

# 37 Nederlands verrijkt

Een handreiking en verrijkingstaken Nederlands voor hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming

SLO in samenwerking met Perdix

*Studie en onderzoek  
binnen het project  
Nederlands VO*





# 37 Nederlands verrijkt

Een handreiking en verrijkingstaken Nederlands voor hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming

*Studie en onderzoek* Helge Bonset  
*binnen het project* Dirkje Ebbers  
*Nederlands VO* Heleen Wientjes

Enschede, augustus 2003  
VO/2102/D/03-160



*Voortgezet Onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*

Verantwoording

© 2003 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

De reeks **Studie en Onderzoek** bevat verslagen van kortlopend onderzoek dat uitgevoerd is binnen het project Nederlands VO, en bedoeld om aanwijzingen op te leveren voor leerplanontwikkeling.

**De reeks staat onder redactie van**

Helge Bonset, lid van de projectengroep Nederlands

**Auteurs:** Helge Bonset (SLO), Dirkje Ebbers (SLO), Heleen Wientjes (Perdix)

**Eindredactie:** Dirkje Ebbers

**Lay-out:** Simone Heijnen

**Publicatiebegeleiding:** Ellie Kristens

**Besteladres**

SLO, specialisten in leerprocessen

Ellie Kristens

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 646

# Inhoud

Voorwoord	5
Deel 1 Handreiking	7
1. Wat zijn hoogbegaafde leerlingen?	9
1.1 Wat is hoogbegaafdheid?	9
1.2 Hoogbegaafde leerlingen in de literatuur	10
1.3 Hoogbegaafde leerlingen: meningen uit scholen	13
1.4 Hoogbegaafde leerlingen: meningen van henzelf	16
2. Geschikt lesmateriaal voor hoogbegaafden	19
2.1 Lesmateriaal in de literatuur	19
2.2 Lesmateriaal in het onderwijsveld	21
2.3 Lesmateriaal volgens een aantal instanties	21
3. Verrijkingstaken voor (hoog)begaafde leerlingen	23
3.1 Wat is een verrijkingstaak?	23
3.2 Waarom verrijkingstaken voor hoogbegaafden?	24
3.3 Een definitie	26
4. Hoe begeleid je de leerlingen bij verrijkingstaken?	27
4.1 De rol van de docent	27
4.2 De interactie tussen docent en leerling	27
4.3 Een aantal praktische aspecten van de begeleiding	31
4.4 Wat vraagt en geeft dit de docent?	33
5. Hoe ontwikkel je een verrijkingstaak?	35
5.1 Vooraf	35
5.2 Stap 1 Bezinnen: wat wil je bereiken?	37
5.3 Stap 2 Ideeën genereren	38
5.4 Stap 3 Keuzes maken	40
5.5 Stap 4 Schets van de taak maken	41
5.6 Stap 5 Eerste versie van de taak uitschrijven	44
5.7 Stap 6 Uitproberen van de taak	46
5.8 Stap 7 Definitieve versie van de taakomschrijving maken	47
6. Wat doe je naast het werken met verrijkingstaken?	49
6.1 Het begrippenapparaat	50
6.2 Toepassing	59
Bijlagen	65
Literatuurlijst	67
Bijlagen 1 t/m 4	71

Deel 2 De verrijkingstaken	87
Toelichting bij de taakomschrijvingen	89
Inhoudsopgave verrijkingstaken	93

**Op cd-rom:**

- Taak 1 Bang zijn
- Taak 2 Robinson Crusoe°
- Taak 3 Van verhaal tot ...
- Taak 4 Recensite
- Taak 5 Vergelijking boek en film
- Taak 6 Maak een bloemlezing
- Taak 7 Recensie
- Taak 8 Karel ende Elegast
- Taak 9 Genreleer
- Taak 10 Ironie
- Taak 11 Soap
- Taak 12 Tim KrabbØ
- Taak 13 Een talig gezelschapspel ontwerpen
- Taak 14 Informatie, documentatie en presentatie
- Taak 15 Krantenkoppen
- Taak 16 Maak een Internetsite over jouw school
- Taak 17 Schrijven over een beroep
- Taak 18 Brochure
- Taak 19 Reclame maken
- Taak 20 Taalontwikkeling
- Taak 21 Formeel en informeel taalgebruik
- Taak 22 Opperlands
- Taak 23 De boek daar die is een prachtige boek
- Taak 24 Taalverloedering?
- Taak 25 Cryptogrammen

Spreekbeurtbeoordelingsformulier  
Logboek

# Voorwoord

Wie als docent Nederlands in de basisvorming ook lesgeeft aan hoogbegaafde leerlingen, zal behoefte hebben aan informatie en instrumenten om het vak ook voor die doelgroep goed in te richten. Deze publicatie wil dat bieden.

U vindt hier verrijkingstaken voor het onderwijs Nederlands aan hoogbegaafde leerlingen en praktische aanwijzingen om leerlingen daarbij te begeleiden en zelf materiaal te ontwikkelen of anderszins de lessen aan te passen voor de hoogbegaafde leerlingen. De publicatie bestaat uit twee delen: een handreiking (deel 1) en een grote verzameling verrijkingstaken (deel 2).

De voorstudie *Hoogbegaafde leerlingen en het vak Nederlands* (Bergsma & Bonset 2002) vormde de basis voor deze publicatie. Daarin is, onder andere op basis van literatuuronderzoek en casestudies, in kaart gebracht hoe het onderwijs Nederlands voor hoogbegaafden kan worden ingericht.

Voor deze nieuwe publicatie hebben SLO en Stichting Perdix samengewerkt om hun expertise op het gebied van begeleiding en onderzoek/ontwikkeling te bundelen en gezamenlijk een product te maken waar docenten in de lespraktijk voor hun hoogbegaafde leerlingen mee uit de voeten kunnen.

Zowel in expertise als in stijl is in deze uitgave de hand van verschillende auteurs te herkennen. Hoofdstuk 1 en 2, beschrijvingen van hoogbegaafde leerlingen en criteria die aan lesmateriaal voor deze groep te stellen zijn, zijn van Helge Bonset. De hoofdstukken zijn een bewerking van onderdelen van *Hoogbegaafde leerlingen en het vak Nederlands* van Saskia Bergsma en Helge Bonset. Voor de lezer die deze voorstudie gelezen heeft, leidt dat tot enige dubbeling, maar voor deze publicatie schetsen deze hoofdstukken het noodzakelijke kader.

Hoofdstuk 3 en 4 gaan in op kenmerken van verrijkingstaken en de begeleidende rol voor de docent daarbij. Ze zijn geschreven door Heleen Wientjes van de Stichting Perdix die in deze hoofdstukken haar ervaring in het werk voor Perdix met en voor docenten heeft verwoord.

Hoofdstuk 5, een stappenplan voor de docent die zelf een verrijkingstaak op papier wil zetten, is geschreven door Dirkje Ebbers die met Helge Bonset de docenten heeft begeleid die voor de SLO verrijkingstaken hebben geschreven.

In hoofdstuk 6 wordt duidelijk hoe je, behalve door te werken met verrijkingstaken, de lessen Nederlands geschikter kunt maken voor hoogbegaafde leerlingen. Helge Bonset geeft in dit hoofdstuk argumenten en praktische adviezen voor het zelfstandiger laten werken en leren van de leerlingen.

De verrijkingstaken die in deel 2 zijn opgenomen zijn door diverse docenten geschreven. De inhoudsopgave van deel 2 geeft een overzicht van hun namen.

Zoals ook uit die inhoudsopgave blijkt, zijn sommige taken ontwikkeld in het kader van het werk van Perdix en sommige voor het SLO-project. De eindredactie van de Perdix-taken was in handen van Heleen Wientjes. Dirkje Ebbers was verantwoordelijk voor de eindredactie van de SLO-taken. Heleen Wientjes en Dirkje Ebbers hebben samen de toelichting bij de verrijkingstaken geschreven. Wij hopen met deze publicatie eraan bij te dragen dat Nederlands ook voor hoogbegaafde leerlingen een interessant, uitdagend en leerzaam vak is en blijft.

Helge Bonset  
Dirkje Ebbers  
Heleen Wientjes

De SLO-taken zijn ook te vinden op [www.slo.nl](http://www.slo.nl) onder voortgezet onderwijs bij het thema hoogbegaafde leerlingen.

Deel 1 van deze publicatie, de handreiking, is ook downloadbaar van [www.slo.nl](http://www.slo.nl) of van [www.ivlos.uu.nl](http://www.ivlos.uu.nl) (onderwijs -> docententrainingen -> docenten vo -> hoogbegaafden).

De stichting Perdix organiseert voor docenten van alle vakken en/of voor schoolteams praktijkgerichte cursussen over de organisatie en didactiek van het werken met hoogbegaafde leerlingen. Informatie bij de coördinator [h.wientjes@ivlos.uu.nl](mailto:h.wientjes@ivlos.uu.nl).

De activiteiten die SLO voor hoogbegaafde leerlingen voor het vak Nederlands in 2003 heeft uitgevoerd, zijn een gevolg van een veldaanvraag van de sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en een opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.



# Deel 1 Handreiking



# 1. Wat zijn hoogbegaafde leerlingen?

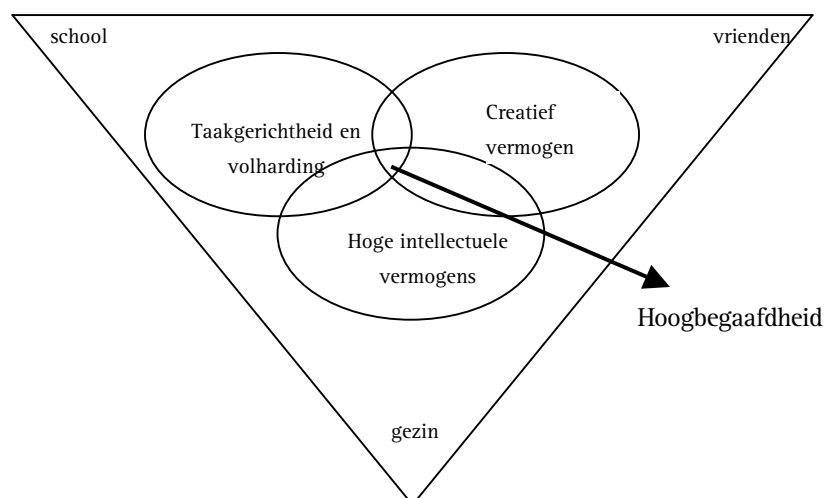
## 1.1 Wat is hoogbegaafdheid?

De nog altijd meest gebruikte omschrijving van hoogbegaafdheid is die van Renzulli (1979). Ze gaat uit van de volgende persoonlijkheidskenmerken:

- *Hoge intelligentie*  
Intelligentie wordt dan uitgedrukt in een intelligentiequotient (IQ). Meestal wordt er van hoogbegaafdheid gesproken bij een IQ van 130 of hoger.
- *Taakgerichtheid en motivatie*  
Taakgerichtheid en motivatie worden bevorderd door stimulering vanuit de directe omgeving, bijvoorbeeld door ouders en leerkrachten. Vlijt, doorzettingsvermogen, ambitie en emotionele stabiliteit spelen een grote rol in het tot stand komen van deze werkhouding.
- *Creatief vermogen*  
Hiermee wordt het creatief zijn in het oplossen van problemen bedoeld. Creativiteit heeft te maken met divergent kunnen denken, originaliteit, fantasie, flexibiliteit en openstaan voor nieuwe ideeën.

Minks en Ypenburg (1995) hebben het model van Renzulli aangevuld met een drietal factoren die van invloed zijn op het tot uiting komen van hoogbegaafdheid. Deze factoren hebben betrekking op de positieve of negatieve invloed vanuit de omgeving van de leerling (gezin, school en vrienden).

*Model van Minks en Ypenburg (1995): Factoren die invloed hebben op hoogbegaafdheid*



## 1.2 Hoogbegaafde leerlingen in de literatuur

Het is moeilijk om te spreken over *de* eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen, omdat in de literatuur zoveel uiteenlopende opsommingen van eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen zijn te vinden. Hieronder geven we een overzicht van de eigenschappen die wij in de door ons bekeken literatuur het meeste tegenkwamen. Let wel: een hoogbegaafde leerling hoeft dus niet *alle* eigenschappen in dit overzicht te bezitten. En het omgekeerde is ook het geval: als een leerling ~~een~~ of meer van deze gedragsaspecten vertoont, hoeft dit niet te betekenen dat hij/zij hoogbegaafd is.

---

### Eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen:

---

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

---

We lichten het overzicht per eigenschap toe.

#### 1. *Hoge intelligentie*

Er wordt gesproken van hoogbegaafdheid als iemand een IQ heeft van 130 of hoger.

#### 2. *Vroege ontwikkeling*

Hoogbegaafde kinderen zijn geestelijk vroegrijp en worden gekenmerkt door een ontwikkelingsvoorsprong. Zij kunnen meestal op vroege leeftijd al lezen, praten, schrijven en hebben een vroege ontwikkeling van getalbegrip. Hierdoor kunnen zij zich gemakkelijk leerstof uit hogere leerjaren eigen maken. Ook stellen zij op jonge leeftijd al levensbeschouwelijke vragen en denken zij al vroeg na over de zin van het leven.

#### 3. *Uitblinken op meerdere gebieden*

Een bijzondere begaafdheid kan tot uitdrukking komen in motorische, sociale, artistieke en intellectuele vaardigheden. Vaak treden deze begaafdheidsvormen gecombineerd op en blinken hoogbegaafde leerlingen uit op meerdere gebieden, zoals bijvoorbeeld taal en wiskunde. Hoogbegaafde leerlingen hebben een grote woordenschat en vertonen een zeer goed en adequaat woordgebruik.

#### 4. *Gemakkelijk leren*

Hoogbegaafden hebben over het algemeen een zeer goed geheugen en kunnen goed informatie onthouden en verwerken. Zij begrijpen nieuwe leerstof aanzienlijk sneller dan gemiddelde leerlingen en zijn daardoor ook sneller klaar met opdrachten en

huiswerk. Vaak hebben zij een leertempo dat twee tot vijf keer zo hoog ligt als van de gemiddelde leerling.

De ervaring leert wel dat begripsgerichte taken hoogbegaafde leerlingen makkelijker afgaan dan memoriseertaken.

#### 5. *Goed leggen van (causale) verbanden*

Hoogbegaafde leerlingen kunnen gemakkelijk (causale) verbanden leggen en hebben hierdoor snel een goed overzicht over een leergebied.

#### 6. *Makkelijk analyseren van problemen*

Hoogbegaafde leerlingen zijn snelle probleemanalyseerders. Zij kunnen snel vaststellen wat de aard van een probleem is. Daarnaast zijn hoogbegaafde leerlingen vaak vindingrijk in het ontwikkelen van eigen oplossingsmethoden. Dit kan soms problemen opleveren als zij zich een verkeerde oplossingsmethode hebben aangeleerd, omdat zij deze methode moeilijk weer los kunnen laten.

#### 7. *Voorkeur voor abstractie*

Hoogbegaafde leerlingen kunnen goed abstract denken. Zij generaliseren gemakkelijker dan hun klasgenoten en hebben een goed overzicht van de kennisgehelen. Zij hebben weinig tot geen behoefte aan concretisering van de lesstof door het gebruik van voorbeelden.

#### 8. *Hoge mate van zelfstandigheid*

Een hoogbegaafde leerling wil meestal zo min mogelijk geholpen worden en geeft de voorkeur aan zelfstandig werken. Bij het werken in groepsverband vertoont de hoogbegaafde leerling veel initiatief en neemt vaak de leiding. Bovendien wil de leerling dingen graag op eigen wijze doen, bijvoorbeeld bij het bedenken van een methode voor rekensommen.

#### 9. *Veel interesse/motivatie/energie*

Het is belangrijk dat het onderwerp van de opdracht de leerling interesseert. Bij hoogbegaafde leerlingen is namelijk het *kunnen* een voorwaarde, maar het *willen* van even groot belang. Als het onderwerp aansluit bij de interesse van de leerling, dan is motivatie verzekerd. Er is aangetoond dat talent pas doorzet als de leerlingen plezier beleven aan de (leer)activiteiten. Een kenmerk van hoogbegaafde leerlingen is dat zij zeer leergierig zijn. Als een onderwerp de leerling interesseert, dan pluist hij dat vaak tot op de bodem uit. Maar het tegenovergestelde geldt ook: als een hoogbegaafde leerling geen interesse heeft voor een bepaald onderwerp, dan kan hij moeilijk de motivatie opbrengen om zich hierin te verdiepen.

#### 10. *Creatief/origineel*

In het uitwerken van opdrachten laten hoogbegaafde leerlingen vaak zien dat zij originele en creatieve ideeën en/of oplossingen hebben. Zij maken onverwachte zijsprongen en hebben grote verbeeldingskracht.

#### 11. *Perfectionistisch*

Hoogbegaafde leerlingen zijn perfectionistisch aangelegd. Zij houden niet van half werk.

#### 12. *Opvallend gevoel voor humor*

Hoogbegaafde leerlingen bezitten over het algemeen een groot en apart gevoel voor humor.

#### 13. *Hoge mate van concentratie*

Hoogbegaafde leerlingen kennen een hoge mate van concentratie en hebben daarbij een langere aandachtsspanne dan de gemiddelde leerling.

Alle bovengenoemde eigenschappen en de door ons bekeken literatuurbronnen worden gedetailleerder weergegeven in bijlage 1.

Het bovenstaande wekt de indruk dat alle hoogbegaafde leerlingen goed en snel kunnen leren en dat er in hun schoolcarrière weinig tot geen problemen zullen optreden. Dat geldt echter maar voor een deel van de hoogbegaafde leerlingen. Omdat deze leerlingen in het huidige onderwijs vaak te weinig op hun eigen niveau worden aangesproken, lopen ze een groot risico om gedemotiveerd te raken, met allerlei problemen, zoals:

- *Verveling*  
Doordat de leerling weinig te doen heeft en zich onvoldoende in hoeft te spannen, kan verveling optreden. Deze verveling kan vervolgens weer leiden tot allerlei vormen van probleemgedrag. De leerling gaat andere leerlingen van hun werk afhouden of vraagt overdreven veel aandacht.
- *Perfectionisme en faalangst*  
Dit komt veel voor onder hoogbegaafde leerlingen. De leerling heeft onvoldoende geleerd hoe het is om fouten te maken. Daardoor stelt hij te hoge eisen aan zichzelf, en weigert hij bepaalde taken omdat hij bang is iets fout te doen. Ook kan het gebeuren dat de leerling een taak bewust op een laag niveau uitvoert.
- *Sociale problemen*  
Ook in sociaal opzicht kunnen hoogbegaafde leerlingen in de problemen komen. Hoogbegaafde leerlingen zijn op het sociale vlak vaak rijper dan hun leeftijdsgenoten. Doordat zij andere verwachtingen ten aanzien van relaties en andere interesses hebben, krijgen de leerlingen geen aansluiting bij leeftijdsgenoten. Hierdoor kunnen ze sociaal geïsoleerd raken.
- *Onderpresteren*  
Als een leerling langdurig onder zijn niveau wordt aangesproken, kan dit tot gevolg hebben dat hij zijn motivatie om te leren verliest en zich niet langer inspant bij het uitvoeren van taken, met als gevolg onderpresteren. Onderpresteren is te omschrijven als een verschil tussen de schoolprestaties van de leerling en de prestaties die op grond van zijn werkelijke capaciteiten verwacht zouden mogen worden. Het onderwijsaanbod op de meeste scholen maakt dat hoogbegaafde leerlingen eigenlijk voortdurend onder hun eigen niveau worden aangesproken. Dit kan leiden tot relatief onderpresteren dan wel absoluut onderpresteren (Van Gerven, 2000). In het eerste geval werken de hoogbegaafde leerlingen alsof ze gemiddelde leerlingen zijn en vallen ze niet op binnen hun groep. In het tweede geval functioneren ze niet alleen beneden hun eigen niveau maar ook (ver) beneden het niveau van de groep.

Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat hoogbegaafde leerlingen wel degelijk problemen kunnen ondervinden op school. Het probleem van de hoogbegaafde leerlingen die onderpresteren staat op dit moment sterk in de belangstelling. Hieronder worden de kenmerken van deze onderpresteerders weergegeven. Deze kenmerken zijn te verdelen in positieve en negatieve, maar krijgen alleen betekenis in combinatie met elkaar. Daarbij is het belangrijk om te weten dat niet noodzakelijk alle kenmerken tegelijk bij een onderpresteerder voorkomen.

---

## Positieve en negatieve kenmerken onderpresteerders

---

### *Positieve kenmerken*

1. Grote en uitzonderlijke kennis
2. Grote interesse
3. Wisselend schoolwerk
4. Positief thuiswerk
5. Grote verbeelding
6. Hoge mate van sensitiviteit

### *Negatieve kenmerken*

1. Afnemende prestaties, wisselend schoolwerk
2. Negatief gedrag
3. Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling
4. Geringe taakgerichtheid
5. Negatieve houding

---

Een gedetailleerde uitwerking wordt weergegeven in bijlage 2.

Ook uit de indeling van Betts en Neihart (1988) komt naar voren welke problemen hoogbegaafde leerlingen kunnen ervaren in het onderwijs. Zij beschrijven zes profielen van hoogbegaafde leerlingen:

- a. de succesvolle leerling* (deze levert goede prestaties en conformeert zich makkelijk aan de schoolcultuur)
- b. de uitdagende leerling* (deze staat kritisch tegenover de docent en de schoolcultuur, en levert zeer wisselende prestaties)
- c. de onderduikende leerling* (deze ontkent zijn begaafdheid, vermijdt uitdagingen en richt zich vooral op sociale acceptatie)
- d. de drop-out* (deze neemt onregelmatig deel aan het onderwijs, zoekt vooral buitenschoolse uitdaging en presteert gemiddeld of minder)
- e. de leerling met leer- of gedragsproblemen* (deze verstoort het onderwijs, werkt slecht en presteert gemiddeld of minder)
- f. de zelfstandige leerling* (deze werkt zelfstandig, uit interne motivatie en in sterke mate gericht op eigen leerdoelen).

Zie voor een gedetailleerde uitwerking bijlage 3. Daarin wordt ook aangegeven welke begeleidingsmaatregelen de school bij elk van deze profielen kan treffen, volgens Betts en Neihart.

### 1.3 Hoogbegaafde leerlingen: meningen uit scholen

In 2000 en 2001 bezochten we (Saskia Bergsma en Helge Bonset) tien scholen die, blijkens hun vermelding op de website van het Informatiepunt Hoogbegaafden V.O., specifieke aandacht schenken aan hoogbegaafde leerlingen. We spraken met conrectoren, coördinatoren hoogbegaafdenbeleid en in de meeste gevallen ook docenten Nederlands. Een van de vragen die we stelden, luidde:

*Wat ziet de school als kenmerkend voor hoogbegaafde leerlingen?*

Een paar kenmerken werden door meerdere scholen genoemd. We geven die hieronder weer.

- *Gemotiveerd voor interessante stof*

Het is belangrijk dat de hoogbegaafde leerling het onderwerp of de opdracht interessant vindt. Als dit het geval is, dan pluizen hoogbegaafde leerlingen de zaak diepgaand uit, met een grote nieuwsgierigheid en creativiteit. Maar het tegengestelde is ook het geval: als de leerling het onderwerp of de opdracht niet interessant vindt, zal hij niet veel tijd eraan besteden.

- *Onderpresteren*

Een veel voorkomend verschijnsel onder hoogbegaafde leerlingen is dat zij gaan onderpresteren. Dit kan komen doordat zij geen buitenbeentje willen zijn en opzettelijk gaan presteren als de gemiddelde leerling, of doordat zij zich gaan vervelen en om die reden niet hun best doen. Drie van de tien scholen hebben plannen om zich specifiek op dit probleem te gaan richten.

- *Sociaal-emotionele problemen*

Enkele scholen noemen problemen in het sociaal-emotionele vlak bij hoogbegaafde leerlingen: ze zouden sneller conflicten aangaan, ook met de docent; ze zouden moeilijker contact leggen buiten de school; en ze zouden vaak gepest zijn (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 studievoordigheden. Een bijkomend probleem hierbij is dat zij dan vaak een eigen wijze van denken gaan ontwikkelen en daarvan moeilijk af te brengen zijn. Daarom is het volgens de scholen belangrijk om hoogbegaafde leerlingen in het begin sterk te begeleiden.

Het is interessant om de meningen over hoogbegaafde leerlingen uit scholen te vergelijken met wat de onderzoeksliteratuur naar voren komt. Dan zien we een grote overeenstemming voor wat betreft de eerste drie kenmerken. Het vierde, *Niet geleerd om te leren*, vinden we in die literatuur echter niet terug. Kenmerken die daar genoemd worden als *Hoge mate van zelfstandigheid*, *Gemakkelijk leren* en *Makkelijk analyseren van problemen* wijzen eerder in de tegenovergestelde richting.

Op twee van de tien scholen voerden we een casestudy uit, waarbij we onder andere de docent Nederlands interviewden over zijn/haar lespraktijk. Een van de vragen die we stelden luidde:

- *Welke verschillen in eigenschappen merk je tussen je hoogbegaafde leerlingen en je andere leerlingen?*

Bij de ene docente maakten de hoogbegaafde leerlingen deel uit van haar reguliere gymnasiumklassen. De verschillen omschreef ze als volgt:

- Er is verschil in hoe de leerlingen met de lesstof omgaan, ook wanneer je zowel een basisboek als een differentiatieboek gebruikt (*Op Niveau Plus*, resp. *Pluskwadraat*).

De hoogbegaafde leerlingen melden eerder dat de stof saai is of stom, en dat betekent dan: te simpel. Ze zeggen bijvoorbeeld: van deze oefening heb ik nu drie zinnen gedaan en de rest is precies hetzelfde. De docente zegt dan: doe de laatste drie zinnen (vaak de moeilijkste), bespreek die even met me, en als het goed is mag



je verder. Na twee of drie hoofdstukken weet ze wel wat voor welke leerling gesneden koek is en kan ze dus op voorhand al zeggen: sla maar over.

- Een ander verschil is dat de hoogbegaafde leerlingen, hoe jong ze ook zijn, andere kinderen vaak zien als baby's. Dat zijn dan de kinderen die lopen te geinen in de les, die niet altijd evenveel zin hebben - ook al hebben de hoogbegaafde leerlingen zelf ook niet altijd zin. Het gaat hun om het verschil in basishouding: zij willen leren maar niet altijd, die anderen willen - in hun perspectief - eigenlijk niet leren. Ze hebben een positieve houding ten opzichte van de stof en van leren. Zodoende trekken ze ook naar elkaar toe zonder dat ze zich dat bewust zijn. Het is zeker niet zo dat ze met elkaar omgaan omdat de ander hoogbegaafd is, integendeel: ze willen liever niet weten dat ze het zijn. Sommige leerlingen bezoeken niet de maandagmiddagbijeenkomsten speciaal voor de hoogbegaafde leerlingen omdat ze per se niet als studjes gezien willen worden.
- Hoogbegaafde leerlingen trekken eerder naar volwassenen toe. Ze komen graag even bij je buurten, overigens niet zozeer over de stof. Je merkt dat ze graag met je praten, ook al is het over niets.
- Hoogbegaafde leerlingen willen alles zelf oplossen. Ze moeten er echt van overtuigd worden dat ze ook wel eens iets kunnen vragen, dat het geen schande is om iets niet direct te weten of te snappen. Als er eens iets niet meteen lukt, kunnen ze ook snel afglijden richting faalangst.
- Specifiek wat Nederlands betreft meldt de docente dat sommige hoogbegaafde leerlingen veel moeite hebben met schrijven, dingen gestructureerd op papier zetten. Ze hebben een bepaald soort chaos in hun hoofd die zich moeilijk laat structureren, zeker op papier, en ze zijn van aard niet erg geneigd tot stappenplannen: Ik heb het altijd zo gedaan, waarom moet het nu opeens anders? .  
Daarnaast hebben sommige hoogbegaafde leerlingen moeite met de meest eenvoudige spellingregels. De docente denkt dat dat komt doordat ze op de basisschool te snel door de boekjes heen gegaan zijn, met onvoldoende controle en zonder te begrijpen waarvoor spellingregels eigenlijk dienen.

De andere docent geeft les aan vwo+-klassen, waartoe leerlingen alleen worden toegelaten na een test door het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek uit Nijmegen. Hij onderscheidt drie soorten leerlingen in zijn vwo+-klassen: echt hoogbegaafde, heel slimme en partieel hoogbegaafden.

Op de vraag welke verschillen in eigenschappen hij ziet tussen vwo+-leerlingen en gewone vwo-leerlingen antwoordt hij:

- De standaardzaken pikken ze in de vwo+ eerder op en ze zijn ook niet benauwd om iets aan te pakken dat ze in eerste instantie niet begrijpen. De intellectuele uitdaging ligt wat hoger. Ze zijn over het algemeen egocentrischer. Ze vinden het vaak moeilijk om samen te werken. Ze zijn bang voor de invloed van eigen resultaten door een ander. Ze doen het liefst alles zelf en willen alles onder controle houden. Ze willen altijd precies het naadje van de kous weten. Sommige worden paniekerig als je ze niet in detail vertelt wat ze moeten doen. En een gewone vwo-leerling is toch wat relaxter. Zo van het zal allemaal wel.....het komt wel .
- In het eerste leerjaar is er niet zoveel verschil te merken met het reguliere vwo. Het verschil zit hem juist in leerjaar 3. Er zijn twee duidelijke verschillen. Het eerste verschil zijn de boekverslagen. Als je ziet wat zij lezen, hoe ze het lezen en vervolgens hoe ze het op papier kunnen zetten, dan merk je toch dat er meer in ze zit. Ze zijn in staat om sneller door een boek heen te kijken en hebben sneller door wat een schrijver uit wil dragen met zijn boek. De gewone leerling denkt heel vaak dat de schrijver een leuk verhaal wil vertellen; de vwo-plussers zijn sneller in staat

om te zeggen dat een schrijver wil laten merken hoe het voelt om bijvoorbeeld eenzaam te zijn. Verder is het zo dat ze de basale stof veel sneller oppikken en dan met name het grammaticale gedeelte .

De observaties en interpretaties van deze twee docenten sluiten in grote lijnen aan bij wat eerder in deze en de vorige paragraaf gezegd is over hoogbegaafde leerlingen. Opvallend is dat ook de eerste docente stelt dat hoogbegaafde leerlingen soms niet hebben geleerd te leren, in dit geval: te leren schrijven volgens een plan.

#### 1.4 Hoogbegaafde leerlingen: meningen van henzelf

In de twee casestudies interviewden we ook hoogbegaafde leerlingen: op de ene school 19, op de andere school 7. We vroegen de leerlingen onder andere hoe ze stonden tegenover hun eigen hoogbegaafdheid.

Op de eerste school wilden de leerlingen er in het algemeen niet of nauwelijks aan dat ze hoogbegaafd zouden zijn. Bij de 11 leerlingen die op deze school hoogbegaafd werden genoemd alleen op grond van versnelling op de basisschool, was dit nog wel eenvoudig te begrijpen. Testgegevens die ondubbelzinnig hoogbegaafdheid uitwijzen zijn er immers niet in zulke gevallen. De leerlingen hadden dus een reden om over hun hoogbegaafdheid uitspraken te doen als ik ben niet bewezen hoogbegaafd , ik ben wel slim maar niet echt hoogbegaafd , ik kan gewoon makkelijk leren of ze kunnen mij wel hoogbegaafd noemen, maar dan zijn anderen superhoogbegaafd of zo .

Maar ook de 8 leerlingen die vanwege de aanwezigheid van testgegevens niet om hun hoogbegaafdheid heen konden, stonden er terughoudend en relativerend tegenover. Zij deden uitspraken als: niets speciaals, ik ben gewoon kind , normaal, ik weet niet beter , ik ben er eigenlijk niet veel mee bezig of handig om hoogbegaafd te zijn, maar er zitten ook rottige dingen aan . De overheersende behoefte was om gewoon te zijn en gevonden te worden en niet gezien te worden als een buitenbeentje. Zoals een leerlinge het uitdrukte: Ik ben ook gewoon kind. Bij hoogbegaafd denken ze dan dat je alles weet of dat je iemand bent die alles beter weet. Maar dat is helemaal niet zo .

Op deze school waren er speciale bijeenkomsten op maandagmiddag voor hoogbegaafde leerlingen. Een belangrijk motief om die niet te bezoeken was de angst om als stud of nerd ge<sup>o</sup>tiket te worden en er daardoor uit te liggen bij de klasgenoten: Als je erheen gaat, zien de kinderen uit je klas je gelijk als een studje, en dan jaag je ze eigenlijk van je weg . Het is niet uitsluitend de vrees voor de reactie van de klasgenoten, er speelt ook mee dat je jezelf niet als nerd wilt defini<sup>o</sup>ren door bij zulke nerds te horen: Van sommige kinderen was gewoon duidelijk dat ze heel erg van leren houden, die je de indruk gaven dat ze alleen maar met leren bezig waren. En ikzelf ben dat helemaal niet en ik voelde me er eigenlijk helemaal niet thuis. Ikzelf zag mezelf niet als een van hun . Het was voor de leerlingen sociaal gesproken al met al niet eenvoudig om te kiezen voor deze bijeenkomsten, ook als de keus tenslotte positief uitviel: In het begin zeiden ze de hele tijd: je bent een stuudje, want je zit erin (in de maandagmiddagclub). Op een gegeven moment werd ik gewoon boos en toen is het opgehouden .

Op de tweede school zaten de hoogbegaafde leerlingen in een voor hen eenvoudiger situatie: een aparte klas (vwo+) en geen speciale bijeenkomsten waar ze al dan niet voor moesten kiezen. Toch meldden ook zij in de interviews meestal dat ze zichzelf niet zagen als hoogbegaafd: 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 . Ze hadden wel het idee dat ze iets slimmer waren dan de niet-plusleerlingen. Soms merkten ze dat er door de niet-plusleerlingen anders tegen ze werd aangekeken, bijvoorbeeld door opmerkingen als leerberen , maar daar trokken ze zich niet veel van aan. Ze vonden het uitgesproken fijn in een aparte vwo+ klas te zitten, omdat ze elkaar daarin konden steunen.

Op grond van deze casestudies durven wij wel een kenmerk van hoogbegaafde leerlingen aan de lijst van hiervoor genoemde kenmerken toe te voegen:

- *Hoogbegaafde leerlingen zien zichzelf niet graag als hoogbegaafd.*

De behoefte om te conformeren aan klas- en leeftijdsgenoten en de sociale druk die van deze uitgaat, lijken hierin de hoofdrol te spelen.



## 2. Geschiedt lesmateriaal voor hoogbegaafden

### 2.1 Lesmateriaal in de literatuur

Om op verantwoorde wijze lesmateriaal te kunnen maken voor hoogbegaafde leerlingen zijn we in de literatuur op zoek gegaan naar criteria voor zulk lesmateriaal. De meest genoemde criteria geven we hieronder weer.

---

#### Criteria lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen:

---

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

---

Hieronder wordt een uitwerking gegeven van de bovengenoemde criteria. Ze worden gedetailleerder beschreven in bijlage 4, met verwijzing naar de verschillende literatuurbronnen.

#### 1. *Hoge moeilijkheidsgraad*

Hoogbegaafde leerlingen kunnen lesstof aan met een hogere moeilijkheidsgraad. Die zet hen aan tot reflectie en het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden. De taak moet zo moeilijk zijn dat zij deze alleen met begeleiding en door samenwerking met anderen (leerling of docent) tot een goed eind kunnen brengen. Het liefst is er ook nog variatie in moeilijkheidsgraad, zodat de leerling op een passend niveau kan werken.

#### 2. *Interessante en uitdagende opdrachten*

Het is belangrijk dat het onderwerp van de opdracht de leerling interesseert. Als het onderwerp aansluit bij de interesse van de leerling, dan is de motivatie verzekerd. Het moet een beroep doen op creativiteit, zoals het zoeken van nieuwe oplossingen of gebruik maken van ervaringen in nieuwe situaties.

#### 3. *Open opdrachten*

Verrijkingsoopdrachten zijn bij voorkeur open, dat wil zeggen dat zij problemen of vraagstukken aanbieden die op meerdere manieren op te lossen zijn. Op deze manier kunnen hoogbegaafde leerlingen verder doordenken en wordt onderzoek doen gestimuleerd. De leerlingen kunnen zelf ideeën over de oplossing ontwikkelen. Meestal leidt dat tot onverwachte vondsten en oplossingen.

#### 4. *Echte problemen*

De hoogbegaafde leerling geeft de voorkeur aan leerstof die aansluit bij de alledaagse werkelijkheid of bij de belangstelling van de leerling. De taken moeten zich richten op reële en feitelijke problemen, en zo mogelijk ook een echt publiek.

#### 5. *Abstracte begrippen en generalisaties*

De leerinhouden dienen vooral gericht te zijn op abstracte begrippen en generalisaties. Concrete gegevens, voorbeelden, tekeningen die als illustratie functioneren voor de abstracte begrippen, kunnen worden weggelaten om aldus de moeilijkheidsgraad van de leerstof te verhogen.

#### 6. *Nieuwe leerstof*

Hoogbegaafde leerlingen zijn leergierig en snel in het opnemen van nieuwe leerstof. Meer van hetzelfde aanbieden, zoals herhaling, gericht op memoriseren en inoefenen, kan demotiverend werken voor deze leerlingen. Het is belangrijk dat in het onderwijsprogramma meer wordt aangeboden dan alleen de basisleerstof.

#### 7. *Onderzoekende houding*

Hoogbegaafde leerlingen vinden opdrachten uitdagend waarbij zij de mogelijkheid hebben tot nader onderzoek.

#### 8. *Samenhang en verbanden*

Hoogbegaafde leerlingen zien gemakkelijk overeenkomsten tussen verschillende vakgebieden. Zij zullen kennis van het ene vakgebied gemakkelijk transfereren naar het andere vakgebied. Bovendien zijn ze gemotiveerd om grenzen te overschrijden. Daarom moeten de leerstof en de wijze waarop die aangeboden wordt mede gericht zijn op integratie van kennisdomeinen en zijn vakoverstijgende opdrachten vaak een goede aanpak.

#### 9. *Zelfstandigheid/samenwerking*

Hoogbegaafde leerlingen geven er de voorkeur aan om zelf vorm en richting te geven aan het leerproces. Dat maakt het noodzakelijk dat er een appél wordt gedaan op zelfstandig werken en leren, en zelfverantwoordelijk leren.

Maar dit is niet hetzelfde als individueel werken. Ook als hoogbegaafde leerlingen hier een voorkeur voor hebben, moeten ze de waarde ervaren van samenwerking met gelijkwaardige partners. Lesmateriaal moet dus variatie bieden in individueel werken en samenwerken, en in beide gevallen ruimte voor zelfstandigheid van de leerlingen.

#### 10. *Variatie aan informatiebronnen*

Het is belangrijk de hoogbegaafde leerlingen voldoende en gevarieerde informatiebronnen aan te bieden die ze kunnen raadplegen in hun zoektocht naar nieuwe kennis. Verder dient hierbij het selecteren en gebruiken van geschikte gespecialiseerde informatiebronnen, inclusief het gebruik van geavanceerde informatietechnologische systemen, te worden aangeleerd en aangemoedigd.

#### 11. *Metacognitieve vaardigheden*

Een belangrijke eis aan opdrachten voor hoogbegaafde leerlingen is dat metacognitieve vaardigheden worden ontwikkeld. Deze vaardigheden bestaan uit drie hoofdgroepen, namelijk *oriëntatie* (zoals opstellen van doelen), *planning* en *reflectie* (zoals evaluatie en monitoring).

Wie bovenstaande elf criteria leest, zal zich misschien, net als wij aanvankelijk, afvragen of dit niet criteria zijn voor *goed onderwijs in het algemeen*. In hoeverre zijn ze eigenlijk specifiek voor lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen? Het antwoord luidt dat inderdaad voor alle leerlingen de onderwijskwaliteit zou stijgen als aan deze criteria zou kunnen worden voldaan, maar dat dit voor hoogbegaafde leerlingen *cruciaal* is. Het is een absolute noodzaak wanneer we hen onderwijs op maat willen geven en voorkomen dat ze op een of andere wijze stranden in ons reguliere onderwijs. Dat verklaart ook dat de door ons bekeken literatuur deze criteria juist in relatie tot de hoogbegaafde leerlingen noemt.

## 2.2 Lesmateriaal in het onderwijsveld

Tijdens de bezoeken aan tien scholen die we (Saskia Bergsma en Helge Bonset) brachten in 2000 en 2001 (vgl. paragraaf 1.3) stelden we ook de vraag:

*- Wat zijn de meest opvallende kenmerken van het lesmateriaal dat u gebruikt voor hoogbegaafde leerlingen?*

Hoewel de scholen verschillende aanpakken hanteerden van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, bleek uit hun typering van het lesmateriaal dat ze gebruikten een grote eenstemmigheid:

1. Het gaat om opdrachten waarbij een onderzoeksvraag wordt beantwoord en/of een probleem opgelost.
2. De opdrachten hebben een open karakter. Daardoor kunnen ze op verschillende niveaus worden uitgewerkt door de leerlingen, en wordt variatie in moeilijkheidsgraad door de leerlingen zelf aangebracht.
3. De onderwerpen van de opdrachten zijn voor de leerlingen interessant, uitdagend, creativiteitsbevorderend.
4. De opdrachten zijn vaak vakoverstijgend, maar niet altijd.
5. Het resultaat van de opdracht wordt gepresenteerd in een door de leerlingen te kiezen vorm, waarbij de leerlingen tot zoveel mogelijk creativiteit en originaliteit worden aangezet.

Er is een grote overeenstemming tussen deze typering van lesmateriaal vanuit de scholen en de criteria uit de literatuur die we gaven in de vorige paragraaf. Op twee punten na:

- a. Sommige scholen melden een duidelijke voorkeur voor individueel werk, andere geven juist de voorkeur aan samenwerking door hoogbegaafde leerlingen, in duo's of grotere groepen. Dit doet vermoeden dat op deze scholen niet wordt gestreefd naar variatie in en evenwicht tussen individueel werken en samenwerken (vgl. criterium 9 uit de lijst in paragraaf 2.1).
- b. Het belang van accent op metacognitieve vaardigheden in de opdrachten (criterium 12 uit de lijst) wordt maar door twee van de tien scholen genoemd.

## 2.3 Lesmateriaal volgens een aantal instanties

We spraken in 2000/2001 ook met een aantal instanties die zich permanent of incidenteel bezighouden met het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Dat waren de PABU, de Stichting Perdix en de sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen.

Binnen de PABU (Psychologische Adviespraktijk Begaafden Utrecht) is de methode Compacten en Verrijken, die oorspronkelijk in Amerika voor de hoogbegaafde leerling is uitgedacht, nader uitgewerkt en toegesneden op het Nederlandse voortgezet onderwijs. Compacten is eenvoudig gezegd het indikken van de gewone leerstof, waardoor deze snel verwerkt kan worden door de hoogbegaafde leerlingen. Er komt dan tijd vrij voor verrijkingstaken.

De Stichting Perdix stelt zich ten doel het leren, opleiden en begeleiden van de hoogbegaafde v.o.-leerling te ondersteunen en waar mogelijk te verbeteren.

Perdix is de instantie die, in nauwe samenwerking met de PABU en de Utrechtse Universitaire Lerarenopleiding (IVLOS) werkt aan de verspreiding van de methode Compacten en Verrijken, onder meer door docentencursussen te organiseren en te verzorgen. Ook onderhoudt de stichting een groeiend netwerk van docenten die op deze manier werken. Uit dat netwerk zijn de taken voortgekomen die samen met de taken van de SLO in deel 2 van deze publicatie opgenomen zijn.

De sectie Nederlands van Levende Talen zal bij de lezers van deze publicatie bekend zijn. Met haar werd gesproken omdat het werk voor hoogbegaafde leerlingen en het vak Nederlands gestart is vanuit een veldaanvraag van de sectie.

Op basis van de gesprekken konden we de volgende conclusies trekken ten aanzien van de ontwikkeling van lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen:

1. Het zou moeten gaan om *verrijkingstaken*. Compacten kunnen docenten makkelijker zelf, en heeft dus minder prioriteit.
2. Dit zouden *geïntegreerde* verrijkingstaken moeten zijn: uitvoerbaar binnen het reguliere klassenverband, binnen het bereik van de vakdocent, en binnen het vak, eventueel in combinatie met andere vakken. De hele klas werkt bijvoorbeeld in grote lijnen aan hetzelfde thema, en de hoogbegaafde leerlingen doen daarbinnen iets specifiek of extra s dat bijdraagt aan het geheel. Hiervoor is een sociaal argument: werken binnen het klassenverband vermindert de kans op sociaal isolement van de hoogbegaafde leerling, en een cognitief: dialogen tussen de docent en de hoogbegaafde leerlingen tillen de hele klasseninteractie op een hoger plan.  
Anderzijds moeten de taken zo zijn samengesteld dat ze ook uitvoerbaar zijn binnen de, in aantal groeiende, vwo+-klassen.
3. Deze taken moeten niet alleen cognitieve maar ook *metacognitieve* uitdaging bevatten. Ze moeten de leerlingen dwingen aan de grenzen van hun vermogen te gaan zitten, zodat de ontwikkeling en de inzet van metacognitieve kennis en vaardigheden (plannen, bewaken, reflecteren) een absolute noodzaak worden.
4. De taken moeten een *onderzoekskarakter* dragen. In geen geval mag het gaan om vragen waarop je het antwoord kant en klaar kunt vinden in een boekje of op het internet.

Ook deze eisen sluiten in hoge mate aan bij de criteria uit paragraaf 2.1. We nemen die criteria, met de aanvullingen uit de volgende paragrafen, dan ook als uitgangspunt in het vervolg van deze publicatie.



# 3. Verrijkingstaken voor (hoog)begaafde leerlingen

## 3.1 Wat is een verrijkingstaak?

In verschillende publicaties, van schoolboeken tot meer theoretische teksten, wordt telkens iets anders verstaan onder het begrip "verrijken". De betekenis die wij in deze bundel geven aan dit begrip ontleen we aan de didactiek van *Compacten & Verrijken* (Pluymakers en Span, 2001). "Verrijken" is daar uitdrukkelijk iets anders, iets meer, dan wat men noemt "verdiepen en verbreden". Deze laatste twee termen duiden op de inhoudelijke component van een verrijkingstaak. Het gaat dan om het vergroten van het kennisarsenaal, en bij verdiepen bovendien om een manier van verwerken die verder gaat dan het opslaan van feitenkennis (Vermunt, 1992). Essentieel voor een verrijkingstaak is dat deze, behalve op dit *wat* ook mikt op het *hoe*, oftewel op het uitbreiden van de *metacognitie*: het kennisgebied dat gaat over hoe mensen kennis verwerven. Binnen het domein van de metacognitie is dan weer een aantal aspecten te onderscheiden. Een verrijkingstaak heeft, met andere woorden, een aantal verschillende doelstellingen, op verschillende domeinen:

### 1. *Vakinhoud*

Je leert, bij Nederlands bijvoorbeeld, iets over het effect dat fictie op de lezer kan hebben, over een schrijver, over taalstructuur, over effect van taal in bijvoorbeeld de reclame.

### 1. *Vak- of disciplinegebonden kennis over methoden en technieken van onderzoek*

Dat gaat over de manieren waarop je kennis verwerft, met daarbinnen een verschil tussen kennis opzoeken (literatuuronderzoek) en kennis genereren (empirisch onderzoek). Bij het vak Nederlands gaat het dan bijvoorbeeld om hoe je interviews of vragenlijsten zo inricht dat je betrouwbare conclusies trekt, om hoe je een po<sup>o</sup> zieanalyse 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 Krabbø of als je taalgebruik van derde generatie medelanders onderzoekt of de werking van reclameboodschappen.

### 2. *Kennis over meer algemeen toepasbare procedures en strategie<sup>e</sup>n om werk aan te pakken en (bij) te sturen*

Je wordt je ervan bewust welke fases er zijn in een onderzoeks- of ontwerpproces. Je leert hoe je een planning maakt en hoe je ermee omgaat, hoe je een taakanalyse maakt, een verslag, een presentatie. Hierbij horen regulatievaardigheden: hoe kun je werkzaamheden reguleren, de voortgang in de gaten houden en sturen, noodzakelijke ingrepen doen.

### 3. *Algemene kennis over leerprocessen*

Het gaat om de condities waaronder een mens leert en wat voor soort dingen het dan betreft. Hoe en wanneer je leert van ervaringen, van "stampen", wanneer en hoe je advies of hulp inschakelt.

### 4. *Persoonsgebonden kennis van de leerling over zichzelf als lerende*

Je leert waar je goed en minder goed in bent, op welke manier je verschillende leertaken aanpakt, wat je "leerstijl" (Kaldewey, 2001 en 2003) is, hoe je werk- en leerstrategie kunt afstemmen op de specifieke taak.

### 5. *Kennis over samenwerkprocessen en de eigen rol daarin*

Dit heeft zowel een metacognitief aspect als een sociaal-emotioneel aspect waarbij

cognitieve en pedagogische doelen aan de orde kunnen zijn. Leren dat samen werken en samen denken bijdraagt aan de kwaliteit van het werken en denken, valt onder het eerste. Leren uit het isolement te treden en in het contact de eigenheid ervaren en mogelijk ontwikkelen, valt onder het tweede.

De vakinhoud gaat over het *cognitieve* domein, het *wat*. De punten onder 2 tot en met 4, en vanuit een bepaald perspectief ook 5, gaan over het *metacognitieve* domein, het *hoe*. Bij 5 en 6 zien we zowel een metacognitief als een *pedagogisch* doel en in dat laatste geval gaat het om *wie*. Bij deze kennis van de leerling over zichzelf als lerende en als samenwerkingspartner gaat het om het *affektieve* domein, waar zaken aan de orde zijn als het ontwikkelen van een realistisch zelfbeeld, gaan weten en aanvaarden wat je wel en niet kunt, leren incasseren, het erkennen van falen en slagen en daar de juiste oorzaak van weten.

Leerlingen die beschikken over een zich uitbreidend arsenaal aan metacognitie beschikken daarmee over instrumenten die ze kunnen gebruiken bij zelfstandig en uiteindelijk zelfverantwoordelijk (zelfregulerend) leren (zie hoofdstuk 6). De verrijkingstaak is een vorm waarbinnen dit instrumentarium geoefend en bewust gemaakt wordt: een verrijkingstaak is zo open en zo omvangrijk dat het niet anders kan dan dat de leerling metacognitie ontwikkelt want hij heeft die nodig. De begeleiding van de docent, een wezenlijk onderdeel van de verrijkingstaak, richt zich op het uitdagen van de leerling en op bewustmaking van de metacognitieve aspecten die aan de orde zijn bij een taak. Want, en dat is een van de uitgangspunten bij het werken met verrijkingstaken: een groot deel van het leren van de mens vindt plaats wanneer ervaringen door reflectie bewust gemaakt worden (Paris en Byrne, 1989).

### 3.2 Waarom verrijkingstaken voor hoogbegaafden?

De vraag laat zich stellen waarom nu juist de (hoog)begaafde leerling gebaat is bij verrijkingstaken zoals die bij "Compacten & Verrijken" bedoeld worden. De aard van deze publicatie laat niet toe om daar uitgebreid op in te gaan, maar het is goed om kort op een aantal achtergronden te wijzen.

Een van de belangrijkste is de Russische leerpsychologie. De onderwijspsycholoog L.S. Vygotsky introduceerde het begrip *zone van de naastgelegen ontwikkeling*: dat domein van ontwikkeling dat grenst aan dat wat de lerende beheerst maar net iets verder gaat (Haenen, 2001). Het is de taak van de lerende dat domein te bereiken, en als het leren zich afspeelt binnen het onderwijs dan is het de opdracht van de docent hem op allerlei manieren bij te staan om de grenzen te verleggen. Dit geldt overigens voor ~~Alle~~ leerlingen, zeker niet alleen voor de (hoog)begaafde. Je zou het zelfs andersom kunnen zeggen: het is de verdienste van de Utrechtse onderwijspsycholoog Span dat hij dit concept van toepassing achtte ook voor deze leerlingen van wie zo gemakkelijk gedacht wordt dat zij zich wel redden. Hij ontwikkelde in samenwerking met docenten voortgezet onderwijs een concrete didactiek juist voor deze groep, sinds 1999 in samenwerking met de Utrechtse universitaire lerarenopleiding (IVLOS).

In deze didactiek speelt de expert (op school dus de docent) een essentiële rol als leermeester van de gezelschap, de leerling. Als er niet iemand is die de lerende een perspectief op die zone van naaste ontwikkeling kan geven, een duwtje, aansporing, stimulans, schop onder de kont, voorbeeld net wat op dat moment voor deze leerling nodig is, dan valt te verwachten dat de leerling zal blijven 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. Bij wijze van spreken: almaar hoge cijfers halen betekent eigenlijk dat de leerling voortdurend 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. Juist die situatie creëert de leermeester voor de leerling. Hij is degene die het vakgebied overziet en die 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 dit perspectief de begeleiding van een verrijkingstaak niet door iemand anders uitgevoerd kan worden dan door de expert, de vakdocent dus.

De didactiek van "Compacten & Verrijken" nodigt de docent uit om na te denken over doelstellingen, inhoudelijk en ten aanzien van het niveau van beheersing. Het gaat bij verrijkingstaken om de verbanden die leerlingen zien en leggen, om de rationele en emotionele diepgang in het denken over hun onderwerp, om het vermogen om een probleem (in de zin van vraagstuk, vraagstelling) in zijn verschillende aspecten te zien en manieren te bedenken om het aan te pakken, om het vermogen om een fenomeen niet zo maar als gegeven aan te nemen maar om zich erover te verwonderen en om te zien wat voor vragen daarover te stellen zijn, om het vermogen om kennis te transformeren, bruikbaar te maken in een nieuwe situatie. Doelstellingstaxonomieën als die van Bloom, De Block en Guilford spreken dan van analyse, probleemoplossen en toepassing als hoogste niveaus van cognitie. Later werd daar de "problem finding" aan toegevoegd: de verwondering en de uitnodiging daarin gelegen om te zoeken naar "hoe zit dat eigenlijk" (De Corte, Geerligts, Lagerwijn e.a. 1981).

Andere belangrijke theoretische noties die ten grondslag liggen aan het werken met verrijkingstaken zijn afkomstig uit het constructivisme (Boekaerts en Simons, 1995) en uit de handelingstheorie van Vygotsky. De lerende bouwt aan zijn kennisbestand door nieuwe kennis aan de al aanwezige te verbinden. Dat gebeurt niet door het nieuwe op het oude te stapelen (nieuwe theorie aan te bieden), maar door op allerlei manieren aan het werk te gaan met het nieuwe en op die wijze zoveel mogelijk verbindingen te creëren met het al bestaande. Een voorwaarde om de leerling aan het werk te laten zijn, te laten handelen, is om taken aan te bieden die de leerling ervaart als zinvol of interessant (Westhoff, 2001).

In hoofdstuk 6 wordt nader ingegaan op achtergronden en didactiek van een belangrijk doel van het werken met verrijkingstaken, namelijk dat de leerling in toenemende mate zelf verantwoordelijkheid kan dragen voor zijn leren: verantwoordelijkheid op het gebied van doelen, van strategieën, van tijdsbesteding etc.

Tenslotte over het samenwerken, of samenwerkend leren, interactief leren, reciproque leren, teamleren. Er zijn veel termen en begrippen in omloop. Samenwerken van de leerlingen is een belangrijk aspect van de verrijkingstaak, doel en middel tegelijk. *Middel* omdat het denken gestimuleerd en uitgedaagd wordt in het onderlinge gesprek: de vraag ontlokt (het zoeken naar) een niet eerder gekend antwoord, of een antwoord maakt een vraag bewust. *Doel* omdat veel (hoog)begaafden in hun onderwijsloopbaan niet de ervaring hebben opgedaan dat samenwerken dat effect kan hebben, en ze hebben afgeleerd of nooit aangeleerd zich met elkaar in een dergelijke context te verstaan. Vaak was de (hoog)begaafde de snelle denker, degene die op zijn best de anderen ondersteunde, op zijn slechts niet begrepen werd in zijn denken. Onder andere hierdoor gebeurt het met enige regelmaat dat leerlingen samenwerken interpreteren als "ieder doet een stukje en aan het eind voegen we alles bij elkaar". Het moge duidelijk zijn dat dit niet het samenwerken is dat in de verrijkingstaak beoogd wordt.

Het is belangrijk dat deze leerlingen ondervinden dat je in samenspraak tot verdergaand denken kunt komen dan in je eentje (Kanselaar, Van der Linden en Erkens 1997). Binnen de didactiek van "Compacten & Verrijken" wordt dan ook nadrukkelijk geadviseerd om verrijkingstaken te laten uitvoeren in kleine groepjes van ontwikkelingsgelijken. In onderzoek is het belang van dergelijke samenwerking voor

zowel persoonsontwikkeling als leerproces en -product aangetoond (Rogers en Span, 1993).

### 3.3 Een definitie

Als we de voorafgaande theoretische noties verbinden met de dagelijkse praktijk dan is duidelijk dat het bij leren en werken met verrijkingstaken om mØØ gaat dan een in woorden vervatte en op papier uit te reiken "opdracht". En zo komen we tot een andere dan de gewone omschrijving van het begrip verrijkingstaak:

*een verrijkingstaak is een complexe context waarbinnen en waardoor de (hoog)begaafde leerling in staat gesteld wordt de grenzen van zijn/haar kennis en competentie te verleggen.*

In die context zijn de docent, de medeleerlingen, de rijke leeromgeving (internet, empirisch onderzoek, externe deskundigen etc.), de werk-, samenwerk- en begeleidingsstructuur net zo belangrijk als het inhoudelijk aspect, en gaat het zowel om cognitieve als om metacognitieve leerdoelen. De interactie tussen alle elementen van de context bepaalt het leerresultaat. De aard van het leerresultaat wordt bepaald door de doelstelling die leerling en leraar hebben. Hoewel daar verschillende accenten gelegd kunnen worden, zijn het cognitieve en metacognitieve domein altijd beide vertegenwoordigd. Het tweede kan niet zonder het eerste, het eerste is in de meeste gevallen de motiverende factor.

Wat over het algemeen verstaan wordt onder een verrijkingstaak - namelijk de beschrijving van inhoud, doelstelling en werkwijze - is dus eigenlijk een deel van een verrijkingstaak. Het deel dat je de *taakomschrijving* zou kunnen noemen. In de inleiding op deel 2 van deze uitgave geven we een praktische toelichting bij de taakomschrijvingen die in deze publicatie zijn opgenomen. In het nu volgende hoofdstuk gaan we nader in op de aard en het belang van de rol van de docent.

## 4. Hoe begeleid je de leerlingen bij verrijkingstaken?

### 4.1 De rol van de docent

Er is een verschil tussen "zelfstandig leren" en "zelfstandig werken" van leerlingen (zie hoofdstuk 6). In het laatste geval vervangt schoolboek of taakomschrijving vaak de leraar, maar wordt het werk van de leerling nog steeds verregaand extern gereguleerd. Afhankelijkheid van de leraar wordt dan vervangen door afhankelijkheid van het lesmateriaal. Dit nu is uitdrukkelijk niet de bedoeling van de verrijkingstaken. Daar gaat het erom dat de leerling in toenemende mate leert het eigen werk te overzien en te reguleren.

De toename van die vaardigheid vereist w  met enige regelmaat het oog van de meester. De docent heeft de leerling zijn expertise te bieden met betrekking tot

- de inhoud van het vak en de vakgebonden methode van werken;
- de meer algemene werkstrategie n;
- reflectie op het werk op zo n manier dat de schijnbaar taakgebonden en incidentele strategie wordt vertaald naar een meer algemeen toepasbare strategie;
- begeleiden van en reflectie op het proces van samenwerken.

En dan is de docent ook nog degene die regelmatig de voortgang van het werk met de leerlingen bekijkt, hen zo nodig adviseert bij hobbels en kuilen in de weg, ziet wat ze presteren en naar behoefte hen van harte aanvuurt of oprecht complimenteert. Want ook voor de begaafde leerlingen is het belangrijk om gezien, gewaardeerd en gestimuleerd te worden in wie ze zijn, wat ze kunnen  n hoe ze aan het leren en ontwikkelen zijn.

### 4.2 De interactie tussen docent en leerling

#### *De leerling als jonge collega*

Iedereen vindt het vanzelfsprekend dat de ontwikkeling van een jong talent op het gebied van kunst of sport niet aan het spel van vrije krachten wordt overgelaten, maar dat een leermeester of coach de leerweg begeleidt<sup>1</sup>. Diezelfde vanzelfsprekendheid geldt (of zou moeten gelden) voor het begaafde kind dat op intellectueel gebied veelbelovend is. De school is een van de plekken waar deze leerling leermeesters en coaches kan vinden.

Het idee dat deze leerlingen zichzelf wel redden - vaak uit nood geboren, want er is al zoveel wat op de weg van de leraar komt in het steeds veranderend onderwijsbestel in Nederland - dat idee is de laatste jaren aan het veranderen. Duidelijk wordt dat het onderwijs ook deze leerlingen iets wil en kan bieden, dat de leraar ook hen iets te leren heeft. Duidelijk wordt ook dat deze leerlingen niet floreren bij het gemiddelde leerstofaanbod en bij de gangbare docent/leerling-interactie. Het is aardig om te zien dat leraren met name beelden uit de wereld van de kunst en de sport gebruiken om te beschrijven hoe ze met hun begaafde leerlingen omgaan. Ze spreken dan van een leerling-gezel relatie of van meer coachend dan onderwijzend werken.

<sup>1</sup> Zie voor aansprekende voorbeelden hiervan: *Admiraal e.a. (1999)*.

Waar leerlingen met docenten aan een verrijkingstaak werken, kun je spreken van een situatie waarin de leerling als het ware de jonge collega is van de docent. De docent coacht de leerling die zich als een aankomend neerlandicus verdiept in het vak. Dit is een analogie waar veel op af te dingen valt, maar die wel het verschil in benadering duidelijk maakt. Zo serieus als je een jonge collega-docent neemt die je inwerkt in het beroep en op de school, zo serieus neem je de leerling die zich bekwaamt in de beoefening van het vak Nederlands. Je gaat ervan uit dat de collega-docent al het een en ander weet en kan, je gaat ervan uit dat hij zich op een eigen manier ontwikkelt die niet de jouwe is, je deelt je ervaring als dat nuttig lijkt maar nooit teveel (je zult hem niet bij voorbaat voor alle veiligheid toch maar voorbereiden op alle mogelijke en onmogelijke situaties), je bemoedigt en stimuleert of laat hem een tijdje met rust, je vangt op als het tegenzit, etc. Je hebt oog voor de eigen stijl, manier van werken, van de nieuwe collega. Wetend wat een docent allemaal tegen kan komen op deze school (en daar weet jij onnoemelijk veel meer van dan de nieuwe collega) doseer je jouw inwerkbegeleiding. Je kijkt telkens naar wat er enerzijds zich hier en nu voordoet bij de nieuwe collega, anderzijds naar wat er allemaal nog te leren valt en beide perspectieven bepalen wat jouw volgende stap is.

Een soortgelijke bifocale visie bepaalt het werken met de leerling dus ook met de begaafde leerling. Je overziet het veld waar hij zich beweegt, de neerlandistiek in dit geval je ziet en waardeert zijn individuele ontwikkeling daarbinnen. De manier waarop je dan vervolgens met de leerling overlegt, wordt gestuurd door het aan elkaar afmeten van die twee waarnemingen.

Nu is de leerling uiteraard geen jonge collega, hij is een jong mens in ontwikkeling. En dat is een derde perspectief voor het professioneel gedrag van de docent. Ook daarvoor werkt hij vanuit een bifocale visie: wetend hoe ontwikkeling van kinderen verloopt, wetend van leerprocessen ook, ziet hoe dit individuele kind zich ontwikkelt, bepaalt de docent zijn actuele handelen in de interactie.

#### *De docent in spagaat*

Nog een andere metafoer kan duidelijk maken wat het voor de docent inhoudt om leerlingen die een verrijkingstaak uitvoeren te begeleiden. De docent bevindt zich regelmatig in een als lastig ervaren spagaathouding: enerzijds wordt van hem gevraagd de leerlingen de ruimte te geven om de eigen leerweg uit te zetten en te volgen, anderzijds is de docent degene die dat hele proces inzet, in de gaten houdt en begeleidt. Wie zelf ooit een spagaat fysiek neerzette, weet hoe een voortdurend zoekend en tastend bewegen nodig is om een evenwicht te bereiken en in stand te houden zodat de houding niet alleen pijnloos maar zelfs redelijk ontspannen is. De docent "in spagaat" zal ook voortdurend tastend contact houden met alle "spieren", alle elementen die bij een verrijkingstaak relevant zijn. Nu eens licht overhellend naar de ene kant, dan weer de hiel iets dichterbij, dan weer iets naar voren buigend telkens zoekend en bijstellend. Er is niet ~~een~~ voorgeschreven houding die de beste is en die altijd werkt altijd zal het gaan om het vinden van een evenwicht tussen alle gegevens: de specifieke aard van de leerling, de verschillende doelstellingen van de verrijkingstaak, de schoolsituatie en de schoolcultuur en zeker niet het minst belangrijk: de eigen aard, stijl en (leer)doelen van de docent zelf.

In het vervolg van dit hoofdstuk bespreken we een aantal van die gegevens nader.

#### *Wie is de leerling?*

In hoofdstuk 1 is een beeld geschetst van de hoogbegaafde leerling en met name van de specifieke manier waarop deze informatie waarneemt en opneemt. In de begeleiding van de leerlingen is het belangrijk dat de docent deze eigen aard erkent en honoreert.

Tips:

- Geef de leerling de kans om verbanden te zien en te expliciteren vraag hem ernaar.
- Geef de leerling de kans in abstracties te denken, maar laat het hem vervolgens ook concretiseren.
- Een opmerking die je helemaal niet kunt plaatsen, kon wel eens te maken hebben met de grote gedachtesprongen van een hoogbegaafde. Soms kom je er een tijd later achter wat de leerling eigenlijk bedoelde. Kom er dan op terug.
- Probeer niet de leerling te dwingen tot een manier van denken die de zijne niet is.

Vaak zeggen docenten: "Alles goed en wel, maar ze moeten toch echt al die kleine stappen zetten die nodig zijn om een probleem (bijvoorbeeld een grammaticaprobleem) op te lossen.". Hier worden twee serieuze dilemma's zichtbaar. Het eerste dilemma ontstaat wanneer je moet constateren dat er lacunes zijn in de kennis van (hoog)begaafde leerlingen iets wat met enige regelmaat voorkomt.<sup>2</sup> De docent neemt waar dat de leerling bepaalde zaken niet kent of kan die andere leerlingen wel kennen of kunnen, bijvoorbeeld de precieze regels van de grammatica. De neiging is groot om ook van de (hoog)begaafde leerling te verlangen dat hij zich deze kennis eigen maakt voordat hij "verder mag". Het dilemma ligt in de vraag of die kennis of vaardigheid werkelijk essentieel is voor het bereiken van het vakinhoudelijk doel. Het is aan de docent dat af te wegen. En het is ook aan de docent zich af te vragen of je de leerling echt verder helpt als je hem iets probeert te laten doen (voor de zoveelste keer misschien al) wat wellicht juist veroorzaakt heeft dat hij het leerproces liet voor wat het was. Mogelijk moet een andere manier gezocht worden om ongewenste lacunes op te heffen.

Dat laatste heeft te maken met het tweede dilemma. De manier waarop mensen leren is niet voor iedereen dezelfde, en met name de (hoog)begaafde leerling heeft vaak een letterlijk andere kijk op zaken dan we gewend zijn. Hij denkt meer in grote gehelen, ziet een totaalbeeld voor zich, ziet verbanden (en daarmee ook problemen) waar anderen die niet zien. Kennis verwerven deze leerlingen vooral in zinvolle verbanden. Stampen van feiten zonder enige context gaat hen over het algemeen niet goed af, kleine onderdelen van bijvoorbeeld grammatica leren, in een opbouw naar een groter geheel, is vaak minder effectief dan andersom. Voor de docent is hier de vraag of de manier waarop de leerling geacht wordt zich de kennis of vaardigheid eigen te maken wel de passende is. Misschien bevat de aangeboden manier wel te kleine stappen of is deze te makkelijk, bevat die te weinig boeiende informatie, is die te gestuurd, te detaillistisch. Mogelijk moet de leersituatie, de taak, veranderen op zo'n manier dat de leerling ervaart dat hij niet anders kan dan relatief kleinere stappen zetten.

Een verrijkingstaak is een situatie waarbinnen de (hoog)begaafde leerling de kans krijgt de eigen manier van werken en leren uit te leven en zich daardoor de noodzakelijk geachte kennis en vaardigheden te verwerven.

Een derde dilemma, dat we hier niet uitputtend uitwerken maar wel even willen noemen, heeft te maken met het gegeven dat het (hoog)begaafde kind net als alle kinderen ook minder sterke punten heeft. Leg je als school, als docent, de nadruk op het opvijzelen van de zwakkere punten of geef je de leerling de kans zijn sterke kanten uit te buiten en te versterken? In klein bestek kom je die vraag al tegen als er taken verdeeld worden bij een verrijkingstaak. Wil je iemand ervaring laten opdoen in iets waarin hij niet zo goed is, ook al scheelt dat in tijd en kwaliteit van het project?

<sup>2</sup> Elders worden mogelijke oorzaken hiervan beschreven (Van Gerven, 2000), het is hier niet de plek om daar dieper op in te gaan.

Overigens is het stellen van deze vraag in een concreet geval en erover met de leerlingen in discussie gaan, een voor alle partijen leerzame ervaring, die bijvoorbeeld inzicht kan bieden in het verschil tussen schools en authentiek leren.

Tips:

- Vraag je af wat essentieel is voor het vak en de doelstellingen ervan. Verwar middel en doel niet met elkaar. Geef de begaafde leerling de ruimte om de bij hem passende middelen toe te passen. Zoek samen met de leerling naar passende wegen.
- Bespreek met de leerlingen de keuze tussen doen wat je al kunt of oefenen in wat je nog niet (goed) kunt, in relatie tot de eisen die leerling en docent stellen aan het eindproduct van een verrijkingstaak.

*Wat wil je bereiken met de taak?*

In de begeleiding kiest de docent telkens om op bepaalde zaken wel of juist niet de aandacht te vestigen, om wel of niet iets ter discussie te stellen, om wel of niet iets door de leerlingen zelf te laten uitzoeken of vaststellen. Die keuze wordt bepaald door wat docent en leerlingen willen bereiken in een taak: de doelstellingen op cognitief, metacognitief en affectief gebied.

De doelstellingen bepalen mede de taakomschrijving: gaan de leerlingen zelf oriënteren en een onderzoeksvraag formuleren (wat tijd kost), of wil je deze keer vooral letten op het uitdenken van een methode en formuleer jij als docent dan de onderzoeksvraag gezien de beperkte tijd? Laat je in het logboek met name reflecteren op het omgaan met een planning of op het samenwerken? De keuze van de specifieke doelstellingen heeft ook gevolgen voor de invulling van het werkoverleg tijdens en de evaluatie na de taakuitvoering.

Het is belangrijk dat de leerling in de loop van de schoolcarrière zich op alle genoemde gebieden ontwikkelt, en daarvoor is het belangrijk dat de leerling, de docent, de school, een manier bedenken om te zien wat er (nog) te doen valt: een soort leerlingvolgsysteem, waarbij het allerminst uitgesloten is dat de leerling zelf meedenkt en meebeslist over de doelen en over de registratie van de voortgang.

Tips:

- Geef leerlingen inzicht in de verschillende doelen en recht van spreken bij het bepalen ervan.
- Bedenk een leerlingvolgsysteem en geef de leerling zelf (een deel van) de verantwoordelijkheid om dat bij te houden.

*Begeleiding en het niveau van de taakuitvoering: de leraar als onruststoker*

Een verrijkingstaak als zodanig nodigt uit tot verwerking op een hoog niveau: probleemoplossen, het toepassen en daardoor transformeren van kennis, nieuwe kennis genereren. Soms is er ook sprake van "problem finding", als de leerling zelf komt met de vraag "hoe komt het eigenlijk, kunnen we dat eens uitzoeken?". Maar daarmee is nog niet de garantie gegeven dat iedere leerling leert van het uitvoeren van de taak.

Het is per definitie onmogelijk om het gewenste niveau van de taakuitvoering van tevoren exact vast te leggen. Tijdens de uitvoering wordt duidelijk of de leerling doet wat hij eigenlijk al lang kan en tamelijk gemakkelijk vindt of dat hij aan de grenzen van zijn kunnen zit. En dat is nu precies het punt waarop de begeleiding van de docent van cruciaal belang is. Hij is degene die constateert of de leerlingen dat wat ze doen lastig of moeilijk vinden en als dat niet zo is dan is hij degene die ervoor zorgt



dat ze het lastig en moeilijk ~~ga~~ vinden. Door vragen als "Waarom?", "Waarvoor?", "Hoe zou dat komen?". Door suggesties als "Kijk daar en daar eens naar.", "Ga eens na hoe het zit in een andere situatie."

Dat kan de leerling frustreren: hij wordt boos, geprikkeld, onrustig. Maar tegelijk is het loutere feit dat deze lastige docent deze vraag stelt geruststellend: want kennelijk verwacht hij dat de vraag door jou te beantwoorden is. En het gaat verder dan geruststellen: de docent manifesteert door dit gedrag dat hij je ziet in je mogelijkheden en eigenheid.

Verloop en Vermunt onderzochten interactiesituaties tussen leerlingen en docenten en zij spreken niet van frustratie maar van frictie. Ze onderscheiden drie soorten frictie: de negatieve, de positieve en de situatie van congruentie. Bij de laatste kan de leerling precies aan waartoe de leraar hem stimuleert. Bij negatieve frictie voelt de leerling zich overvraagd of ondervraagd en gooit hij het bijltje erbij neer. Bij positieve frictie voelt de leerling zich uitgedaagd om net een stap meer te zetten dan hij dacht te kunnen zetten, en hij kan dat ook (Vermunt en Verloop, 1999).

Het moge duidelijk zijn dat het er bij de begeleiding van verrijkingstaken om gaat positieve frictie te creëren. Je wilt immers naar de zone van naastgelegen ontwikkeling. Het moge ook duidelijk zijn dat het vakmanschap van de docent iedere keer weer bepaalt welke vraag en welke toon voor welke leerling werkzaam zal zijn om hem naar die zone te krijgen. De ene leerling zal gebaat zijn bij prijzen en aanmoedigen, de ander bij een kritische benadering. De een heeft aan een half woord genoeg, de ander heeft een toelichting nodig. De een moet je uitdagen om eens een keer niet alles tot in de puntjes te bestuderen, de ander heeft het nodig wat preciezer te gaan leren werken.

Tips:

- Leer de leerling zijn verwondering over een fenomeen te vertalen in een onderzoeksvraag en te structureren in een systematische onderzoeksaanpak.
- Maak het de leerlingen lastig.

### 4.3 Een aantal praktische aspecten van de begeleiding

#### *Organisatie in de tijd*

Het is voor de leerlingen prettiger en voor het bereiken van de doelen efficiënter als leerlingen kunnen werken in blokken van meer dan een lesuur. Het kost tijd en concentratie om je weer in te stellen op de taak, informatie op te zoeken, te kijken of er ruimte, materiaal, een computer beschikbaar is. Het is jammer als dat iedere 45 minuten weer moet. Dit is uiteraard het gemakkelijkst te verwezenlijken in klassen met uitsluitend (hoog)begaafde leerlingen, maar probeer toch waar mogelijk blokken te gebruiken voor het werken aan de verrijkingstaak.

#### *De doelstellingen van de taak als structuur van de begeleiding*

Het is belangrijk dat de docent duidelijk heeft waar het bij een bepaalde verrijkingstaak om gaat: de verschillende doelen op cognitief, metacognitief en affectief gebied. Sommige docenten vinden het handig om voor zichzelf een matrix te maken waarin ze die doelen uitzetten, en regelmatig aangeven samen met de leerlingen - hoever de leerlingen zijn. Zeker voor wie begint, is deze strategie aan te raden. In het onderwijs wordt vaak voornamelijk of uitsluitend gelet op inhoudelijke zaken en veel minder op metacognitie en persoonlijke ontwikkeling. Een matrix bepaalt de docent iedere keer even bij het belang van de laatste.

Wat betreft de doelstellingen op metacognitief gebied is het belangrijk regelmatig te (laten) expliciteren wat de leerlingen op welke manier gedaan hebben. Bewustwording

van het meer algemene en het meer persoonlijke instrumentarium is een belangrijke voorwaarde voor zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. Wie zich bewust is van wat er allemaal in zijn gereedschapskoffer zit, kan een volgende keer zelf sneller en doelgerichter kiezen wat geschikt is (al dan niet met enige aanpassing) voor een nieuwe klus.

Tips:

- Bespreek regelmatig het "hoe" en de effectiviteit ervan met de leerlingen. Doe dat vooral ook in een geval dat het "als vanzelf allemaal goed" ging.
- Bepaal met de leerlingen waarop tijdens de taakuitvoering speciaal gelet gaat worden, en hoe je daarbij het logboek kunt gebruiken.

De voortgang van de taak als structuur van de begeleiding

De begeleiding zal parallel lopen aan de verschillende fases van het werk.

In het begin zal de aandacht gaan naar oriëntatie op de taak, verkennen van het gebied waar onderzoek gedaan wordt, analyseren van welke kennis nodig is voordat je een ontwerp kunt maken. Er moet een planning gemaakt worden, waarin ook werkbesprekingen, presentatie en evaluatie opgenomen moeten worden.

Tijdens de taakuitvoering zullen de inhoudelijke voortgang, de samenwerkingsuccessen en -problemen, de tijdsplanning en het aanpassen daarvan of van het einddoel van de taak, en de onderlinge samenhang tussen deze drie aspecten aan de orde zijn.

Tegen het eind zal de rapportage en presentatie aandacht krijgen. Helemaal aan het eind, bij de evaluatie, wordt alles op een rij gezet: Leerde je wat je wilde leren? Op welke manier leerde je en zou je het de volgende keer net zo doen? Anders? Waarom? Kun je deze manier van werken ook in andere situaties gebruiken, binnen of buiten de school?

#### *Het gebruik van een logboek*

Bij een verrijkingstaak, een naar verhouding omvangrijk project, waarbij de leerlingen naar vermogen (en telkens net iets meer) zichzelf sturen, is het handig opzet en voortgang van het werk vast te leggen in een werkboekje, logboek, onderzoeksjournaal of welke andere naam men er aan wil geven. Het is aan de docent en leerlingen om te bepalen wat precies vastgelegd zal worden. De doelstellingen van de verrijkingstaak zijn daarvoor ook belangrijk.

- Feitelijke voortgang in relatie tot de planning is een voor de hand liggend onderdeel. Het dient als instrument om te bezien of planning of doelstelling bijgesteld moet worden (als je meer of minder tijd nodig hebt voor verschillende deeltaken kan je minder of meer doen).
- Ook kan in een onderzoeksjournaal of logboek kort opgeschreven worden welke problemen de leerlingen tegenkwamen bij de taakuitvoering en hoe ze die opgelost hebben.
- Docent en leerlingen kunnen samenwerking als een van de aandachtspunten in een project gekozen hebben. Dan zal telkens ieders waarnemingen over eigen en andermans bijdrage en de synergie genoteerd worden bijvoorbeeld in een grafiekje waarin voor die drie punten iedere keer een cijfer gegeven wordt. Zo'n grafiekje kan aanleiding zijn om in het werkoverleg tussen leerlingen en docent de samenwerking aan de orde te stellen.
- Ook kan het belangrijk zijn om het verloop van een discussie vast te leggen: welke argumenten leidden tot een bepaalde conclusie.

Een logboek is voor de leerlingen een sturingsinstrument, voor de docent een aanknopingspunt bij de werkbesprekingen. Bij de evaluatie van de taakuitvoering

geeft een logboek een overzicht van wat er van belang is bij het uitvoeren van een taak, behalve de inhoud waarover gerapporteerd wordt in verslag en presentatie. Leerlingen krijgen zo meer zicht op alle relevante aspecten en vergroten daarmee hun vermogen om zelfverantwoordelijk te werk te gaan.

#### *De beoordeling van de taak*

De beoordeling van een taak is een punt dat aandacht behoeft en waar schoolbreed goede afspraken over gemaakt moeten worden. Belangrijk uitgangspunt daarbij is dat de leerlingen in hun werk gezien worden en dat vervolgens expliciteerd wordt wat de eigen voortgang is en hoe ieder gevorderd is m.b.t. de doelen die men zich in de taak stelde. Dat gebeurt in een verrijkingstaak in ieder geval op twee momenten:

1. De presentatie van het werk aan de klas, soms aan de hele school (via een tentoonstelling of een website), soms aan de ouders. Dat is erkenning en leerervaring tegelijk. Bij de presentatie van het werk aan de klas is het ook een manier voor leerlingen om bij elkaars werk betrokken te blijven.
2. De evaluatie met de docent aan het eind van het traject. Het moment waarop werk, leerling en voortgang zichtbaar worden.

Belangrijk is dat in een eindoordeel alle doelstellingen meegenomen worden en dat de waardering van groepsgenoten en andere medeleerlingen (op basis van de presentatie) onderdeel ervan kunnen zijn.

Of men een cijfer gebruikt om dat te formaliseren, is een keuze die de school moet maken. Wil je tot een eindcijfer komen, dan zul je alle verschillende elementen moeten wegen, op zo'n manier dat het ook voor de leerlingen duidelijk is wat op welke manier telt.

Een andere mogelijkheid is om een waardering in woorden te maken van de verschillende onderdelen van de taak en deze waardering als inlegvel bij een cijferrapport te sluiten. Wie over de jaren heen als leerling en/of als school de voortgang naar zelfverantwoordelijk leren wil volgen, kan denken aan dossiervorming: aan een (al dan niet digitaal) portfolio. Zo'n portfolio is voor de leerling ook een overzichtelijk middel om te bepalen aan welk aspect van de eigen ontwikkeling hij aandacht wilt besteden.

Bijzondere aandacht is nog nodig voor de situatie dat maar een klein aantal leerlingen binnen een heterogeen samengestelde klas werkt aan een verrijkingstaak. De sfeer in de klas en op school bepaalt mee hoe leerlingen het werken aan de verrijkingstaak zien. Ze kunnen het zien als "extra", want "voor het gewone werk hebben we toch al goeie cijfers gehaald". Als het daarentegen normaal gevonden wordt dat op school iedereen iets te leren heeft, dan is het dus ook normaal dat de ene leerling een andere taak volbrengt dan de andere. Werken met verrijkingstaken kan bijdragen aan het leren accepteren van zulke verschillen en het toegroeien naar een situatie waarin gedifferentieerd onderwijs vanzelfsprekend gevonden wordt.

Tip:

- Gebruik de beoordeling om inzicht in de voortgang te expliciteren en nieuwe voornemens te maken.
--

## 4.4 Wat vraagt en geeft dit de docent?

De leerling begeleiden in het werken met verrijkingstaken, op zo'n manier dat ze ook echt iets leren, vraagt eerst en vooral plezier in de ontwikkeling van kinderen. En dat betekent ook dat je weet en verdraagt dat groei en ontwikkeling niet lineair verlopen. Hoe prachtig de matrix ook is die je maakt, hoe precies de taakanalyse en de planning,

hoe weldoordacht de organisatie er zijn momenten waarop het leven sterker is dan de leer en alles door de war lijkt te gooien. Een leerling wordt ziek, er ontstaat ruzie in een werkgroepje, ineens is de helft van de laptops kapot, de openbare bibliotheek maakt problemen, je wilde Marokkaanse grootouders interviewen maar de taal is een barrière en er is geen tolk te vinden, je had bepaald wat je wilde onderzoeken maar uit het onderzoeksmateriaal doemt ineens een heel andere onderzoeksvraag op en de oorspronkelijke vraag is eigenlijk niet relevant.

Daar waar "regulier" onderwijs, gestructureerd door een schoolboek en het rooster, zo overzichtelijk en hanteerbaar is (lijkt te zijn - en vraag je ook af of het leren van de leerling parallel loopt aan deze structuur), daar lijkt het werken met verrijkingstaken maar een rommelig gedoe. De docent moet in staat zijn binnen de wirwar van gebeurtenissen, in de veelheid van aspecten en doelstellingen, en met al die verschillende leerlingen, toch telkens weer de rode draad te zien of terug te vinden (Kerry, 2001). Intelligentie, geduld en humor zijn hier belangrijke kwaliteiten.

Om de leerlingen zo te begeleiden dat ze hun grenzen bereiken en verleggen, heeft de leraar kennis en inzicht nodig in zowel het vakinhoudelijke als het didactische als het pedagogische domein, en bovendien het vermogen om die achtergrond te gebruiken om het eigen professioneel handelen te sturen. Soms betekent dit dat je je tong afbijt zodat de leerling de eigen builen en schrammen kan oplopen, een andere keer dat je een nieuw kennisgebied voor een leerling ontsluit. De ene keer zeg je "Zoek maar eens uit, en kom overmorgen met een lijstje suggesties.", de andere keer "Ik zal je laten zien hoe dat gaat". Het is voortdurend afwegen, al dan niet bewust, en altijd gericht zijn op de groei en ontwikkeling van de leerling zowel in als door middel van het vak van de docent.

De geneugten van het werken op deze manier zijn velerlei. Het is een plezier het eigen vak te delen met de geïnteresseerde leerling. Het is mooi als de leerling met ideeën komt die je niet eerder tegenkwam. Het is boeiend na te denken over doelen en middelen en dat denken niet aan het schoolboek over te laten. Het is verrassend het werkplezier van de leerlingen te zien, hun veelzijdigheid, hun zelfstandigheid vaak ook je kunt meer met hen "als collega" bespreken en overleggen dan je ooit gedacht had. Het is goed te zien hoe de leerling door deze manier van werken zich ontwikkelt. Het werken in en met verrijkingstaken is net het gewone leven: telkens weer anders, telkens onverwacht, telkens weer vragen en problemen bij momenten diep frustrerend, dan weer hoogst bevredigend. Vitaal.

# 5. Hoe ontwikkel je een verrijkingstaak?

## 5.1 Vooraf

De informatie in dit hoofdstuk is vooral bedoeld voor degenen die voor de eerste keer voor hun eigen lespraktijk een verrijkingstaak op papier willen zetten dan wel voor docenten en/of auteurs die verrijkingstaken willen ontwikkelen die ook door anderen gebruikt gaan worden.

Als docenten ervaren zijn in het werken met en begeleiden van verrijkingstaken, dan zullen ze tamelijk snel een taak kunnen maken. Komt er een leerling met een vraag of interesse (een als indrukwekkend ervaren verfilming van een boek, geboeidheid door de mogelijkheden van vertalen van literatuur, kwaadheid vanwege een bepaalde reclamecampagne, ) of doet er zich iets in de actualiteit voor (verkiezingen en wat doen ze met taal; oorlog, en hoe wordt wat verslagen of wat komt er niet meer in de krant ), dan kan de docent vanuit zijn ervaring wel overzien of dit een goed uitgangspunt is voor een taak voor precies d0ze leerlingen op precies d t moment. De taak zelf is dan al snel geformuleerd en op papier gezet. Het leeuwendeel namelijk van het werk, het concretiseren en structureren van het onderwerp tot precieze vraagstelling, aanpak, planning, dat is *deel van de taak* en gebeurt al werkende eraan. Als f docent f leerling f allebei nog onervaren zijn in deze manier van werken, dan is het sterk aan te bevelen het hele proces van te voren zo precies mogelijk uit te denken en op papier te zetten. En ook de docent die een taak aan collega s beschikbaar wil stellen zal meer en gedetailleerder dan voor zichzelf het een en ander vastleggen.

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe het ontwikkelen van een taakomschrijving (die ook bruikbaar is voor andere docenten) kan worden aangepakt.

We gaan uit van de volgende stappen in het ontwikkelproces:

Stap 1 Bezinnen: wat wil je bereiken?

Stap 2 Ideeën genereren

Stap 3 Keuzes maken

Stap 4 Schets van de taak maken

Stap 5 Eerste versie van de taak uitschrijven

Stap 6 Uitproberen van de taak

Stap 7 Definitieve versie van de taakomschrijving maken

Bij elke stap geven we een toelichting, instrumenten en tips die bij die stap bruikbaar zijn.

De bedoeling is natuurlijk taken te formuleren die zoveel mogelijk alle kenmerken bevatten waaraan materiaal voor hoogbegaafden moet voldoen. De criteria die daarvoor in hoofdstuk 2 gegeven zijn, zijn dan ook van belang in alle stappen van het ontwikkelproces.

Daarom geven we hier, voorafgaand aan de beschrijving van de stappen, tips bij de criteria die bij het ontwikkelproces gebruikt kunnen worden.

Criteria	Tip
<b>Het materiaal</b> ..	
1. heeft een hoge moeilijkheidsgraad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maak de taak complex door: <ul style="list-style-type: none"> <li>- relatief grote afstand tussen de deelnemers aan de communicatie</li> <li>- een onderwerp waar leerlingen nog weinig voorkennis over hebben</li> <li>- een moeilijk, abstract onderwerp</li> <li>- een relatief grote omvang van het bronmateriaal</li> <li>- geen of weinig hulp te geven</li> </ul> </li> <li>• Laat leerlingen informatie of bronnen beoordelen (gegeven bepaald doel of publiek).</li> <li>• Geef leerlingen de rol van expert (en laat hen uitleg geven aan anderen, bronnen voor anderen zoeken, toegankelijk maken).</li> </ul>
2. bestaat uit interessante en uitdagende opdrachten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laat leerlingen zelf een probleemstelling definiëren.</li> <li>• Laat leerlingen zelf onderwerp en/of bronnen kiezen en overleg met hen over de gemaakte keuze.</li> <li>• Sluit aan bij de actualiteit en/of de interesse van de leerlingen.</li> </ul>
3. bestaat uit open opdrachten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zorg dat duidelijk is aan welk doel of eindproduct de leerlingen werken en aan welke criteria dat moet voldoen (laat leerlingen dat zo mogelijk zelf bepalen) en geef de leerling zoveel mogelijk vrijheid in hoe hij te werk gaat.</li> </ul>
4. laat leerlingen echte problemen oplossen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ga uit van een realistische communicatieve situatie.</li> <li>• Zorg ervoor dat het product zinvol is en bestemd voor een echt of denkbaar publiek.</li> <li>• Stel eisen zoals die ook buiten school gelden.</li> </ul>
5. laat leerlingen werken met abstracte begrippen en generalisaties	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laat leerlingen werken met (wetenschappelijke) theorievorming.</li> <li>• Laat leerlingen gegevens verzamelen en daaruit conclusies trekken.</li> <li>• Laat leerlingen bewijzen, voorbeelden zoeken bij generaliserende opvattingen, stellingen.</li> </ul>
6. bevat voor leerlingen nieuwe leerstof	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creëer leermogelijkheden op vakinhoudelijk, metacognitief en/of affectief gebied.</li> </ul>
7. vraagt van de leerling een onderzoekende houding	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laat de leerling echt onderzoek plegen.</li> <li>• Laat leerlingen werken met voor vraagstukken van het vak geschikte (wetenschappelijke) onderzoeksmethoden.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geef de leerlingen ruimte om ook eigen oplossingsmethoden uit te denken en toe te passen.</li> </ul>
8. laat leerlingen zoeken naar samenhang en verbanden (transfer met andere vakgebieden)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werk samen met docenten van andere vakken zodat leerlingen meerdere vakken kunnen betrekken bij een taak.</li> <li>• Laat leerlingen zoeken naar verschillen en overeenkomsten (theorie/praktijk, hier/daar, zij/wij, nu/vroeger )</li> </ul>
9. geeft leerlingen ruimte voor zelfstandigheid en ook samenwerking	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissel opdrachten waarin wordt samengewerkt af met opdrachten voor individueel werken.</li> <li>• Zorg bij samenwerkopdrachten dat samenwerken voor de leerlingen toegevoegde waarde heeft (wederzijdse afhankelijkheid).</li> <li>• Laat samenwerken soms optioneel zijn: de leerling kan dan zijn eigen voorkeur volgen.</li> </ul>
10. laat leerlingen werken met een variatie aan informatiebronnen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varieer in schriftelijke en mondelinge bronnen en soort media.</li> <li>• Iets bekijken (expositie, voorstelling) of iets uitproberen kunnen ook informatiebronnen zijn voor de leerlingen.</li> </ul>
11. stimuleert de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laat leerlingen een logboek gebruiken.</li> <li>• Laat leerlingen reflecteren op aanpak en eindresultaat.</li> <li>• Stimuleer dat leerlingen kennis uitbreiden over zichzelf als leerder.</li> <li>• Reserveer tijd om samen met de leerlingen te reflecteren op hun leren.</li> <li>• Besteed ook aandacht aan de evaluatie van samenwerken.</li> </ul>

Door leerlingen te laten werken aan een onderzoekstaak of een (creatief) ontwerpstaak worden veel van de criteria 'als vanzelf' uitgewerkt.

## 5.2 Stap 1 Bezinnen: wat wil je bereiken?

Lesmateriaal en docentenaanwijzingen schrijven is arbeidsintensief. Alleen daarom al is het van belang eerst na te gaan wat je wilt bereiken. Misschien blijkt dat je beter iets anders kunt doen dan een verrijkingstaak ontwikkelen. Het karwei wordt in elk geval eenvoudiger wanneer vooraf helder is waarom je het eindproduct nodig hebt en wat je ermee beoogt.

Het lijstje hieronder kan helpen om zicht te krijgen op wat je wilt bereiken om vervolgens te beslissen of je dan al dan niet een verrijkingstaak gaat maken. Het lijstje bestaat uit mogelijke doelstellingen en is opgesplitst in goede argumenten om een verrijkingstaak te ontwikkelen en argumenten die eerder om andere oplossingen vragen. Waarmee natuurlijk niet gezegd is dat de laatste categorie bestaat uit ondeugdelijke doelstellingen.

Goede argumenten voor een verrijkingstaak

Ik wil dat de hoogbegaafde leerling

- een taak krijgt die uitdagend en leerzaam is
- iets leert over een aspect van het vak Nederlands
- de manier waarop je te werk gaat bij vragen in het vak uitprobeert
- een onderzoek doet of een ontwerp maakt
- leert over zijn eigen leren
- leert samenwerken

Doelstellingen waar (ook) andere oplossingen denkbaar voor zijn

Ik wil ...

- zorgen dat de hoogbegaafde leerlingen iets te doen hebben
- opdrachten waaraan de leerling vrij kan werken als hij in een lesuur wat tijd overhoudt
- niet steeds ter plekke opdrachtomschrijvingen bedenken voor extra materiaal, maar wat achter de hand hebben
- de leerling aan het werk kunnen zetten met iets dat hij echt leuk vindt

Deze doelstellingen kunnen uiteraard ook met verrijkingstaken worden bereikt. Maar wanneer je niet meer wilt bereiken dan dit, kun je misschien beter extra lesmateriaal uit bestaande methodes of van internet inzetten.

### 5.3 Stap 2 Ideeën genereren

Bij deze stap gaat het erom op ideeën te komen voor de inhoud van de taak en de soort taak die je wilt maken. Brainstormen is voor de meeste mensen een goede manier om te beginnen.

Het startpunt van je brainstorm kan verschillen:

- je hebt *doelstellingen* voor ogen. Brainstorm over op welke manier je die doelen kunt bereiken.
- je weet met welk *deel van het vakgebied* je iets wilt doen. Brainstorm over aspecten daarvan waar je leerlingen iets mee kunt laten doen.
- je hebt een *flitsend idee* voor een verrijkingstaak. Brainstorm over alle mogelijke uitwerkingen.
- je hebt een *tekst, schrijver, situatie* voor ogen waar je wat mee wilt. Brainstorm over wat je leerlingen ermee zou kunnen laten doen.
- je hebt een *bepaalde leerling* voor ogen. Brainstorm over welke onderwerpen en activiteiten daarbij passen.

Soms is het beginpunt van de brainstorm een combinatie hiervan.

Als aanvulling daarop of als alternatief is onderstaand schema te gebruiken. Kies uit de derde kolom een onderzoeksgebied (of bedenk er zelf een) en bedenk een aantal mogelijkheden voor een taak, die in een van de domeinen van het vak valt (eerste kolom). Let bij het bedenken van mogelijke taken op de criteria voor een verrijkingstaak.



domeinen binnen het vak Nederlands	onderzoeksgebieden
literatuur <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatuurgeschiedenis</li> <li>- literaire analyse</li> <li>- literaire perceptie</li> </ul> taalbeschouwing <ul style="list-style-type: none"> <li>- linguïstisch (bijv. grammatica, dialectologie)</li> <li>- sociolinguïstisch (bijv. taalgebruik, pragmatiek)</li> </ul> communicatiekunde <ul style="list-style-type: none"> <li>- toepassingsmogelijkheden in verschillende maatschappelijke domeinen</li> <li>- interactie zender, boodschap, ontvanger</li> </ul> taalbeheersing <ul style="list-style-type: none"> <li>- taal als steunvak: vaardigheden leren als rapporteren, presenteren, noteren</li> </ul>	bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> <li>- taal en humor</li> <li>- taal en macht</li> <li>- taal en cultuur</li> <li>- taal en expressie</li> <li>- taal en groep</li> <li>- taal en relaties</li> </ul>

Er zijn verschillende soorten onderzoek. Hieronder een opsomming met voorbeelden die mogelijk als inspiratie kunnen dienen.

soorten onderzoek	voorbeeld	onderzoeksvraag
beschrijving	Po <sup>o</sup> zie als performancekunst. De totstandkoming van een krant.	Hoe is de ontwikkeling / stand van zaken van
verklaring	Arabische woorden in het Nederlands.	Wat is de verklaring voor .. Waarom .. Waarvoor
voorspelling	De invloed van de computer op het Nederlands.	Wat zijn mogelijke gevolgen van .. en wat is de argumentatie
vergelijking	Verschillen tussen generaties bij het tutoyeren van winkelpersoneel.	Wat zijn verschillen tussen ..
evaluatie	Vergelijken van de gewenste en de feitelijke situatie: werkt de campagne van de Bond tegen het Vloeken?	Welke waardering hechten we aan .. Welk advies geven we ..

Tips:

Schrijf op een lijstje of een leeg vel alle ideeën die je invallen, zonder je nog te bekommeren over kwaliteit en haalbaarheid. Blijf zo lang mogelijk doorschrijven, kijk niet terug.

#### VOORBELD

*Ik wil iets met po<sup>o</sup> zie. Ik zoek vooral iets waardoor ik gedichten 'dichterbij' leerlingen kan brengen en ze tegelijk kan uitdagen door het een en ander van hun analytisch vermogen te vragen. Misschien gedichten laten analyseren en zelf schrijven?*

*Ik kies niet voor een onderzoek. Ik wil ze meer zelf iets laten maken en ervaren.*

- *iets met Andreus?*
- *po<sup>o</sup> zieposters?*
- *thema's: liefde, ouders o.i.d.?*
- *verzamelbundels?*
- *eigen bundel samenstellen?*
- *vaste vormen?*
- *haiku's?*
- *po<sup>o</sup> ziekaarten ontwerpen / echt maken!!*
- *eigen setje kaarten maken t.b.v. bepaalde gelegenheid, verjaardagen, geboorte o.i.d.*
- *waar hou ik van, verschillen met anderen*
- *setje kaarten op school verkopen !! terugkoppelen naar voorspelling over verkoop/voorkeuren*

## 5.4 Stap 3 Keuzes maken

Na het brainstormen is het tijd voor afbakening en keuzes maken. Beschrijf de kern van de verrijkingstaak die je wilt ontwikkelen. Denk in elk geval aan:

- de leerdoelen voor de taak (vakinhoudelijke (wat), metacognitieve (hoe) en affectieve (wie))
- een onderwerp/thema
- de soort taak: onderzoek doen of een ontwerp maken (bijvoorbeeld een spel ontwikkelen, een debat houden, een creatief schrijfproduct maken, etc.)
- een eindproduct waarmee de leerlingen aan anderen kunnen laten zien wat ze gedaan hebben

Zowel het doen van een onderzoek als het maken van een ontwerp moet aan bepaalde eisen voldoen.

Onderzoek	Ontwerp
De onderzoeksvraag is eenduidig.	De eisen waar het ontwerp aan moet voldoen zijn eenduidig.
De onderzoeksvraag geeft richting aan het onderzoek.	De eisen voor het ontwerp zijn richtinggevend voor het ontwerpen.
Het onderzoek is uitvoerbaar <ul style="list-style-type: none"><li>- in beschikbare tijd</li><li>- met de kwaliteit van de onderzoekers</li><li>- met beschikbaar onderzoeksmateriaal</li></ul>	Het ontwerp is uitvoerbaar <ul style="list-style-type: none"><li>- in beschikbare tijd</li><li>- met de vaardigheden van de ontwerpers</li><li>- met beschikbaar materiaal</li></ul>

Ga na of het gekozen onderwerp zich leent voor een onderzoek of een ontwerp door de leerlingen (ofwel: is het mogelijk een onderzoeksvraag/ontwerpeisen te formuleren die aan bovenstaande eisen voldoet?). Mogelijk moet het onderwerp worden ingeperkt (of uitgebreid) dan wel ligt een ander soort taak meer voor de hand.

Ga met onderstaand vragenlijstje na of je op de goede weg bent.  
Denk voor jezelf na over:

- is deze taak interessant voor de leerling?
- levert de taak een realistische communicatiesituatie op?
- is de kans groot dat de leerlingen het werken aan de taak volhouden en afronden?
- wanneer je voor een onderzoek kiest: is er een onderzoeksvraag denkbaar die aan de bovengenoemde eisen voldoet?

#### *VOORBEELD*

*Ik kies voor het idee om de leerlingen po<sup>o</sup>ziekaarten te laten maken en die te laten verkopen in school. Ze kiezen zelf gedichten en maken daarbij (liefst via vormgeven op de computer) een beeld. Ze moeten vooraf inschatten welke kaarten (po<sup>o</sup>zie en beeld) populair zijn bij hun medeleerlingen.*

*Wat leren ze ervan?*

*leerdoelen:*

- *vak: smaakontwikkeling (zicht op eigen smaak en die van leeftijdsgenoten t.a.v. po<sup>o</sup>zie (in combinatie met beeld); eigen gevoel bij gedicht visueel weergeven*
- *metacognitie: voorspellingen doen, erop anticiperen, voorspellingen bijstellen; hoe pak je een creatief ontwerp aan?*
- *affectief: inschatten wat al dan niet welslagen van de taak bepaalde eindproduct: gezamenlijke 'verkoop'bespreking o.b.v. kort mondeling verslag per leerling ter evaluatie van ontwerp en verkoop eigen po<sup>o</sup>ziekaarten*

## 5.5 Stap 4 Schets van de taak maken

Het is misschien verleidelijk na de voorgaande stap direct te beginnen met het formuleren van de leerlingopdrachten, maar het is effectiever de contouren van de taakomschrijving eerst nader te schetsen. Daarmee voorkom je dat pas in een gevorderd stadium blijkt dat je idee toch niet zo goed of haalbaar is.

Maak dus een eerste schets. In de schets geef je ruwweg weer hoe de verrijkingstaak er uitziet, zodat je zelf (eventueel in overleg met een collega) de kwaliteit en haalbaarheid kunt beoordelen.

De schets kan schriftelijk zijn of mondeling (gegeven aan een meezer, kritisch luisteraar) of alleen in het hoofd van de ontwikkelaar bestaan.

Wanneer duidelijk is wat er allemaal moet gebeuren om deze taak uitgevoerd te krijgen vanaf het eerste idee tot aan de presentatie en de evaluatie, kun je beslissen hoe de specifieke taak voor de specifieke leerlingen die de taak gaan uitvoeren er uit zal zien. Wil je bijvoorbeeld dat deze leerlingen gaan leren om een goede onderzoeksvraag te formuleren of om een methode van aanpak uit te denken, dan zul je vraag en methode niet opnemen in het leerlingmateriaal ~~w~~ neem je op dat er

een onderzoeksvraag en -methode moet komen en met de docent besproken. In de aantekeningen voor de docent kun je dan iets opnemen over waar je op moet of kunt letten hierbij.

Maar wil je dat de nadruk komt te liggen op inhoudelijke kennisverwerving en is er onvoldoende tijd of vaardigheid bij de leerlingen om relatief snel zelf vraag en methode uit te denken, dan zul je die zaken juist aan de leerling voorschrijven.

- 1 Beschrijf de kern van de leerlingopdracht (de onderzoeksvraag, ontwerpdracht, ..).
- 2 Omschrijf globaal welke opdrachten of activiteiten de leerling moet uitvoeren.
- 3 Ga na of dit haalbaar is voor de leerling w.b.
  - tijd
  - beschikbare bronnen
  - benodigde vaardigheden, etc.Stel zonedig bij.
- 4 Gebruik de criteria voor een goede verrijkingstaak (zie hieronder) en stel weer zonedig bij.
- 5 Maak een schema en sorteer (1) wat in het docentmateriaal beschreven moet worden (2) wat in het leerlingmateriaal moet komen (noteer dat puntsgewijs).

Wanneer je geen apart docentmateriaal schrijft, noteer dan wat de docent op welk moment moet doen en welke voorbereidingen getroffen moeten worden.

docentmateriaal	leerlingmateriaal

Tip:

leg deze schets voor aan een collega (of leerlingen) en vraag om commentaar.

In onderstaand criterialijstje staan de criteria voor een goed verrijkingstaak zoals die hoofdstuk 2 zijn besproken. Gebruik deze lijst voor jezelf of beter nog als commentaarformulier wanneer je een collega om advies vraagt na stap 4 en eventueel volgende stappen. Tips om aan de criteria te voldoen, staan aan het begin van dit hoofdstuk.

Criteria Deze taak ..	ja	nee	wat beter kan
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 leerling een onderzoekende houding			
8. laat leerlingen zoeken naar samenhang en verbanden (transfer met andere vakgebieden)			
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			

<i>VOORBEELD</i>	
docentenmateriaal	leerlingmateriaal
<ul style="list-style-type: none"> <li>- diverse po° ziemapjes in de klas</li> <li>- aantal verzamelbundels als tip geven</li> <li>- samenwerken met informatiekunde en ckv</li> <li>.</li> <li>.</li> </ul>	<p><i>opdracht: Maak een x aantal po° ziemapjes met vijf gedichten die jou en/of medeleerlingen van deze school aanspreken.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bekijken hoe po° ziemapjes (van Plint) eruitzien: welk soort gedichten, welk soort beeld, inhoudelijk verband</li> <li>1. zoek in (school)bibliotheek vijf gedichten</li> <li>2. zoek of maak afbeeldingen erbij (internet, Paint, Photoshop, etc.)</li> <li>.</li> <li>.</li> </ul>

## 5.6 Stap 5 Eerste versie van de taak uitschrijven

Voor het uitschrijven van de eerste versie van de taak is het handig een format te gebruiken om de informatie te ordenen. Onderstaande formats zijn gebruikt voor de SLO-taken. Uiteraard zijn de formats naar eigen inzicht aan te passen. De formats en de aanwijzingen daarin zijn zo gemaakt dat zoveel mogelijk rekening gehouden wordt met de criteria waaraan lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen moet voldoen.

De formats geven aan welke elementen in een taakuitvoering duidelijk moeten zijn. Dat wil niet zeggen dat ze altijd in de schriftelijke taak beschreven zullen worden. Of dat het geval is en hoeveel steun de leerling krijgt van de taakomschrijving is afhankelijk van de taak en het niveau van de leerlingen.

Zie als voorbeeld de onderling soms zeer verschillende uitwerkingen van de taken in deel II van deze bundel.

Tips:

- Gebruik een meelezer. Een ander ziet vaak sneller de problemen en de oplossingen in een tekst waar je als schrijver 'bovenop' zit. De meelezer kan de criterialijst (zie stap 4) gebruiken om gericht commentaar te geven.
- Laat een eerste versie even liggen, kijk dan nog eens met frisse ogen en breng het geschrevene terug tot de kern

### LEERLINGMATERIAAL

(In vet staan de koppen voor het leerlingmateriaal aangegeven en daaronder puntsgewijs welke elementen onder zo'n kop beschreven kunnen worden.)

**Titel:** .

#### Wat ga je doen?

Beschrijf beknopt en schematisch voor de leerling:

- opdracht
- einddoel
- beschikbare tijd
- met wie gewerkt wordt

#### Waarop word je beoordeeld?

Beschrijf beknopt en schematisch voor de leerling:

- criteria voor het eindproduct. Beschrijf die zoveel mogelijk vanuit een (semi)realistische communicatieve situatie: de lezers zijn overtuigd; de toehoorders vonden het interessant.
- criteria voor leerrendement: beschrijf hoe de leerling kan demonstreren/uitleggen dat hij qua inhoud en qua werkwijze iets geleerd heeft dat voor hem nieuw of moeilijk was (zone van naastgelegen ontwikkeling)
- criteria voor het (samen)werkproces: hoe heb je gewerkt en wat heb je daarvan geleerd? kwam iedere deelnemer voldoende uit de verf en wat heb je daarvan geleerd?
- het hoe van beoordeling: individueel en/of als groep, telt het mee, is het een cijfer of een oordeel in woorden, is er ook een evaluatiegesprek na afloop, waarin zowel de kwaliteit van de taak als die van de bijdragen van de leerlingen en de docent aan de orde komen? etc.

#### Wat leer je ervan?

Beschrijf beknopt en schematisch voor de leerling:

- leerdoelen

(Het gaat hierbij om wat leerlingen gericht leren door het maken van deze opdracht, niet om activiteiten die ze uitvoeren.)

#### Wat heb je nodig?

Beschrijf opsommend

- benodigd materiaal

#### Hoe pak je het aan?

Hier krijgen de leerlingen aanwijzingen (en waar nodig hulp) om tot het eindresultaat te komen. Die aanwijzingen kunnen heel algemeen zijn, dan moeten leerlingen zelf concretiseren hoe ze te werk gaan voor deze specifieke taak (leer- of ervaringsdoel). De aanwijzingen kunnen ook voorgeschreven zijn, afhankelijk van doel van de taak en niveau van de leerlingen. In het laatste geval kun je denken aan:

- deel opdrachten : stappen op de weg naar het eindproduct

- uitleg
- stappenplan
- planningschema's

Denk ook aan:

- eventuele aanwijzingen voor het gebruik van een logboek of andere afspraken wat betreft voortgang
- aanwijzingen voor overleg met de docent
- afspraken over de plaats(en) waar gewerkt wordt

Deze aanwijzingen hoeven niet in het leerlingmateriaal te worden opgenomen. Het kunnen ook mondelinge afspraken tussen docent en leerlingen zijn. Neem dan in het docentmateriaal aanwijzingen hiervoor op.

#### DOCENTENMATERIAAL

(wanneer het materiaal alleen voor eigen gebruik geschreven wordt, kan dit onderdeel beperkt of weggelaten worden)

1. korte omschrijving leerlingopdracht en leerdoelen
2. voorwerk/materialen
3. overzicht

leerlingactiviteiten	tijd	materiaal	groeperingsvorm	aanwijzingen

4. beoordeling/feedback  
criterialijsten, beoordelingsmodellen, etc. waarmee de docent (en medeleerlingen) leerlingen kan beoordelen w.b. product en proces

### 5.7 Stap 6 Uitproberen van de taak

Het is erg nuttig om de taak die je hebt uitgeschreven in de praktijk uit te proberen, want pas dan blijkt wat wel/niet werkt. Laat, als het kan, ook collega's het materiaal uitproberen. Zij kunnen ook de docenthandreiking evalueren. Vraag ook leerlingen expliciet om reactie op de ontwikkelde taak: was het voor hen uitdagend, interessant, .. etc.?

Formuleer vooraf voor jezelf (en de anderen die uitproberen) wat je te weten wilt komen door het uitproberen. Doe dat zo concreet mogelijk, bijvoorbeeld: kunnen de leerlingen zonder mijn hulp de aangegeven bronnen begrijpen? en niet: loopt het een beetje?

Realiseer je dat niet alles wat 'misloopt' in de lessen hoeft te leiden tot herschrijven van de taak.



Tip:

Bedenk

- twee dingen die je in elk geval wilt zien in de lessen om de lessen geslaagd te noemen
- een ding dat, zou het gebeuren, je reden geeft te denken dat er iets mis is.

Concentreer je daarop tijdens het uitproberen en vraag eventueel anderen datzelfde te doen.

## 5.8 Stap 7 Definitieve versie van de taakomschrijving maken

Op basis van de gegevens die het uitproberen oplevert, kan de taak worden bijgesteld. Wees niet te perfectionistisch en/of te ambitieus in het bijstellen, want goede ideeën en aanvullingen kun je ook gebruiken om weer een nieuwe verrijkingstaak te ontwikkelen.

Voeg in de docentenhandreiking eventueel tips toe op basis van je eigen (en andermans) ervaringen met de taak.



## 6. Wat doe je naast het werken met verrijkingstaken?

In de voorafgaande hoofdstukken is aan de orde geweest wat verrijkingstaken zijn, waarom ze geschikt zijn voor hoogbegaafde leerlingen, hoe je als docent verrijkingstaken kunt begeleiden, en hoe je zelf verrijkingstaken kunt ontwikkelen. Bovendien biedt deel 2 van deze publicatie vijftientig verrijkingstaken aan. De vraag in de titel van dit hoofdstuk lijkt daarmee op het eerste gezicht nogal overbodig. Maar dat is hij natuurlijk niet. Vijftientig verrijkingstaken is op zich niet weinig, maar niet voldoende om drie leerjaren Nederlands te vullen. Zelf verrijkingstaken ontwikkelen is doenlijk, maar tijdrovend. En bovendien gebruikt nagenoeg iedere sectie Nederlands een methode, ook als de sectie met hoogbegaafde leerlingen werkt, ook als het gaat om een hele vwo+-klas met (hoog)begaafde leerlingen.

Wat kun je doen als docent Nederlands ter wille van je hoogbegaafde leerlingen in je gewone lessen waarin je werkt met de methode?

Een duidelijke indicatie voor een antwoord op deze vraag kregen we toen we een casestudy deden op het Oostvaarders College in Almere, in eerste en tweede gymnasiumklassen waarvan hoogbegaafde leerlingen deel uitmaakten. De docente Nederlands bij wie we lessen observeerden, werkte voornamelijk met gesloten opdrachten uit de methodes "Op Niveau Plus" en "Pluskwadraat". Toch waren de hoogbegaafde leerlingen uit de bewuste klassen in interviews met ons in overgrote meerderheid positief over de lessen Nederlands. Dat kwam door het systematische gebruik van *studiewijzers* in die lessen. Enkele uitspraken van de leerlingen: Je kan je hele planning in je eentje doen en je eigen ideeën gebruiken, Je kan altijd zelf vooruit werken en je mag zelf dingen bedenken, Je hoeft niet al die opdrachten te doen die zo makkelijk zijn, Je hebt gewoon zelf een planning, je hebt gewoon zelf in de hand wat je moet doen, Je kan gewoon doorwerken, Ik verveel me niet, ik heb altijd wel wat te doen.

Het antwoord op de vraag wat je in je gewone lessen kunt doen om je hoogbegaafde leerlingen ter wille te zijn, lijkt te luiden: *hen ruimte geven voor zelfstandigheid*. Als een relatief eenvoudige ingreep als studiewijzers al zoveel welbevinden teweeg brengt bij hoogbegaafde leerlingen, dan mag er des te meer verwacht worden van systematisch aansturen op *zelfstandig werken* en *zelfstandig leren* in het algemeen. Nog iets anders pleit hiervoor: we zagen al in de voorafgaande hoofdstukken dat lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen aan het criterium moet voldoen dat het *metacognitieve vaardigheden* bij de leerlingen stimuleert. En metacognitieve vaardigheden ontwikkelen is precies datgene waarop zelfstandig werken en leren gericht zijn.

Bovendien zijn zelfstandig werken en leren onderwijsdoelen die in het kader van de nieuwe eindtermen en kerndoelen voor basisvorming, vmbo en tweede fase voor *alle* leerlingen hoog aangeschreven staan.

Het bovenstaande roept een nieuwe vraag op: *hoe kun je als docent - ook wanneer je niet met verrijkingstaken werkt - je leerlingen zelfstandiger laten werken en leren in je lessen Nederlands?*

Op deze vraag gaan we in de rest van dit hoofdstuk in, aan de hand van een begrippenapparaat dat door SLO is ontwikkeld in het kader van projecten op het gebied van zelfstandig leren. In paragraaf 6.1 zetten we het begrippenapparaat uiteen. In paragraaf 6.2 gaan we in op de toepassing ervan.

## 6.1 Het begrippenapparaat

Hieronder zetten we het begrippenapparaat uiteen dat we hanteren. We doen dat eerst in grote lijnen, door de centrale begrippen *zelfstandig werken*, *zelfstandig leren* en *zelfverantwoordelijk leren* te omschrijven, en vervolgens de relaties daartussen. Daarna concretiseren we deze begrippen in een gedetailleerd didactisch analysemodel.

Omschrijving van de centrale begrippen		
Zelfstandig werken	Zelfstandig leren	Zelfverantwoordelijk leren
Docent/methode-sturing	Gedeelde sturing	Leerlingsturing
Cognitie	Cognitie/metacognitie	Cognitie/metacognitie
Handelende leerling	Leerbekwame leerling	Autonome leerling

Bij *zelfstandig werken* bepaalt de docent (en de auteur van de methode) de leertaken en de manier waarop deze moeten worden uitgevoerd. Er is voor de leerlingen dus weinig keuzevrijheid. Het leren is *docentgestuurd* (Boekaerts en Simons, 1995). De leerlingen voeren de taken zo zelfstandig mogelijk uit. Dat betekent dat de opdrachtformulering de leerling goed op weg moet helpen en dat er her en der in de opdrachten en oefeningen steun wordt geboden aan de leerling. De methode zorgt ervoor dat de leerling aan de gang kan gaan en aan de gang kan blijven. Achter deze aanpak zit de leerpsychologische gedachte dat je iets vooral leert door er zelf aan te handelen (vgl. Van Parreren, 1983). Vandaar dat Westhoff (1996) spreekt van de *handelende leerling*. Deze benadering is er vooral op gericht om bij gegeven doelstellingen zo efficiënt en effectief mogelijk leeractiviteiten te organiseren en leerstof te laten verwerken. De leerlingen verwerven alleen zelfstandigheid in het cognitieve domein, niet in het metacognitieve.

Bij *zelfstandig leren* probeert de docent (en de auteur van de methode) leerbeslissingen uit te besteden aan leerlingen. Grofweg vallen die beslissingen uiteen in twee categorieën: over het *wat* en over het *hoe* van het leren. Leerlingen kunnen in beide opzichten zelf keuzes maken. Boekaerts en Simons (1995) spreken in zo'n geval van *gedeelde sturing*. Kenmerkend verschil met zelfstandig werken is dat leerlingen niet alleen worden aangezet tot het zelfstandig uitvoeren van leertaken, maar ook tot het zelfstandig sturen van het leergedrag. In onderwijskundige termen: leerlingen verwerven niet alleen zelfstandigheid in het cognitieve domein, maar ook in het metacognitieve domein. Zij leren hoe ze leren, en ze leren hoe ze zo effectief mogelijk kunnen leren. Daartoe leren ze keuzes maken, zij het binnen bepaalde kaders: eindtermen en examens vormen natuurlijk steeds de buitenmaten van de mogelijkheden. Leerlingen leren ook hun leren te plannen en het eigen leerproces te bewaken en te evalueren. Ze verwerven een persoonlijk repertoire aan leervaardigheden en inzicht in de efficiëntie daarvan: in bepaalde omstandigheden is de ene strategie handiger dan de andere. Als dit metacognitieve domein expliciet doel is van onderwijs, dan besteden de docent en de methode dus expliciet aandacht aan de vaardigheid *leren leren*. Resultaat van dergelijk onderwijs is wat Westhoff (1996) de *leerbekwame leerling* noemt.

Bij *zelfverantwoordelijk leren* geeft de docent (of de auteur van de methode of ander leermateriaal) slechts globaal aan wat het einddoel is, en laat het aan de leerlingen over hoe ze dit doel willen invullen en bereiken. De leerlingen zelf nemen de voornaamste beslissingen ten aanzien van de leerdoelen, de leeractiviteiten en de (zelf)beoordeling. Ze hebben een grote mate van keuzevrijheid: het leren is overwegend *leerlinggestuurd* (Boekaerts en Simons, 1995). In het leermateriaal zal men geen expliciete aandacht meer aantreffen voor *leren leren*: de leerling is leerbekwaam en binnen gegeven kaders zijn eigen docent. Bronnen die de leerling kan gebruiken, zullen deels in het leermateriaal staan, maar zullen vaker daarbuiten gezocht moeten worden. Leerlingen worden gestimuleerd tot emotionele en sociale zelfcontrole om grotere leertaken zelfstandig tot een goed einde te brengen (Van der Molen, 1996; Vermunt, 1992). Resultaat van dit onderwijs is idealiter de *autonome leerling*, of in ieder geval de zo autonoom mogelijke leerling (Westhoff, 1996).

#### *De relatie tussen de drie begrippen*

Vaak worden de begrippen zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren gezien als elkaar opvolgende fasen in een groeiproces, waarin de docent geleidelijk steeds meer leerbeslissingen aan de leerlingen overlaat (bijvoorbeeld Simons en Zuylen, 1995).

In grote lijnen is dit de kern van de zaak. Hierna zullen wij demonstreren hoe docenten, door bepaalde didactische maatregelen te treffen, inderdaad het zelfstandig of zelfverantwoordelijk leren-gehalte van hun lessen kunnen verhogen. Maar daarbij passen drie kanttekeningen.

1. Het gaat allereerst, longitudinaal gezien, niet om een lineaire groei, maar om een cyclische. Wanneer er nieuwe en gecompliceerde leerstof aan de orde komt, zal de docent (en daarmee ook de lerende) zonedig van zelfstandig of zelfverantwoordelijk leren tijdelijk terugschakelen naar meer zelfstandig werken, waarbij de docent in eerste instantie de leerbeslissingen weer zelf in de hand neemt.
2. De relatie van elke fase tot de volgende fase is ambivalent. Aan de ene kant is de invulling van een fase voorwaarde voor de volgende. Wanneer leerlingen geen gelegenheid krijgen tot zelfstandig werken, maar alleen hoeven te luisteren naar door de docent gepresenteerde informatie, is een basisvoorwaarde voor zelfstandig leren niet vervuld. En wanneer het onderwijs nooit expliciet aandacht heeft geschonken aan metacognitieve vaardigheden als zelf kunnen kiezen, plannen en reflecteren, is er niet voldaan aan een basisvoorwaarde voor zelfverantwoordelijk leren door autonome leerlingen.

Anderzijds kan een te ver doorgevoerde invulling van een fase de groei naar de volgende blokkeren. Als bij het zelfstandig werken de leerstof en de leerroutes zo verregaand voorgestructureerd zijn dat er voor de leerling niets te kiezen, plannen en reflecteren valt, staat dit de groei naar zelfstandig leren duidelijk in de weg. En wanneer de leerling voortdurend en blijvend via expliciete opdrachten wordt aangezet tot kiezen, plannen en reflecteren, wordt hem de mogelijkheid ontnomen het reguleren van zijn leerproces te internaliseren en tot een tweede natuur te maken, terwijl dat voor zelfverantwoordelijk leren wel nodig is.

De invulling van een fase is dus tot op zekere hoogte voorwaarde voor de volgende fase, maar een te ver of te lang doorgevoerde invulling van een fase kan de overgang naar de volgende fase juist blokkeren. Het groeiproces van de ene fase naar de andere verloopt dus niet vanzelf, en moet goed bewaakt worden.

3. Een uitstekende overgangsmogelijkheid van zelfstandig werken naar zelfstandig leren is zelfstandig *samenwerken* (Simons en Zuylen, 1995). De samenwerking tussen leerlingen biedt natuurlijke mogelijkheden voor het inzetten van metacognitieve vaardigheden: taken verdelen, plannen en reflecteren op de samenwerking. Daarmee komt het metacognitieve domein in zicht ook al bij zelfstandig werken, en worden leerlingen voorbereid op de fase van zelfstandig leren.

*Het didactisch analysemodel*

Het didactisch analysemodel is in eerste instantie bedoeld om lesmateriaal en lessituaties te analyseren, met als centrale vraag: in welke mate is er sprake van zelfstandig werken, zelfstandig leren dan wel zelfverantwoordelijk leren?

Daarnaast kan het model ook gebruikt worden bij de constructie en bewerking van lesmateriaal en lessituaties. Deze laatste vorm van gebruik zullen we demonstreren in paragraaf 6.2.

We geven nu het model weer en lichten het toe.

<i>Leerfuncties</i>	<i>Leeractiviteiten</i>	<i>Vragen naar de rolverdeling</i>	Zelfstandig werken	Zelfstandig leren	Zelfverantwoordelijk leren
			<u>Docentsturing</u> (docent als instructeur)	<u>Gedeelde sturing</u> (docent als coach)	<u>Leerlingsturing</u> (docent als adviseur)
A. Plannen van de leertaak	a. Leerdoelen stellen	1. Wie bepaalt de leerdoelen?			
	b. Oriënteren op de leertaak	2. Wie bepaalt de wijze waarop leerlingen zich oriënteren op de leeractiviteit(en)?			
B. Uitvoeren van de leertaak	a. Kiezen van de plaats	3. Wie bepaalt waar de leeractiviteiten worden uitgevoerd?			
	b. Kiezen van de tijd	4. Wie bepaalt in welke tijd de leeractiviteiten worden uitgevoerd en hoe lang erover gedaan wordt?			
	c. Kiezen van de activiteiten en hun volgorde	5. Wie bepaalt welke leeractiviteiten worden uitgevoerd en in welke volgorde?			
	d. Kiezen van de aanpak	6. Wie bepaalt de aanpak van de leeractiviteiten?			
C. Reguleren van de leertaak	a. Bewaken	7. Wie bewaakt het leerproces van de leerling?			
	b. Evalueren	8. Wie geeft feedback op de uitvoering van de leertaak?			
	c. Toetsen	9. Wie bepaalt of de kwaliteit van het leerresultaat voldoende is?			

Het analysemodel bestaat allereerst uit de drie voornaamste *leerfuncties* (Boekaerts en Simons, 1995): plannen, uitvoeren en reguleren van de leertaak.

De leerfuncties plannen en reguleren vertegenwoordigen het metacognitieve domein, wanneer ze tenminste voor een gedeelte in de handen liggen van de leerlingen. Deze leerfuncties hebben in dat geval alles te maken met zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. De leerfunctie uitvoeren vertegenwoordigt het cognitief domein en heeft vooral te maken met zelfstandig werken.

De drie overkoepelende leerfuncties zijn onderverdeeld, en daarmee tevens geconcretiseerd, in een aantal *leeractiviteiten*. Deze negen leeractiviteiten dekken het gehele didactisch proces zoals zich dat afspeelt in de praktijk van de onderwijsleersituatie.

Achter de leeractiviteiten staan *vragen*, die betrekking hebben op de rolverdeling tussen docent en leerlingen in de onderwijsleersituatie. Bij iedere vraag zijn er drie mogelijkheden:

- de docent (of de methode) bepaalt;
- docent (methode) en leerlingen bepalen samen;
- de leerlingen bepalen.

In het eerste geval spreken we van *docentsturing*, in het tweede van *gedeelde sturing*, en in het derde van *leerlingsturing*. De rol van de docent in deze gevallen valt te typeren als respectievelijk die van *instructeur*, *coach* en *adviseur*.

Docentsturing correspondeert met *zelfstandig werken*, gedeelde sturing met *zelfstandig leren*, en leerlingsturing met *zelfverantwoordelijk leren*, zoals we al zagen in het begin van 6.1.

#### *Een invulling van de vormen van sturing*

In het bovenstaande model zijn de kolommen "docentsturing", "gedeelde sturing" en "leerlingsturing" nog leeg. Hieronder vullen we deze kolommen in met concrete didactische maatregelen.

Aan onze invulling ligt een algemeen model van begeleidingsstrategieën ten grondslag (Vankan e.a., 1999). Het model bestaat uit een schaal waarop zes posities zijn gemarkeerd die een docent kan innemen bij zijn begeleiding van leerlingen. Bij iedere volgende positie op de schaal neemt de mate van begeleiding door de docent af, en de keuze- en beslissruimte van de leerlingen toe. De schaal loopt dus van docentsturing tot en met leerlingsturing, waarbij de posities 1 en 2 te typeren zijn als vormen van docentsturing, 3 en 4 van gedeelde sturing, en 5 en 6 van leerlingsturing.

Docent					
1	2	3	4	5	6
bepaalt	geeft voorbeeld	geeft opties	geeft suggesties	geeft criteria	geeft advies
<i>docentsturing</i>		<i>gedeelde sturing</i>		<i>leerlingsturing</i>	

De zes posities kunnen kort als volgt worden omschreven.

#### *1. Docent bepaalt*

De docent bepaalt wat er gebeurt, zonder de leerlingen inzicht te geven in de wijze waarop zijn beslissing tot stand is gekomen. Hij bepaalt het leerdoel, biedt het materiaal aan, geeft een cijfer enzovoort. De leerlingen voeren de leertaken uit, maar leren op deze manier niet hoe ze zelf zoiets kunnen doen. De nadruk ligt op het product van het leren; het onderwijs is niet procesgericht.



### *2. Docent geeft voorbeeld*

De docent doet voor hoe een leertaak uitgevoerd moet worden. Hij zegt wat hij doet en legt zijn aanpak of strategie uit. Hij geeft bijvoorbeeld aan waarom een bepaalde aanpak een goede is en een andere niet. Leerlingen moeten aangeven wat zij achtereenvolgens doen en waarom ze het zo doen.

### *3. Docent geeft opties*

De docent begeleidt door terug te treden en te ondersteunen. Hij reikt bijvoorbeeld verschillende leertaken aan en de leerling maakt daaruit een keuze. Leerlingen verantwoorden hun keuze aan elkaar en aan de docent. De docent beslist over de in zijn ogen mogelijke alternatieven en leerlingen maken daaruit een beredeneerde selectie.

### *4. Docent geeft suggesties*

De docent treedt verder terug en ondersteunt de leerlingen waar nodig. Hij geeft suggesties en laat leerlingen alternatieven bedenken. Hij geeft bijvoorbeeld onderzoeksvragen en zegt: bedenk er zelf nog een paar. Of hij geeft een type bron (internet, krant, tv enz.) waarbinnen leerlingen zelf hun informatie moeten zoeken. De docent beslist dus over een deel van de alternatieven of hij beslist ten dele over de alternatieven.

### *5. Docent geeft criteria*

Hier bedenken de leerlingen zelf de alternatieven en geeft de docent de criteria. Hij omschrijft de eisen ten aanzien van de uit te voeren leertaak; hij zegt bijvoorbeeld waar een mondelinge presentatie aan moet voldoen, als de leerlingen daarvoor gekozen hebben. Leerlingen werken een en ander uit en geven aan waarom ze denken dat ze aan de gestelde criteria voldoen.

### *6. Docent geeft advies*

De docent laat de leerlingen de leertaak zelfstandig uitvoeren. Hij is beschikbaar als gesprekspartner om te overleggen over elke stap in de uitvoering. De leerlingen beslissen. Ze verantwoorden hun beslissingen naar de docent.

Een algemene opmerking: bij docentsturing en tot zekere hoogte bij gedeelde sturing kan de rol van de docent overgenomen of ondersteund worden door de methode of het lesmateriaal.

Nu volgt de invulling van de lege kolommen uit figuur 2.

	<u>Docentsturing</u>	<u>Gedeelde sturing</u>	<u>Leerlingsturing</u>
1. Wie bepaalt de leerdoelen?	De docent (of de methode) biedt de leerdoelen aan, licht ze toe en/of geeft voorbeelden.	De docent biedt leerdoelen aan met een enigszins open karakter en laat deze door de leerlingen nader invullen, of: De docent biedt, binnen een gegeven kader of thema, verschillende leerdoelen aan en laat de leerlingen hieruit kiezen.	De leerling formuleert, binnen een gegeven kader of thema, zijn eigen leerdoelen en legt deze eventueel voor aan de docent voor advies.
2. Wie bepaalt de wijze waarop leerlingen zich oriënteren op de leeractiviteit(en)?	De docent (of de methode) laat de leerlingen zien wat er geleerd moet worden en hoe, in welke volgorde, wat evt. overgeslagen kan worden, en wat het nut is van de opdracht. Dit doet hij aan de hand van inhoudsopgaves, overzichten, voorbeelden enz. uit de methode of het lesmateriaal.	De docent laat de leerlingen zichzelf oriënteren op de leertaak aan de hand van een aantal door hem aangeboden vragen. Ze analyseren aldus de opgegeven leertaak.	De leerlingen wordt gevraagd zich te oriënteren op de (zelf geformuleerde) leertaak voordat ze eraan beginnen, aan de hand van vragen als: wat wil ik leren, hoe wil/kan ik dat leren, hoe weet ik straks of ik het geleerd heb, waarom wil ik het eigenlijk leren, waar zou ik het ooit voor kunnen gebruiken of wat zou ik er wijzer van worden? Daarmee stellen ze zich persoonlijke leerdoelen.
3. Wie bepaalt waar de leeractiviteiten worden uitgevoerd?	De docent bepaalt waar de leerlingen de leeractiviteiten uitvoeren. (I.h.a. zal dat in de klas zijn, tenzij een bezoek aan de mediatheek echt noodzakelijk is).	De docent biedt de leerlingen keuzes aan t.a.v. de plaats waar ze de leeractiviteiten uitvoeren: klaslokaal, mediatheek, studieruimte, (bij iemand) thuis. Hij bewaakt of de leerlingen de gekozen vrijheid aankunnen en grijpt in als dat niet het geval blijkt te zijn.	De docent laat het aan de leerlingen over waar ze de leeractiviteiten uitvoeren. Alleen als ze zelf problemen rapporteren m.b.t. de werkplek geeft hij hen advies.

	<u>Docentsturing</u>	<u>Gedeelde sturing</u>	<u>Leerlingsturing</u>
4. Wie bepaalt in welke tijd de leeractiviteiten worden uitgevoerd en hoe lang erover gedaan wordt?	De docent (of de methode) geeft de leerlingen een gedetailleerde planning, bijvoorbeeld via een studiewijzer. Hij geeft de leeractiviteiten aan die de leerlingen moeten uitvoeren en de hoeveelheid tijd die ze hebben per leeractiviteit. Hun voortgang wordt steeds gecontroleerd.	De docent laat de leerlingen over een wat langere periode zelf hun tijd indelen, waarbij ze een bepaalde deadline moeten halen.	De leerlingen maken (voor een open en uitgebreide leertaak) zelf een tijdsplanning en verantwoorden deze tegenover de docent (variant: tegenover medeleerlingen). Deze adviseert de leerlingen t.a.v. eventuele bijstelling.
5. Wie bepaalt welke leeractiviteiten worden uitgevoerd en in welke volgorde?	De docent (of de methode, de studiewijzer) geeft precies aan welke leeractiviteiten uitgevoerd moeten worden en in welke volgorde. De leerlingen voeren de gegeven opdrachten in deze volgorde uit.	De docent laat de leerlingen kiezen uit leeractiviteiten en hun keuze verantwoorden en/of: De docent laat de leerlingen kiezen in welke volgorde ze de leeractiviteiten uitvoeren.	De leerlingen bedenken zelf welke leeractiviteiten ze moeten uitvoeren om hun leerdoel(en) te bereiken, en in welke volgorde. Ze leggen dit als plan voor aan de docent, die erover adviseert (variant: aan de medeleerlingen).
6. Wie bepaalt de aanpak van de leeractiviteiten?	De docent (of de methode, de studiewijzer) geeft precies aan hoe de leeractiviteiten aangepakt moeten worden. I.h.a. is er maar een goede aanpak mogelijk. De leerlingen volgen deze aanpak en komen zo tot het gewenste resultaat.	De docent biedt de leerlingen leeractiviteiten aan die op verschillende manieren aangepakt kunnen worden en laat hen na afloop reflecteren op de door hen gevolgde aanpak of oplossingsweg.	De leerlingen bedenken zelf een plan van aanpak voor de leeractiviteiten en leggen uit waarom dit hen een goede aanpak lijkt. De docent adviseert hierover (variant: de medeleerlingen).
7. Wie bewaakt het leerproces van de leerling?	De docent houdt voortdurend het leerproces van de leerlingen in de gaten: liggen ze nog op schema, voeren ze de juiste leeractiviteiten uit op de juiste manier?	De docent plant, in een wat langere werkperiode, een paar centrale momenten in waarop leerlingen de voortgang van hun werk moeten laten zien. Zonodig moeten ze hun werk herplannen.	De leerlingen reflecteren zelf (maar wel daartoe aangezet door vragen van de docent of het materiaal) op de voortgang van hun werk. Ze herplannen hun werk zelfstandig op grond van deze reflectie.

	<u>Docentsturing</u>	<u>Gedeelde sturing</u>	<u>Leerlingsturing</u>
8. Wie geeft feedback op de uitvoering van de leertaak?	De docent becommentarieert en beoordeelt tussentijds (niet voor een cijfer) de resultaten van de leeractiviteiten van de leerlingen. De criteria worden door hem opgesteld.	De docent laat de leerlingen zelf tussentijds hun resultaten becommentariëren en beoordelen, aan de hand van door hem opgestelde criteria of voorbeelduitwerkingen.	De leerlingen becommentariëren en beoordelen tussentijds elkaars resultaten, met behulp van tevoren zelf opgestelde criteria en/of: De leerlingen brengen hun leerresultaten in verband met hun persoonlijke leerdoelen. (vgl. 2).
9. Wie bepaalt of de kwaliteit van het leerresultaat voldoende is?	De docent becommentarieert en beoordeelt de eindproducten van de leerlingen, op grond van door hem opgestelde criteria, en voor een cijfer.	De docent laat de leerlingen hun eigen eindproducten meebeoordelen voor een cijfer (via zelfbeoordeling, of "peer evaluation") op grond van door hem opgestelde criteria. De eindverantwoordelijkheid voor het cijfer ligt bij de docent.	De leerlingen beoordelen hun eigen eindproducten voor een cijfer (via zelfbeoordeling of "peer evaluation") op grond van door hen zelf opgestelde criteria. De eindverantwoordelijkheid voor het cijfer ligt bij de leerlingen zelf, maar de docent ziet toe op de kwaliteit van de gevolgde beoordelingsprocedure en de criteria.

Bovenstaande invulling heeft het karakter van een demonstratie van het analysemodel aan de hand van voorbeelden. Voor iedere kolom zijn ook andere concrete invullingen denkbaar.

## 6.2 Toepassing

Wat is nu het belang van het begrippenapparaat dat we in paragraaf 6.1. uiteen hebben gezet? Dat het laat zien dat zelfstandigheid een *gradueel* en *samengesteld* begrip is. Leerlingen kunnen tot *verschillende graden van zelfstandigheid* worden gebracht (docentsturing, gedeelde sturing, leerlingsturing), en dit op *verschillende aspecten van zelfstandigheid* (leerdoelen bepalen, oriënteren op de leertaak, werkplek kiezen enz.).

Die graden en aspecten zullen zeker niet voor alle leerlingen dezelfde kunnen zijn, maar van de hoogbegaafde leerlingen mag in het algemeen verwacht worden dat ze heel wat zelfstandigheid aan kunnen.

Een vraag is hoe de leraar hen deze zelfstandigheid aan moet bieden. In het algemeen is het raadzaam om zelfstandigheid van leerlingen op te bouwen en niet de leerling in een klap te confronteren met de hoogste graad van zelfstandigheid en alle aspecten van zelfstandigheid. Tot op zekere hoogte zal dit ook gelden voor de hoogbegaafde leerlingen. Een goed begin is het aanbieden van vrijheden op het gebied van het uitvoeren van de leertaak (categorie B van de leerfuncties uit het schema in par. 6.1). De leerlingen mogen dan mede bepalen (gedeelde sturing) de plaats waar ze werken, de tijd waarin ze de leeractiviteiten uitvoeren, welke leeractiviteiten ze doen en in welke volgorde, en hoe ze die aanpakken. De leraar Nederlands van het Oostvaarders College waarover we spraken in de vorige paragraaf, gaf bijvoorbeeld haar eerste en tweedeklassers vrijheden t.a.v. de plaats (klas of mediatheek of studieruimte), de tijd en de volgorde van leeractiviteiten (via studiewijzers). We zagen dat de hoogbegaafde leerlingen deze vrijheden waardeerden.

Als de leerlingen eenmaal aan zelfstandigheid bij het uitvoeren van de leertaak zijn gewend, kunnen hen ook vrijheden gegeven worden op de meer metacognitief gerichte gebieden van Plannen en Reguleren van de leertaak (categorie A, resp. C uit het schema van par. 6.1). Het zal bij alle leerfuncties voor de meeste leerlingen gaan om hoogstens gedeelde sturing tijdens hun voortgezet onderwijsperiode: leraar en leerlingen bepalen in overleg hoe het leren verloopt, met de leraar in de rol van coach. Maar juist voor de hoogbegaafde leerlingen kunnen leerlingsturing en zelfverantwoordelijk leren wel tot de mogelijkheden behoren: de leerlingen nemen zelf de leerbeslissingen, met de docent in de rol van adviseur. De leraar zal zelf in de praktijk moeten bepalen hoe ver hij hierin met hen kan en moet gaan.

Leraren kunnen het begrippenapparaat en het schema uit par. 6.1 hanteren om *op te schuiven* in de richting van meer zelfstandigheid voor hun leerlingen, op verschillende aspecten van het onderwijsleerproces. Ze hoeven hierbij niet per se speciale (verrijkings)taken en -opdrachten te ontwerpen (hoewel dit natuurlijk een

goede mogelijkheid blijft, zie hoofdstuk 5), maar ze kunnen ook uitgaan van hun bestaande methode en werkwijze, en van daaruit opschuiven. Daarvoor geven we tot slot van dit hoofdstuk adviezen. Correspondierend met de vragen uit het schema in par. 6.1. formuleren we per vraag een advies.

1. (Leerdoelen) *Maak opdrachten opener en uitgebreider, zodat het meer taken worden.*

Open wil zeggen dat er meer goede uitwerkingen, antwoorden, oplossingen, producten mogelijk zijn. Uitgebreid wil zeggen dat er meerdere leeractiviteiten moeten worden uitgevoerd, in een samenhangend verband.

Dit is wel een van de belangrijkste adviezen, omdat het de uitvoering van allerlei volgende adviezen vergemakkelijkt. Een aanpak kiezen, een eigen tijdsplanning maken, het eigen leerproces bewaken - dat zijn allerlei metacognitieve leeractiviteiten die beter aansluiten bij open en uitgebreide opdrachten/taken dan bij een reeks gesloten opdrachten waarvan de gewenste uitkomsten vast liggen.

Wanneer de methode Nederlands een schrijf- of spreekopdracht aanbiedt, is er vaak een bepaald publiek gegeven, bronnen die gebruikt moeten worden, en criteria waaraan de tekst of presentatie moet voldoen. De opdracht valt dan opener te maken door de leerlingen zelf een ander publiek te laten kiezen (of hun voor verschillende publieksgroepen te laten schrijven), door hen zelf in de pers en op het internet naar aanvullende bronnen te laten zoeken, en door hen kritisch te laten nadenken over de gegeven criteria en deze te laten verbeteren en aanvullen. Als de methode geen publiek, bronnen en criteria vermeldt, is het bovenstaande natuurlijk nog simpeler uitvoerbaar.

Lees- en luisteropdrachten uit methodes vallen vooral opener te maken door weer de leerlingen te laten zoeken naar aanvullende bronnen over het onderwerp van de lees- of luisteropdracht, en de leerlingen dan de bronnen te laten vergelijken op aspecten als hoofdgedachte van de tekst, tekstsoort en doel van de tekst, geschatte betrouwbaarheid van informatie enz. Lezen en luisteren komen dan in dienst te staan van vergroting van kennis over een bepaald thema of onderwerp.

Bij alle opdrachten is het mogelijk het blikveld nog te verruimen door ook fictionele/literaire bronnen te betrekken in de zoektocht van de leerlingen.

2. (Oriëntatie) *Laat de leerlingen zich zelf oriënteren op het werk dat ze moeten uitvoeren aan de hand van vragen.*

Het kan hier gaan om door de leraar gegeven vragen, zoals de volgende:

- Wat willen ze dat ik leer?
- Hoe willen ze dat ik dat leer?
- Moet ik alles doen, en per se in deze volgorde?
- Hoe merk ik straks of ik het ken of kan?
- Waar zou ik dit ooit voor kunnen gebruiken?
- Wat kan ik er dus zelf van leren?

Deze vragen zijn bruikbaar voor bijvoorbeeld een hoofdstuk of ander samenhangend deel van de methode, zonder dat de leraar daar al te veel aan heeft veranderd. Wat van de leerlingen dan gevraagd wordt is eigenlijk een metacognitieve analyse van een deel van hun methode: ze moeten de verzameling opdrachten thuis of in de les oriënterend

doorlezen aan de hand van de vragen, en van hun bevindingen aantekeningen maken. Daarbij maken ze uiteraard gebruik van inhoudsopgaves, overzichten, samenvattingen enz. in de methode.

Als de leerlingen de leertaak meer zelf geformuleerd hebben en minder opgekregen van leraar en methode, liggen oriëntatievragen voor de hand die ook wat meer naar persoonlijke leerdoelen verwijzen, zoals:

- Wat wil ik leren?
- Waarom wil ik dat leren?
- Hoe wil/kan ik dat leren?
- Hoe weet ik straks of ik het geleerd heb?

### 3. (Plaats) *Geef de leerlingen meer vrijheid t.a.v. de plaats waar ze werken.*

Behalve het klaslokaal kan dat zijn: de biblio- of mediatheek, een studieruimte of -ruimte, thuis, bij iemand thuis (met een groepje).

De laatste twee mogelijkheden zijn buiten de school en vereisen dus nog aanzienlijk meer zelfdiscipline van de leerlingen, ook van hoogbegaafde leerlingen. De leraar kan bij alle mogelijkheden nog variëren in de mate waarin hij actief bewaakt of de leerlingen de geboden vrijheid aankunnen.

### 4. (Tijd) *Laat leerlingen zoveel mogelijk zelf hun werk plannen en indelen.*

Wanneer de leraar relatief dicht bij de methode wil blijven, kan volstaan worden met een studiewijzer, die dan natuurlijk wel enige ruimte moet bieden voor eigen tijdsindeling, bijvoorbeeld drie of vier lessen zelf aan opdrachten werken en dan een deadline. De vrijheid die leerlingen dan krijgen is om soms even te freewheelen en andere momenten (vooral op het laatste) stevig door te zetten, net zoals dat gebeurt in het gewone (beroeps)leven.

Als de opdrachten meer het karakter hebben van taken, en dus ook een grotere tijdsspanne beslaan, kan de leraar de leerlingen vragen zelf een planning in de tijd te maken en uit te leggen hoe ze deze denken te halen.

### 5. (Leeractiviteiten) *Laat leerlingen kiezen uit opdrachten, en hun keuzes verantwoorden.*

Dit advies kan er in de praktijk als volgt uitzien:

- Kies uit de nu volgende tien opdrachten er vijf, en leg uit waarom je juist deze opdrachten kiest.  
Of:
- Maak een keuze uit de volgende opdrachten waarmee je de maximaal beschikbare tijd uit je studiewijzer niet overschrijdt. Leg uit waarom je juist deze opdrachten kiest.

Laten uitleggen waarom juist deze opdrachten worden gekozen is belangrijk, omdat dit de leerling ertoe brengt zich af te vragen wat hij al kan en wat hij nog moet of wil leren.

Het advies wordt zinniger naarmate de opdrachten waaruit gekozen kan worden meer samenhang vertonen. Nogal wat methodes Nederlands splitsen de leerstof op: blokken of hoofdstukken met een onderdeel leesvaardigheid, een onderdeel schrijfvaardigheid enz. Als de leraar datgene wat bij elkaar hoort weer samenvoegt (dus bijvoorbeeld de

stof over leesvaardigheid uit vijf blokken of hoofdstukken achter elkaar) en de leerling uit dat geheel zijn keuzes laat maken, is het keuzeproces voor de leerling optimaal leerzaam.

6. (Aanpak) *Laat leerlingen zelf een aanpak kiezen en deze verantwoorden.*

Dit advies veronderstelt natuurlijk dat er verschillende aanpakken en oplossingswegen mogelijk zijn, in plaats van een vastliggende. De opdrachten van de leraar/de methode moeten dus voor toepassing van dit advies niet al te gesloten zijn.

Aan de leerlingen kan gevraagd worden:

- Hoe heb je deze opdracht(en) aangepakt? Welke aanpakken heb je overwogen, welke heb je verworpen, welke heb je gekozen, en waarom?

Of:

- Hoe ben je tot je antwoord/oplossing gekomen? Welke antwoorden/oplossingen heb je overwogen, welke heb je verworpen, welke heb je gekozen, en waarom?

Op deze wijze ontdekken leerlingen dat er voor opdrachten verschillende aanpakken en oplossingswegen bestaan, die kunnen worden afgewogen.

Een stap verder is dat leerlingen voor de uitvoering van een taak zelf een aanpak bedenken en uitleggen waarom hun dit een goede aanpak lijkt. Bij bijvoorbeeld een uitgebreide schrijftaak (zie advies 1) kunnen ze plannen van aanpak opstellen voor het informatie verzamelen, het schrijven en het herschrijven van hun tekst voordat ze deze activiteiten daadwerkelijk gaan uitvoeren. Hun medeleerlingen en/of hun leraar kunnen kritische vragen stellen over deze plannen van aanpak.

Ook bij een uitgebreide leestaak kan de leerling van tevoren een plan van aanpak opstellen, waarin bijvoorbeeld staat welke leesstrategieën hij van plan is te hanteren bij welke teksten, en waarom.

7. (Bewaking leerproces) *Laat de leerlingen reflecteren op de voortgang van hun werk.*

Cruciaal is hier dat de leerlingen inderdaad mogen plannen over een wat langere periode (vergelijk advies 4).

De leraar kan een centraal moment plannen in deze periode waarop hij de voortgang van de leerlingen controleert. Als deze niet voldoende is, kan hij met de leerlingen de oorzaken bespreken en hen vragen hun werk te herplannen.

Een stap verder is de leerlingen volledig zelf te laten reflecteren op de voortgang van hun werk, aan de hand van vragen als:

- Lig je op schema? Zo nee, hoe komt dat en wat doe je daaraan? Zo ja, hoe heb je dat voor elkaar gekregen?
- Ben je tevreden over hoe je tot nu toe gewerkt hebt? Zo nee, hoe komt dat en wat doe je daaraan? Zo ja, over welke dingen en waarom?

8. (Feedback) *Laat de leerlingen hun eigen en/of elkaars resultaten becommentariëren.*

Ook hier gaat het om reflectie, nu niet op het proces, maar op het product.

De simpelste vorm van reflectie is dat de leerlingen hun individueel gemaakte opdrachten vergelijken met door de docent gegeven voorbeelduitwerkingen.

Dit heeft alleen zin bij relatief gesloten opdrachten: antwoorden op vragen en opdrachten bij teksten, voorbeeldbrieven en -verslagen.



Een stap verder is dat leerlingen in duo s of groepjes de resultaten (antwoorden, oplossingen, producten) van hun individueel gemaakte opdrachten vergelijken en van commentaar voorzien. Het heeft alleen zin als de opdrachten/taken een redelijke mate van openheid vertonen.

Veel methodes Nederlands voorzien hierin als het gaat om schrijfoopdrachten. De criteria voor een goed product zijn dan door de methode gegeven. Nog een stap verder is de leerlingen zelf de criteria te laten opstellen met behulp waarvan ze elkaars resultaten becommentariëren.

Naast dit alles kunnen leerlingen ook op hun eigen werk reflecteren *tijdens* de taakuitvoering, via vragen als:

- Hoe tevreden ben je over hoe het schrijven ging? Ging het makkelijker dan je je had voorgesteld of moeilijker? Op welke punten?
- Hoe tevreden ben je zelf over de tekst zoals hij er nu ligt? In hoeverre is hij geworden zoals jij wilde? Welke stukken ervan vind je het beste? Welke zou je nog willen veranderen?

9. (Beoordeling) *Laat de leerlingen hun eigen en/of elkaars resultaten meebeoordelen.*

Bij Nederlands is het niet ongewoon dat leerlingen het cijfer voor elkaars spreekopdrachten (spreekbeurt/voordracht, deelname aan debat of discussie) mede bepalen. Ook bij schrijfoopdrachten komt het wel voor, in de vorm van "peer evaluation": leerlingen lezen in duo s of groepjes elkaars teksten, beoordelen deze aan de hand van door de leraar gegeven criteria en stellen een cijfer voor. De eindverantwoordelijkheid voor het cijfer ligt bij de leraar.

De vrijheid voor de leerlingen valt te verhogen door hen zelf de criteria voor beoordeling te laten opstellen (vergelijk advies 8), en door hun aandeel in de verantwoordelijkheid voor het eindcijfer te verhogen.

Een weg die veel minder wordt bewandeld is die van zelfbeoordeling door de leerlingen. Toch liggen ook daar mogelijkheden. Een leerling kan aan het einde van zijn taakuitvoering gevraagd worden een stukje te schrijven aan de hand van vragen als:

- Hoe tevreden ben je over je eindproduct zoals het er nu ligt?
- Hoe goed vind je zelf dat je aan dat eindproduct hebt gewerkt?
- Wat voor cijfer verdien je volgens jou voor dat eindproduct, en waarom?

Aangegeven moet dan worden in welke mate de leraar deze zelfbeoordeling zal meewegen in zijn eindcijfer.

10. *Laat de leerlingen samenwerken aan opdrachten en taken.*

Dit advies correspondeert niet met een van de negen vragen uit het schema in paragraaf 6.1. Maar het is wel van het grootste belang voor een succesvolle uitvoering van de overige adviezen. Samenwerking tussen leerlingen is namelijk (onder andere) uiterst bevorderlijk voor de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden. Onder *samenwerking* verstaan we dan dat de leerlingen gevraagd wordt om in duo s of groepjes gezamenlijk de taak in te vullen, een taakverdeling en een tijdsplanning te maken, en tijdens en na het werk te reflecteren op het groepsproces en het groepsproduct. In duo s of groepjes moeten leerlingen alle afwegingen en beslissingen

op deze punten noodzakelijkerwijs bediscussiëren en dus expliciteren, terwijl een individueel werkende leerling, omdat hij alleen met zichzelf (en hooguit zijn logboek) te maken heeft, veel meer impliciet kan laten. Zijn noodzaak tot metacognitieve bewustwording is dus minder, en dat vermindert ook de kans dat die bewustwording en de corresponderende vaardigheidsvergroting plaats hebben.

Uiteraard is dan ook reflectie nodig op het samenwerken, niet alleen op het product van het werken, maar ook op het proces. Dat kan via vragen als:

- Wat ging er goed in je groep bij het samenwerken aan de opdracht/taak?
- Wat ging er wat samenwerking betreft beter dan in de vorige les?
- Wat zou de groep volgende keer beter kunnen doen?
- Noem een ding dat je als groepslid deed om het groepswerk te verbeteren.
- Noem een ding dat een ander groepslid deed om het groepswerk te verbeteren.

Een heleboel adviezen.

Maar wat hebben ze ook al weer met de hoogbegaafde leerling te maken?

De hoogbegaafde leerling is gebaat bij een grote mate van sturing van zijn eigen leerproces, en bij uitdagende leerstof. Die kunnen hem gegeven worden via speciale verrijkingstaken, zoals we zagen in de hoofdstukken 3, 4 en 5 van deze handreiking. Dat kan ook, aanvullend, aan de hand van de bestaande methode en in de reguliere lessen Nederlands, door toepassing van een of meer van bovenstaande adviezen. Zelfs al worden maar een, twee of drie van deze adviezen regelmatig toegepast, dan nog is de hoogbegaafde leerling daarbij bijzonder gebaat. De reguliere lessen en de methode worden interessanter en uitdagender voor de hoogbegaafde leerling, en het gevaar wordt verkleind van een kloof tussen het werken aan verrijkingstaken en het werken in de reguliere lessen. En daarmee het gevaar van een kloof tussen de hoogbegaafde leerling en de andere leerlingen.

# Bijlagen



# Literatuurlijst

## Geraadpleegde en aanbevolen literatuur

Admiraal, W., Capetti, C., Gierman, I. e.a. (1999), *Van leerling tot professional. Vier werkerterreinen. Twaalf portretten*. Utrecht: Interne uitgave IVLOS.

Betts, G.T. en M. Neihart (1988), Profiles of the gifted and Talented. In: *Gifted Child Quarterly* 32 (2) pp. 248-253.

Boekaerts, M. en P.R.J. Simons (1995), *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker en Van de Vegt.

Bonset, H. en S. Bergsma (2002), *Hoogbegaafde leerlingen en het vak Nederlands. Studie en Onderzoek* 33. Enschede: SLO.

Corte, E. de, Geerligs T., Lagerweij, N.A.J. e.a. (1981), *Beknopte didaxologie*. Groningen: Wolters Noordhoff.

D'Hondt, C. en H. van Rossen (1998/1999), Hoogbegaafde kinderen: pedagogische begeleiding op school. *Persoon en gemeenschap* 51 (7), pp. 235-249.

Dijk, W. van, Kok, W.A.M. en P. Span (1991), *Begaafde leerlingen in heterogene klassen*. Utrecht: ISOR.

Doornekamp, G., Drent, S. en E. Bronkhorst (1999), *Omgaan met verschillen: een slimme aanpak voor slimme leerlingen*. Enschede: SLO.

Drent, S. (1998), *Hoogbegaafden kunnen meer: praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs*. Voorschoten: Ajodakt.

Freeman, J. (1998), *Educating the very able. Current international research*. Londen: The Stationary Office.

Frumau-van Pinxten, W.L. (1999), Samen leren omgaan met begaafdheid. In *Congresbundel Ruimte voor leren, conferentie over hoogbegaafde leerlingen*. Amersfoort: CPS. pp. 107-114.

Geert, P. van (1994), A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky and beyond. In *Psychological Review* 105, pp. 634-677.

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

Greven, J. (1994), *Hoogbegaafde kinderen in de klas? Suggesties voor de verrijking en verdieping van lessen wereldoriëntatie bovenbouw basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Haenen, J. (2001) Outlining the teaching-learning process: Piotr Galperin's contribution. In *Learning and instruction* 11, pp. 157 - 170.

Heuvel, F. van den (1990), Zorgverbreding: ook aandacht voor de begaafde leerlingen. In *Maggezien* 15 (3), pp. 12 - 17.

*Hoogbegaafdheid ook uw zorg* (2000). Vught: OMO.

Hoop, F. de en D.J. Janson (1993), *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen: een andere kijk op hoogbegaafdheid in school en gezin*. Baarn: Intro.

Hulsbeek, M. en G. de Boer (2001), *(Hoog)begaafde leerlingen in het PO en VO: een inventarisatie van knelpunten*. Enschede: SLO.

Kaldewey, J. (2001), *Studeren met stijl. Leerstrategieën testen en verbeteren*. Baarn: Hbuitgevers.

Kaldewey, J. (2003), Doceren en studeren met stijl: benaderingen van leerstijlen. In Oost, H. en S. Wils (red.) *Kennis ontwikkelen. 22<sup>e</sup> Landelijke dag studievaardigheden*. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS).

Kanselaar, G., Linden, J.L. van der en G. Erkens (1997), Samenwerkend leren in het studiehuis. In Leenheer, P., Simons, P.R.J. en J.G.G. Zuylen (red.). *Didactische verkenningen van het studiehuis*. Tilburg: Mesoconsult.

Kerry, T. (2001), Managing the learning of able pupils. In *Educating able children. Journal of the national association for able children in education*. 5 (2), pp. 4 - 12.

Kock, R. (1999), Een curriculum voor hoogbegaafden. In *Congresbundel Ruimte voor leren. Conferentie over hoogbegaafde leerlingen*. Amersfoort: CPS. pp. 115 - 122.

Kuipers, J. (1999), *SI-Bel: observatielijst voor signalering en identificatie van begaafde leerlingen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: GCO Fryslân.

Molen, H. van der (1996), Zelfstandig leren. Een poging tot begripsverheldering. In: Stuurgroep profiel tweede fase voortgezet onderwijs. *Organisatie in het studiehuis*. s-Gravenhage: Procesmanagement voortgezet onderwijs. pp. 118 - 131.

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

Mooij, T. (1991), *Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen*. Muiderberg: Coutinho.

Mooij, T. (1991), *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen: richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.

Munck, E. de en J. Nelissen (1998), Hoogbegaafden in de klas: uitdagend verrijkingsmateriaal houdt ook bollebozen bij de les. In *Jeugd in school en wereld* 82 (9), pp. 18 - 23.

Nelissen, J. en A. Lek (1996), Bollebozen geen bleke wijsneusjes. In *Jeugd in school en wereld* 80 (10), pp. 16 - 21.

Nelissen, J. en P. Span (red.) (1999), *Begaafde leerlingen op de basisschool: suggesties voor didactisch handelen*. Baarn: Bekadidact.

Parreren, C. van (1983), *Leren door handelen*. Apeldoorn: Van Walraven.

Paris, S.G. en J.P. Byrne (1989), The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In: Zimmerman, B.J. en H. Schunk (eds.). *Self regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Academic Press.

Platenkamp, B.R.M. (red.) (1991), *Hoogbegaafden in de basisschool: materialenboek*. 's-Hertogenbosch: KPC.

Pluymakers, M. en P. Span (2001), *Onderwijs aan begaafde leerlingen in het VO. Compacten en Verrijken. Een methode om systematisch rekening te houden met begaafde leerlingen*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Reis, S. and J. Renzulli (1992), Using Curriculum Compacting to Challenge the Above-Average. In *Educational Leadership* 50, pp. 16 - 25.

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

Renzulli, J.S., Reis, S.M. en L.H. Smit (1981), *The revolving door identification model*. Connecticut: Creative Learning Press.

Rogers, K.B. en P. Span (1993), Ability grouping with gifted and talented students: research and guidelines. In Heller, K. (red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.

Roza, A. (1997), *Compacten en Verrijken Docentenhandleiding*. Rotterdam: Openbare Schoolgemeenschap Wolfert van Borssele. Interne uitgave.

Schouten, M. (1996), *Hoera, ik ben hoogbegaafd*. Zutphen: Alpha.

Simons, P.R.J. en J.G.G. Zuylen (1995), *De didactiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult (studiehuiskreeks).

*Slim begeleiden. Conferentie over hoogbegaafde leerlingen in de klas* (2001), Amersfoort: CPS.

Span, P. (1995), Selfregulated learning by talented children. In Freeman, J., Span, P. en H. Wagner, *Actualising talent. A lifelong challenge*. London, New York: Casell. pp. 72 - 85.

Span, P., Wijnekus, M. en A. de Bruin (2001), *Het testen van hoogbegaafde kinderen. Suggesties voor diagnostiek en begeleiding*. Alphen a/d Rijn: Samsom.

Talent (2000), *Tijdschrift over hoogbegaafdheid en toptalent* (nr. 6). Utrecht: Uitgeverij Lemma.

Tomic, W. en P. Span (eds). (1993), *Onderwijspsychologie. Be nvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Heerlen: Open Universiteit en Utrecht: Lemma.

Vankan, L., Nijnatten, H. van en H. AnkonØ(1999) Naar een model voor praktische opdrachten. In *Geografie-Educatief* 8. pp. 118 - 131.

Vermunt, J. (1992), *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Dissertatie. Nijmegen: KUB.

Vermunt, J. en N. Verloop (1999), Congruence and friction between learning and teaching. In: *Learning and Instruction* 9, pp. 257 - 280.

Webb, J.T., Meckstroth, El.A. en S.S. Tolan (2000), *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Assen: Van Gorcum & Comp.

Westhoff, G. (1996), Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier. In: *Levende Talen* (510), pp. 253 - 257.

Westhoff, G.J. (2001), Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs. In: Westhoff, G.J. en Staatsen, F. (eds), *In Duitsland spreek ik gewoon Duits. Taalonderwijs aan taalzwakke leerlingen*. pp. 37 - 47. Enschede: NaB/MVT en SLO.

Wientjes, H. (2001), Wat word ik hier wijzer van? In: *Talent* 3 (8), pp. 24 - 26.



# Bijlagen 1 t/m 4

## Bijlage 1

### Eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen

Eigenschap	Bijbehorende eigenschappen
1. Hoge intelligentie	heeft een IQ van meer dan 130
2. Vroege ontwikkeling	is geestelijk vroegrijp, ontwikkelingsvoorsprong
	is gericht op prikkels uit de omgeving
	heeft op jonge leeftijd al gevoel voor objectpermanentie
	heeft op jonge leeftijd ontwikkeling van psychomotoriek
	kan op jonge leeftijd lezen
	is vroeg met spreken
	heeft vroege belangstelling voor cijfers en letters
	geeft vroeg blijk van gedetailleerde kennis van de omgeving
	kan al vroeg een voorbeeldmodel (onder andere lego) nabouwen
	tekent op hoger niveau dan leeftijdsgenoten
	heeft een vroege ontwikkeling van getalbegrip
	kan zich gemakkelijk leerstof uit hogere leerjaren eigen maken
	heeft op jonge leeftijd al gevoel voor symboliek
kan al praten, lezen en schrijven op jonge leeftijd	
is geestelijk vroegrijp	
3. Uitblinken op meerdere gebieden	is zeer goed in rekenen/wiskunde
	heeft zeer goed taalgebruik
	heeft een grote woordenschat/adequaat woordgebruik
	kan vroeg praten in samengestelde zinnen
	is zeker niet goed in alles
4. Gemakkelijk leren	is snel van begrip
	kan complexe aanwijzingen makkelijk volgen
	heeft een goede opmerkingsvermogen
	kan leerstof snel verwerken
	heeft een zeer goed geheugen
	kan snel onthouden
	kan snel lezen
	kan snel denken
	heeft een uitstekend geheugen en gebruik van informatie
heeft een leertempo 2 tot 5 keer zo hoog als de gemiddelde leerling	
5. Goed leggen van (causale) verbanden	kan gemakkelijk (causale) verbanden en relaties leggen
	heeft de neiging om ideeën of dingen op een ongebruikelijke en niet voor de hand liggende manier te combineren
	kan gemakkelijk betekenissen begrijpen
6. Makkelijk analyseren van problemen	kan snel problemen analyseren
	is vaardig in het toepassen van oplossingsmethoden in diverse situaties
	is vasthoudend in het oplossen van problemen

	is vindingrijk in oplossingsmethoden
	heeft plezier in het oplossen van problemen
	heeft eigen (afwijkende) oplossingsmethoden
	kan goed omgaan met problemen: ziet snel wat relevant is en komt sneller tot essentie
7. Voorkeur voor abstractie	kan goed abstract denken
	generaliseert van bijzonder naar algemeen
	overziet kennisgehelen
	is een productieve denker
8. Hoge mate van zelfstandigheid	heeft weinig behoefte aan instructie
	wil dingen op eigen manier doen (bijvoorbeeld eigen manier van rekenen)
	wil zelf ontdekken
	is zelfstandig
	toont initiatief
	neemt leiding
	is verantwoordelijk voor eigen handelen
	reflecteert op eigen handelen
	geeft de voorkeur aan zelfregulatie: besteedt soms wat meer tijd aan plannen, maar komt sneller tot besluitvorming
	wil zelf en kan grotendeels zelf de benodigde kennis vergaren, onderzoeken, structureren en analyseren
9. Veel interesse/ motivatie/ energie	brede interesse
	vraagt eindeloos waarom
	heeft een hoge motivatie
	neemt geen genoegen met halve informatie/halve oplossingen
	heeft groot doorzettingsvermogen/volharding
	is intrinsiek gemotiveerd
	is bereid om moeilijke taken op te nemen
	is bereid om in eigen tijd verder te werken
	is snel betrokken op zijn werk
	heeft veel energie/onvermoeibaar
10. Creatief/origineel	maakt onverwachte zijsprongen
	is origineel
	is een intuïtieve denker
	heeft hekel aan routinetaken
	heeft grote verbeeldingskracht
	interesse in experimenteren en dingen op andere manieren doen/ staat open voor nieuwe ervaringen
	pakt zaken graag anders aan
	is creatief
11. Perfectionistisch	is perfectionistisch
12. Opvallend gevoel voor humor	heeft een apart gevoel voor humor
	groot gevoel voor humor
13. Hoge mate van concentratie	langere aandachtsspanne, volharding en intense concentratie
	kan op jonge leeftijd buitengewoon lang concentreren
	lange aandachtsspanningsboog met betrekking tot interessegebieden

### **Literatuurbronnen**

D'Hondt, C. en H. van Rossen (1998/1999), Hoogbegaafde kinderen: pedagogische begeleiding op school. In *Persoon en gemeenschap* 51 (7), pp. 235-249.

Drent, S. (1998), *Hoogbegaafden kunnen meer: praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs*. Voorschoten: Ajodakt.

Greven, J. (1994), *Hoogbegaafde kinderen in de klas? Suggesties voor de verrijking en verdieping van lessen wereldoriëntatie bovenbouw basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Heuvel, F. van den (1990), Zorgverbreding: ook aandacht voor de begaafde leerlingen. In *Maggezien* 15 (3), pp. 12-17.

Hoop, F. de en D.J. Janson (1993), *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen: een andere kijk op hoogbegaafdheid in school en gezin*. Baarn: Intro.

Kuipers, J. (1999), *SI-BEL; observatielijst voor signalering en identificatie van begaafde leerlingen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: GCO Fryslân.

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

Munck, E. de en J. Nelissen (1998), Hoogbegaafden in de klas: uitdagend verrijkingsmateriaal houdt ook bollebozen bij de les. In *Jeugd in school en wereld* 82 (9), pp. 18-23.

Nelissen, J. en Lek, A. (1996), Bollebozen geen bleke wijsneusjes. In *Jeugd in school en wereld* 80 (10), pp. 16-21.

Platenkamp, B.R.M. (red.) (1991), *Hoogbegaafden in de basisschool: materialenboek*. 's-Hertogenbosch: KPC.



## Bijlage 2

### Positieve en negatieve kenmerken van onderpresteerders

#### Positieve kenmerken

Kenmerk	Bijbehorende kenmerken
1. Grote en uitzonderlijke kennis	• heeft kennis die nog niet in de groep is behandeld
	• heeft uitzonderlijk grote kennis van feiten
	• grote algemene ontwikkeling
2. Grote interesse	• heeft op veel gebieden belangstelling en houdt ervan dingen te onderzoeken
	• leest veel of verzamelt in vrije tijd op andere manieren veel informatie
	• begrijpt en onthoudt onderwerpen uitstekend als hij geïnteresseerd is
	• interesse voor moeilijkere onderwerpen bij een werkstuk of spreekbeurt
3. Wisselend schoolwerk	• geeft bij meer ingewikkelde vragen vaak het goede antwoord
	• groot verschil in kwaliteit mondeling en schriftelijk werk
	• komt goed uit de verf bij individueel onderwijs op maat
4. Positief thuiswerk	• werkt thuis verder aan zelfgekozen schoolprojecten
	• ontwikkelt thuis op eigen initiatief allerlei activiteiten
5. Grote verbeelding	• heeft levendige verbeelding, is creatief
6. Hoge mate van sensitiviteit	• is sensitief in zijn waarneming van zichzelf en anderen
	• is gevoelig

## Negatieve kenmerken

Kenmerk	Bijbehorende kenmerken
1. Afnemende prestaties, wisselend schoolwerk	• steeds minder goede resultaten halen
	• presteert beneden (groeps)niveau bij rekenen taal of lezen
	• presteert op school redelijk tot slecht (soms alleen onder het eigen niveau)
	• slordig schrijven
	• houdt niet van <i>drill and practice</i> van instampen of inprenten
	• mist bepaalde leerinhouden
	• mist instructiemomenten
	• selectief enthousiasme, voor nieuwe onderwerpen, maar niet voor uitwerkingen
2. Negatief gedrag	• lastig en onaangepast gedrag
	• steeds om aandacht vragen
	• verveling
	• kan wegdromen
	• wijst pogingen van leraar af om hem te leren zich te gedragen volgens groepsnormen
3. Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling	• ontevreden over verrichte werkzaamheden
	• vermijdt nieuwe activiteiten (om mislukking te voorkomen)
	• geeft blijk van negatieve zelfwaardering
	• heeft minderwaardigheidsgevoelens, kan wantrouwend of onverschillig zijn
	• doet niet graag mee aan groepsactiviteiten
	• heeft weinig vriendjes of vriendinnetjes
	• is minder populair bij leeftijdsgenootjes
• zoekt vriendjes onder gelijkgestemden	
4. Geringe taakgerichtheid	• zeer laag werktempo
	• huiswerk vaak niet af
	• stelt onrealistische doelen (te hoog of te laag)
	• snel afgeleid, moeite met taakgericht werken
	• impulsief
	• geen duidelijk leertraject voor ogen
	• geen planner
	• korte spanningsboog
	• vergeetachtig
	• voelt zich hulpeloos
	• wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn
5. Negatieve houding	• wisselende motivatie
	• hekel aan routine
	• verzet zich tegen autoriteit
	• neemt geen verantwoordelijkheid voor eigen daden (wijst mislukken aan anderen of aan de situatie)
	• staat onverschillig of afwijzend tegenover de school

### **Literatuurbronnen**

Drent, S. (1998), *Hoogbegaafde kinderen kunnen meer; praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs*. Voorschoten: Ajoact.

Kuipers, J. (1999), *SI-BeL; observatielijst voor signalering en identificatie van begaafde leerlingen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: GCO Fryslân.

Mooij, T. (1991), *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen: richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho

Pluymakers, M. en P. Span (1999), Onderpresteren. In: Nelissen, J. en P. Span (red.) *Begaafde kinderen op de basisschool; suggesties voor didactisch handelen*. Tilburg: Zwijzen [momenteel uitgegeven door Bekadidact in Baarn] pp. 91-101





## Bijlage 3

### Profielen van hoogbegaafde leerlingen (Betts en Neihart 1988)

	<i>Gedragsskenmerken</i>	<i>Herkenning</i>	<i>Begeleiding van de school</i>
<i>Profiel 1 De succesvolle leerling</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Perfectionistisch</i></li> <li>• <i>Goede prestaties</i></li> <li>• <i>Zoekt bevestiging van de leerkracht</i></li> <li>• <i>Vermijdt risico</i></li> <li>• <i>Accepterend en conformerend</i></li> <li>• <i>Afhankelijk</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Schoolprestaties</i></li> <li>• <i>Prestatietest</i></li> <li>• <i>Intelligentietests</i></li> <li>• <i>Nominatie door leerkracht</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Versneld en verrijkt curriculum</i></li> <li>• <i>Ontwikkelen van persoonlijke interesses</i></li> <li>• <i>Vooraf testen, uitsluitend leerstof die nog niet beheerst wordt: leerstofinkorting</i></li> <li>• <i>Ontwikkeling van vaardigheden voor zelfstandig leren</i></li> <li>• <i>Mentor</i></li> <li>• <i>Begeleiding van school- en beroepsloopbaan</i></li> </ul>
<i>Profiel 2 De uitdagende leerling</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Corrigeert de leerkracht</i></li> <li>• <i>Stelt regels ter discussie</i></li> <li>• <i>Is eerlijk en direct</i></li> <li>• <i>Grote stemmingswisselingen</i></li> <li>• <i>Vertoont inconsistente werkwijzen</i></li> <li>• <i>Slechte zelfcontrole</i></li> <li>• <i>Creatief</i></li> <li>• <i>Voorkeur voor activiteit en discussie</i></li> <li>• <i>Komt op voor eigen opvattingen</i></li> <li>• <i>Competitief</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nominatie door medeleerlingen</i></li> <li>• <i>Nominatie door ouders</i></li> <li>• <i>Interviews geleverde prestaties</i></li> <li>• <i>Nominatie door volwassene buiten het gezin</i></li> <li>• <i>Creativiteitstests</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tolerant klimaat</i></li> <li>• <i>Zoveel mogelijk bij passende leerkracht plaatsen</i></li> <li>• <i>Cognitieve en sociale vaardigheden trainen</i></li> <li>• <i>Directe en heldere communicatie met de leerling</i></li> <li>• <i>Gevoelens toestaan</i></li> <li>• <i>Mentor</i></li> <li>• <i>Zelfwaardering</i></li> <li>• <i>Opbouwen</i></li> <li>• <i>Gedrag besturen met contacten</i></li> <li>• <i>Verdieping</i></li> </ul>
<i>Profiel 3 De onderduikende leerling</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ontkent begaafdheid</i></li> <li>• <i>Doet niet mee in programma's</i></li> <li>• <i>Vermijdt uitdaging</i></li> <li>• <i>Zoekt sociale acceptatie</i></li> <li>• <i>Wisselt in vriendschappen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nominatie door begaafde medeleerlingen</i></li> <li>• <i>Nominatie door ouders</i></li> <li>• <i>Prestatietests</i></li> <li>• <i>Intelligentietests</i></li> <li>• <i>Prestaties</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Begaafdheid herkennen en adequaat opvangen</i></li> <li>• <i>Niet participeren in speciale activiteiten toestaan</i></li> <li>• <i>Sekse-rolmodellen geven (vooral meisjes)</i></li> <li>• <i>Doorgaan met informeren over opleidings- en beroepsmogelijkheden</i></li> </ul>

<p><i>Profiel 4</i> <i>De drop-out</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Neemt onregelmatig deel aan onderwijs</i></li> <li>• <i>Maakt taken niet af</i></li> <li>• <i>Zoekt buitenschoolse uitdaging</i></li> <li>• <i>Verwaarloost zichzelf</i></li> <li>• <i>Isoleert zichzelf</i></li> <li>• <i>Creatief</i></li> <li>• <i>Bekritiseert zichzelf en anderen</i></li> <li>• <i>Werkt inconsistent</i></li> <li>• <i>Verstoort, presteert gemiddeld of minder defensief</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Analyse van verzameld werk</i></li> <li>• <i>Informatie van leerkrachten uit het verleden</i></li> <li>• <i>Discrepantie tussen intelligentiescore en geleverde prestaties</i></li> <li>• <i>Inconsistenties in presentaties</i></li> <li>• <i>Creativiteitstest</i></li> <li>• <i>Nominatie door begaafde medeleerlingen</i></li> <li>• <i>Geleverde prestaties in niet-schoolse setting</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Diagnostisch onderzoek</i></li> <li>• <i>Groepstherapie</i></li> <li>• <i>Niet-traditionele studievaardigheden</i></li> <li>• <i>Verdieping</i></li> <li>• <i>Mentor</i></li> <li>• <i>Niet-traditionele leerervaringen buiten de klas</i></li> </ul>
<p><i>Profiel 5</i> <i>De leerling met leer- en/of gedragsproblemen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Werkt inconsistent</i></li> <li>• <i>Presteert gemiddeld of minder</i></li> <li>• <i>Verstoort, reageert af</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sterk uiteenlopende resultaten op onderdelen van een intelligentietest</i></li> <li>• <i>Herkenning door relevante anderen</i></li> <li>• <i>Herkenning door leerkracht met ervaring met onderpresteerders</i></li> <li>• <i>Interview</i></li> <li>• <i>Wijze van presteren</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Plaatsing in programma van begaafden</i></li> <li>• <i>Voorzien van benodigde bronnen</i></li> <li>• <i>Niet-traditionele leerervaringen</i></li> <li>• <i>Begin met onderzoek en ontdekkingen</i></li> <li>• <i>Tijd met ontwikkelingsgelijken doorbrengen (niet per se leeftijdsgenoten)</i></li> <li>• <i>Individuele begeleiding</i></li> </ul>
<p><i>Profiel 6</i> <i>De zelfstandige leerling</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Goede en sociale vaardigheden</i></li> <li>• <i>Werkt zelfstandig</i></li> <li>• <i>Ontwikkelt eigen doelen</i></li> <li>• <i>Doet mee</i></li> <li>• <i>Werkt zonder bevestiging</i></li> <li>• <i>Werkt enthousiast voor passies</i></li> <li>• <i>Creatief</i></li> <li>• <i>Komt op voor eigen opvattingen</i></li> <li>• <i>Neemt risico</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bereikte schoolresultaten</i></li> <li>• <i>Producten</i></li> <li>• <i>Prestatietests</i></li> <li>• <i>Interviews</i></li> <li>• <i>Nominatie door leerkracht, klasgenoot, ouders, zichzelf</i></li> <li>• <i>Intelligentietests</i></li> <li>• <i>Creativiteitstests</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ontwikkelen van een lange termijnplan voor studie</i></li> <li>• <i>Versneld en verrijkt curriculum</i></li> <li>• <i>Belemmeringen in tijd en plaats wegnemen</i></li> <li>• <i>Vooraf testen, uitsluitend leerstof die nog niet beheerst wordt: leerstofinkorting</i></li> <li>• <i>Mentor</i></li> <li>• <i>Begeleiding van school- en beroepsloopbaan</i></li> <li>• <i>Vervroegde toelating tot vervolgopleiding</i></li> </ul>

Overgenomen uit Betts, G.T. en Neihart, M. (1988), Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*. 32 (2), pp. 248-253. Vertaling: Centrum voor BegafdheidsOnderzoek, KUN

## Bijlage 4

### Kenmerken van lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen

Kenmerk	Bijbehorende kenmerken
1. Hoge moeilijkheidsgraad	<ul style="list-style-type: none"> <li>gaat over complexe vraagstukken, complexe begrippen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>moet zo moeilijk zijn dat de leerlingen de opdracht alleen met begeleiding en door samenwerking met anderen (leerling, docent) tot een goed eind kunnen brengen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>dient gericht te zijn op een complexe, verrijkende en verdiepende studie van belangrijke ideeën, problemen en onderwerpen die met name gericht zijn op een integratie van kennis binnen en tussen kennisdomeinen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>varieert in moeilijkheidsgraad</li> </ul>
2. Interessante en uitdagende onderwerpen	<ul style="list-style-type: none"> <li>is interessant. Dat betekent keuzemogelijkheden voor de leerling of samen met de docent zoeken naar een interessant onderwerp</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>biedt gelegenheid om eigen interesses, kennis, ideeën en aspiraties toe te passen op zelfgekozen onderwerp</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>sluit aan bij interesse van de leerling zonder eenzijdig aanbod</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>is uitdagend en heeft een verrijkende meerwaarde t.o.v reguliere leerstof</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>is gericht op verwonderen en experimenteren</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>moet complex zijn en ruimte bieden voor nieuwe ideeën en uitdagende taken</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>moet toe te passen zijn in nieuwe situaties</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>doet een beroep op creativiteit, het zoeken naar nieuwe oplossingen, originaliteit en afwijkende oplossingen, gebruik maken van nieuwe ervaringen in nieuwe situaties</li> </ul>
3. Open opdrachten	<ul style="list-style-type: none"> <li>bevordert open-eind karakter van leerprocessen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>is op meerdere manieren op te lossen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>bevordert open leertaken, zodat de hoogbegaafde leerlingen verder denken en onderzoeken</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>laat hoogbegaafde leerling zelf zijn ideeën over de oplossing ontwikkelen</li> </ul>
4. Echte problemen	<ul style="list-style-type: none"> <li>sluit aan bij de alledaagse werkelijkheid of bij de belangstelling van een leerling</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>is gericht tot het echte publiek</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>is gericht op onderzoek van reële en feitelijke problemen</li> </ul>

5. Abstracte begrippen en generalisaties	• is gericht op abstracte begrippen
	• is gericht op abstracte begrippen en generalisaties. Concrete en feitelijke gegevens zijn namelijk voornamelijk bedoeld ter illustratie of als voorbeeld van abstracte begrippen, die zo complex mogelijk moeten zijn.
	• wordt moeilijk gemaakt maken middels weglating van voorbeelden en tekeningen
6. Nieuwe leerstof	• bevat geen herhaling, gericht op memoriseren en inoefenen
	• bevat begrippen en onderwerpen die niet in de basisleerstof voorkomen
	• is gericht op nieuwe leerstof. Meer van hetzelfde aanbieden kan demotiverend werken
7. Onderzoekende houding	• is gericht op onderzoek
	• is gericht op het vinden van eigen oplossingen in plaats van aangeleerde oplossingen toepassen
	• bevordert onderzoeksmethoden van een hoog niveau
	• is altijd in de vorm van een onderzoek; geen dingen die je zo in een boek kan opzoeken
8. Samenhang en verbanden	• bevordert de samenhang tussen de verschillende taken en is dus niet fragmentarisch
	• dient de ontwikkeling en toepassing van hogere orde denkvaardigheden, productief denken, probleemoplossen en creativiteit te bevorderen om zo herordering van bestaande kennis en/of het genereren van nieuwe kennis door de leerling mogelijk te maken
	• is vakoverstijgend
9. Zelfstandigheid/ samenwerken	• is gericht op zelf problemen ontdekken
	• is zoveel mogelijk zelfstandig
	• heeft veel keuzevrijheid
	• staat hoge mobiliteit in en buiten school toe
	• bevordert de autonome leeractiviteiten van de leerling
	• is gericht op groepsinteracties en simulaties organiseren
	• is gericht op samenwerking met gelijkwaardige partners. Er moet gewaakt worden voor isolement.
	• verhoogt het positieve effect dat hoogbegaafde leerlingen ondervinden van contact met ontwikkelgelijken
10. Variatie informatiebronnen	• streeft naar variatie in instructie en werkvormen
	• selecteert en gebruikt geschikte gespecialiseerde informatiebronnen, inclusief het gebruik van geavanceerde informatietechnologische systemen

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• is gericht op flexibele groeperingsvormen binnen en buiten de klas, waarbij de leerling toegang heeft tot verschillende materialen en informatiebronnen</li> </ul>
11. Metacognitieve vaardigheden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• is erop gericht dat de hoogbegaafde leerling komt tot reflectie en het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bevat de volgende onderdelen op het gebied van reflectie op het leerproces: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oriëntatie</li> <li>- Planning</li> <li>- Procesbewaking</li> <li>- Evaluatie</li> </ul> </li> </ul>

### **Literatuurbronnen**

Betts, G.T. en M. Neihart (1988), Profiles of the gifted and Talented. In *Gifted Child Quarterly* 32 (2) p. 248-253.

D'Hondt, C. en H. van Rossen (1998/1999), Hoogbegaafde kinderen: pedagogische begeleiding op school. In *Persoon en gemeenschap* 51 (7), pp. 235-249.

Dijk, W. van, Kok, W.A.M. en P. Span (1991), *Begaafde leerlingen in heterogene klassen*. Utrecht: ISOR.

Doornekamp, G., Drent, S. en E. Bronkhorst (1999), *Omgaan met verschillen: een slimme aanpak voor slimme leerlingen*. Enschede: SLO.

Drent, S. (1998), *Hoogbegaafden kunnen meer: praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs*. Voorschoten: Ajodakt.

Freeman, J. (1998), *Educating the very able. Current international research*. Londen: The Stationary Office.

Frumau-van Pinxten, W.L. (1999), Samen leren omgaan met begaafdheid. In *Ruimte voor leren. Conferentie over hoogbegaafde leerlingen* (congresbundel). Amersfoort: CPS. pp. 107 - 114.

*Hoogbegaafdheid ook uw zorg*. (2000), Vught: OMO.

Hulsbeek, M. en G. de Boer (2001), *(Hoog)begaafde leerlingen in het PO en VO: een inventarisatie van knelpunten*. Enschede: SLO.

Kuipers, J. (1999), *SI-Bel: observatielijst voor signalering en identificatie van begaafde leerlingen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: GCO Fryslân.

Munks, F.J. en I. Ypenburg (1995), *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan de Rijn: Samson, 2<sup>e</sup> druk.

Mooij, T. (1991), *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen: richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.

Munck, E. de en J. Nelissen (1998), Hoogbegaafden in de klas: uitdagend verrijkingsmateriaal houdt ook bollebozen bij de les. In *Jeugd in school en wereld* 82 (9), pp. 18-23.

Nelissen, J. en A. Lek (1996), Bollebozen geen bleke wijsneusjes. In *Jeugd in school en wereld* 80 (10), pp. 16-21.

Nelissen, J. en P. Span (red.) (1999), *Begaafde leerlingen op de basisschool: suggesties voor didactisch handelen*. Baarn: Bekadidact.

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

Renzulli, J.S., Reis, S.M. en L.H. Smit (1981), *The revolving door identification model*. Connecticut: Creative Learning Press.

Roza, A. (1997), *Compacten en Verrijken Docentenhandleiding*. Rotterdam: Wolfert van Borselen. Interne uitgave.

Talent (2000), *Tijdschrift over hoogbegaafdheid en toptalent* (nr. 6). Utrecht: Uitgeverij Lemma.





## Deel 2 De verrijkingstaken



# Toelichting bij de taakomschrijvingen

## *Oorsprong en karakteristiek van de taakomschrijvingen*

De taakomschrijvingen zoals die hierna worden gepresenteerd hebben een verschillende ontstaansgeschiedenis. Een aantal ervan is op verzoek van de SLO als voorbeeldmateriaal ontwikkeld, een aantal is door leden van het netwerk Perdix ter beschikking gesteld, eerst voor collega's van het netwerk, nu ook voor deze publicatie.<sup>3</sup> De lessenserie "Schrijven over een beroep" is in eerste instantie ontworpen om zelfstandig leren te bevorderen in havo/vwo 3, en is voor deze publicatie bewerkt. Alle taken beogen de hoogbegaafde leerlingen werk te geven dat ze interessant vinden en dat hen in staat stelt iets te leren binnen het vak Nederlands. De docent die uit deze taken gaat kiezen, zal moeten kijken of voor zijn leerlingen hetzelfde geldt als voor de leerlingen voor wie de taak oorspronkelijk gemaakt is, en de taakomschrijving eventueel aanpassen.

Alle taakomschrijvingen zijn zo gemaakt dat docent en leerling direct overzicht over de hele taak krijgen (doelen, eindproduct, beschikbare tijd), zodat leerlingen ook werkelijk een zelfstandig aandeel kunnen hebben in het plannen en uitvoeren van de taak.

Bij alle taakomschrijvingen is een leerling- en een docentdeel. De SLO-taken zijn meestal iets uitgebreider beschreven dan de andere. De docent kan bepalen of hij de beknopte taken wil uitbreiden voor zijn eigen leerlingen dan wel de meer uitgebreide taken beknotten.

Bij een aantal taken zijn vooraf criteria geformuleerd, zodat de leerling weet waarop hij beoordeeld zal gaan worden. Dat is niet altijd het geval omdat het soms lastig is om algemeen toepasbare beoordelingscriteria te formuleren als het gaat om de individuele "zone van de naastgelegen ontwikkeling" van de individuele leerling. Vaak wordt open gelaten of er een beoordeling in formeel schoolse zin (een cijfer) zal zijn of een beoordeling anderszins. Scholen en docenten gaan hier verschillend mee om. Veel taken zijn beschreven voor kleine groepjes leerlingen, want het samenwerken van de leerlingen is een belangrijk aspect van de verrijkingstaak, doel en middel tegelijk (zie hoofdstuk 3).

## *De verschillende genres*

In de inhoudsopgave wordt het *genre van de taak* aangeduid: gaat het om een *onderzoek* of een *ontwerp*. Deze verschillende genres zijn als volgt te begrijpen: *Ontwerp*: het eindproduct is gegeven, hoe het er uit zal gaan zien is onbekend, en de weg waarlangs moet uitgedacht worden. *Onderzoek*, waaronder literatuuronderzoek (secundaire literatuur), in enigerlei vorm zal vaak een fase zijn, noodzakelijk om op verantwoorde wijze het ontwerp te kunnen maken.

<sup>3</sup> Aan alle auteurs van de Perdix-taken past op deze plek een woord van dank dat zij toestemming gaven om hun taak in deze uitgave op te nemen.

*Onderzoek:* het eindresultaat is onbekend, de weg ernaar toe moet deels geleerd worden (de manier waarop men onderzoek doet binnen deze discipline), deels uitgedacht worden (een intelligente creatieve onderzoeksopzet uitdenken, een nieuw onderzoeksinstrument bedenken). Er is een onderscheid tussen:

- literatuuronderzoek: wat is er al bekend over dit onderwerp, deze vraagstelling. Bestaande kennis wordt opgezocht en vaak op een nieuwe manier geordend om het antwoord op de specifieke onderzoeksvraag te kunnen formuleren.
- empirisch onderzoek, bedoeld om iets wat men nog niet weet uit te gaan zoeken. Hier genereer je nieuwe kennis.

#### *De brede toepasbaarheid van de taken*

Alle taakomschrijvingen dienen als voorbeeldmateriaal. Ze laten zien hoe ervaren docenten lessen Nederlands voor hun hoogbegaafde leerlingen vormgeven, daarbij rekening houdend met criteria zoals die in hoofdstuk 2 en de theoretische achtergronden zoals die in hoofdstuk 3 beschreven zijn.

Het is belangrijk op te merken dat de taken in zekere zin momentopnames zijn: ze zijn geschreven voor een bepaalde groep leerlingen op een bepaald moment in hun ontwikkeling.

Zo staat er bij iedere taak wel voor welke "klas" hij bestemd is maar de meeste taken kunnen op heel veel verschillende niveaus uitgevoerd worden. Een eersteklasser die iets onderzoekt over opvoedingsgewoontes bij verschillende culturen en/of in verschillende tijden zal een andere diepgang bereiken dan een derdeklasser.

Er zijn verschillen in

- de mate waarin de leerlingen ervaring hebben in het maken van een taakanalyse, taakverdeling en planning,
- de mate waarin de leerlingen ervaring hebben in het maken van een stappenplan,
- de mate waarin de leerlingen ervaring hebben in het schrijven van een verslag, met correcte literatuurverwijzingen,
- de mate waarin de leerlingen ervaring hebben in het hanteren van het logboek,
- de voorkennis betreffende het onderwerp,
- de kennis over en ervaring met de werk- en onderzoeksmethode.

Deze verschillen en de specifieke doelstellingen die de docent en de leerlingen hebben als zij een bepaalde taak gaan uitvoeren, zullen bepalen wat de docent met welke mate van sturing zal aanbieden. Het is overigens van belang dat de leerlingen de doelstellingen van de taak mee bepalen of in ieder geval ook kennen. Weten waarvoor je iets doet en mee nadenken over de manier waarop je dat doel kunt bereiken is een belangrijk element van zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren.

Aanwijzingen voor de leerlingen die bij verschillende taken geformuleerd zijn, kunnen door de docent uitgebreid dan wel weggelaten worden, afhankelijk van de doelen van de taak en het niveau van de leerlingen. Vervolgens is het voor een belangrijk deel de begeleiding door de docent die bepaalt of de leerling inderdaad door het uitvoeren van deze taak "de zone van de naaste ontwikkeling" bereikt. Telkens weer die lastige vragen van de docent of de goed geplaatste opmerking, dat stimuleert de leerling om d r te denken en net een stap verder te zetten dan hij uit eigen kracht deed.

#### *De mate van sturing*

Bij een aantal taakomschrijvingen zijn deelopdrachten geformuleerd. Sommige zijn verplicht, andere optioneel. Bij de optionele opdrachten kan de leerling in overleg met de docent de opdracht overslaan of een alternatieve aanpak kiezen. De leerling moet dan wel aannemelijk maken dat hij hierdoor in staat is het einddoel te halen en aan de criteria voor het eindproduct te voldoen.

De overweging hierbij is dat deelopdrachten weliswaar het nadeel hebben dat de leerlingen aan het handje genomen worden, anderzijds zijn er (ook begaafde) leerlingen in de onderbouw die moeite hebben met het aanbrengen van structuur in hun werkzaamheden. Deze gaan vaak enthousiast, maar chaotisch te werk. De docent zal op basis van zijn inschatting van de leerling een keuze moeten maken en zal bijvoorbeeld jongere leerlingen of de leerlingen die problemen hebben met structureren van hun werkzaamheden alle opdrachten laten uitvoeren. Belangrijk is dat de leerling in de loop van de onderbouw gaat leren de sturing steeds meer zelf ter hand te nemen en dat is de reden dat bij een groot aantal taken de werkplanning (inhoudelijk en qua tijd) onderdeel is van de taakuitvoering en van bespreking met de docent, zowel tijdens het werk als in de reflectie bij de afsluitende evaluatie.

#### *Het tijdsbeslag*

Omdat docenten vaak taken zullen aanpassen aan (het niveau van) de eigen leerlingen, de specifieke doelstellingen en schoolsituatie is bij een aantal taakomschrijvingen geen tijdsbeslag aangegeven. Van die taken staat wel in de inhoudsopgave aangegeven hoeveel tijd de taak zoals hij beschreven is ongeveer zal kosten. De docent kan na de eigen aanpassingen voor de eigen leerlingen aangeven hoeveel tijd er beschikbaar is voor de taak.

De benodigde tijd wordt in de inhoudsopgave uitgedrukt in *lesuren*. Daarnaast kunnen/zullen leerlingen een redelijke hoeveelheid *thuiswerk* aan de taak besteden.

#### *Mogelijkheden voor situatiegebonden varianten van taken*

Wie in een heterogene klas werkt en het belangrijk vindt dat de begaafde leerlingen niet al te veel buiten de klas komen te staan, kan ervoor kiezen om zo nu en dan alle leerlingen tegelijkertijd aan een en hetzelfde thema te laten werken. Het is dan belangrijk dat er verschillende deeltaken zijn op verschillend niveau, zowel inhoudelijk als qua sturing. Daarvoor zijn nodig: een iets gewijzigde formulering van taak en deeltaken, uitwerken van het thema op een wat andere manier, en aanpassen van de begeleiding door de docent tijdens het werk. In de taak "Bang zijn" is dit uitgewerkt: er is een versie voor de "gemiddelde leerlingen" en een voor de "begaafde leerlingen".

In meer homogene klassen, vaak plusklas genoemd, ligt de zaak wat anders. Daar is de hele groep op hetzelfde moment bezig met verrijkingstaken. Dan is het niet aan te raden dat ze allemaal precies dezelfde taak maken. Hier is een aantal alternatieven:

- Een aantal taken (met name onderzoekstaken) is uitstekend geschikt te maken voor verwerking door de hele klas. Dat kan bijvoorbeeld door het thema van een onderzoek op verschillende manieren te benaderen of door ook andere onderzoeksvragen te (laten) stellen dan de vraag die in de taak staat. Zo kan het onderzoek naar tutoyeren bij de kassa van de supermarkt bijvoorbeeld verbreed worden door na te gaan of het iets uitmaakt uit welk sociaal-economisch milieu klanten komen, of in welke wijk de winkel staat. De verschillende gegevens uit de verschillende onderzoeksgroepjes moeten dan aan het eind van de deelonderzoeken naast elkaar gelegd en in de conclusie met elkaar verbonden worden.
- Veel mogelijkheden liggen er ook in het vakoverstijgend werken. Onderzoeksvragen kunnen vanuit verschillende vakgebieden benaderd worden. In samenwerking met andere docenten kan een bepaald onderzoeksthema verschillende specifieke onderzoeksvragen krijgen. Een onderzoek naar het verschijnsel reclame kan ook uitgewerkt worden vanuit de kunstgeschiedenis (vormgeving en het effect daarvan), de geschiedenis (ontstaan en ontwikkeling),

de economie (belang van reclame voor de financiering van media), muziek (gebruik en effect van muziek). Ieder ander vak zal dan de eigen vakdoelstellingen inbrengen, en de begeleiding zal ook door alle betrokken docenten verzorgd moeten worden. In een plusklas zijn dergelijke samenwerkingsverbanden vaak goed te realiseren. Het vraagt wel goed inhoudelijk en organisatorisch voorbereiden. (In de inhoudsopgave staat aangegeven met welke andere vakken een taak raakvlakken heeft. Die aanduiding is niet uitputtend. Overleg met leerlingen en/of collega's kan ook andere invalshoeken opleveren.)

- Bij ontwerptaken kan ook heel goed gedifferentieerd worden. Het maken van een krant of een website over school of een digitaal beschikbare verzameling recensies kan met net zoveel aspecten, onderwerpen, boeken uitgebreid worden als er tijd en menskracht is.
- Groepjes leerlingen kunnen ook zelf een verrijkingstaak kiezen. De keuzemogelijkheden kunnen bestaan uit het reservoir taken waarover de docent beschikt, maar docenten en leerlingen die al wat ervaring hebben met verrijkingstaken kunnen ook de eigen belangstelling of nieuwsgierigheid van dat moment omzetten in een nieuwe taak (zie ook hoofdstuk 5).

#### *Cd-rom*

Om het mogelijk te maken om taken aan te passen aan de eigen situatie op school en het niveau van de leerlingen zijn ze digitaal beschikbaar gesteld, op bijgaande cd-rom.

# Inhoudsopgave verrijkingstaken

<i>vakonderdeel</i>	<i>titel van de taak</i>	<i>omschrijving van de taak</i>	<i>mogelijke samenwerking met:</i>	<i>oorspronkelijk geschreven voor klas</i>	<i>individueel werk, groepswork, hele klas</i>	<i>geschatte tijdsbesteding<sup>4</sup></i>	<i>oorsprong en auteur(s) van de taak</i>
literatuur	1. <i>Bang zijn</i>	onderzoek naar het begrip angst in gedichten, romanfragment en krantenartikelen	andere talen	1	hele klas, met gedifferentieerde taken	5 uren	Perdix IVLOS
literatuur	2. <i>Robinson Crusoe</i> <sup>o</sup>	ontwerp en literaire analyse: ontwerpen van eiland en act n.a.v. gelezen boek en dat aan klas presenteren	techniek, aardrijkskunde, bijbelse vorming en drama	1	kleine groep	7 uren	Perdix Janke van der Meulen, Christelijk Gymnasium Beijers Naude, Leeuwarden
literatuur	3. <i>Van verhaal tot</i>	ontwerp: een verhaal omzetten in hoorspel, fotoverhaal of toneelstuk en forumdiscussie over de genres	techniek	1 of 2	drie kleine groepen	15 uren	Perdix Henry Cornelius, RSG Wolfsbos, Hoogeveen
literatuur	4. <i>Recensite</i>	ontwerp: een recensie schrijven voor de website van de school over een jeugdboek	informatica	1, 2 of 3	individueel of kleine groep	9 uren	SLO Mari <sup>o</sup> Ila de Clercq, Gertrudis College, Roosendaal
literatuur	5. <i>Vergelijking boek en verfilming</i>	onderzoek: presentatie voor de klas waarin een boek en de verfilming ervan worden besproken	kunstgeschiedenis	1, 2 of 3	individueel of kleine groep	10 uren	SLO Mari <sup>o</sup> Ila de Clercq, Gertrudis College, Roosendaal
literatuur	6. <i>Maak een bloemlezing</i>	onderzoek en ontwerp: schrijven van een inleiding bij een bloemlezing van het	afhankelijk van het onderwerp van de bloemlezing: andere	2	kleine groep, uit te breiden naar hele klas	10 uren	Perdix Arthur Roza, OSG Wolfert van Borssele, Rotterdam

<sup>4</sup> In de opgave van de geschatte tijdsbesteding zijn alleen de uren vermeld. Daarnaast zal de gewone huiswerkrujd besteed moeten worden aan het uitvoeren van de taak.

<i>vakonderdeel</i>	<i>titel van de taak</i>	<i>omschrijving van de taak</i>	<i>mogelijke samenwerking met:</i>	<i>oorspronkelijk geschreven voor klas</i>	<i>individueel werk, groepswork, hele klas</i>	<i>geschatte tijdsbesteding<sup>4</sup></i>	<i>oorsprong en auteur(s) van de taak</i>
		werk van H.P. de Boer voor leeftijdsgenoten	talen				
literatuur	<i>7. Recensie</i>	ontwerp: schrijven van een recensie	andere talen	2	kleine groep, uit te breiden naar hele klas	5 uren	Perdix Mari <sup>o</sup> lla de Clercq, Gertrudis College, Roosendaal
literatuur	<i>8. Karel ende Elegast</i>	ontwerp: creatieve presentatie van eigentijdse versie van Karel ende Elegast	andere talen, drama, kunstgeschiedenis	2 of 3	kleine groep of hele klas	7 uren	SLO Eric Gerrits, Hondsrug College, Emmen
literatuur	<i>9. Genreleer</i>	ontwerp: geven van een lesonderdeel over genreleer aan medeleerlingen	andere talen	3	hele klas	7 uren	SLO Eric Gerrits, Hondsrug College, Emmen
literatuur	<i>10. Ironie</i>	onderzoek naar ironie in verschillende fragmenten van cabaret e.d.	andere talen	3	kleine groep, uit te breiden naar hele klas	12 uren	Perdix Arthur Roza, OSG Wolfert van Borssele, Rotterdam
literatuur	<i>11. Soap</i>	onderzoek naar soaps en presentatie daarvan (in een artikel)	andere talen, levensbeschouwing	3	kleine groep, uit te breiden naar hele klas	15 uren	Perdix Arthur Roza, OSG Wolfert van Borssele, Rotterdam
literatuur	<i>12. Tim KrabbØ</i>	onderzoek en ontwerp: schrijven van een recensie van een boek en de verfilming ervan en van een eigen verhaal en filmscript		3	kleine groep, mogelijk voor een deel samen met de rest van de klas	drie deeltaken, samen 22 uren	Perdix Arthur Roza, OSG Wolfert van Borssele, Rotterdam
taalbeheersing	<i>13. Een talig gezelschapsspel</i>	ontwerp: een talig gezelschapsspel maken, dat laten testen en er een artikel over schrijven in een spelletjesgids	techniek, tekenen	1, 2 of 3	kleine groep	8 uren	SLO Mari <sup>o</sup> lla de Clercq, Gertrudis College, Roosendaal
taalbeheersing	<i>14. Informatie, documentatie en presentatie</i>	ontwerp: info verzamelen en presenteren over actueel regionaal probleem	afhankelijk van het onderwerp	2	hele klas	6 uren	Perdix Stephanie Meijer, Cals College, Nieuwegein



<i>vakonderdeel</i>	<i>titel van de taak</i>	<i>omschrijving van de taak</i>	<i>mogelijke samenwerking met:</i>	<i>oorspronkelijk geschreven voor klas</i>	<i>individueel werk, groepswork, hele klas</i>	<i>geschatte tijdsbesteding<sup>4</sup></i>	<i>oorsprong en auteur(s) van de taak</i>
taalbeheersing	<i>15. Krantenkoppen</i>	onderzoek naar aard en functie krantenkoppen		2	kleine groep, uit te breiden naar hele klas	8 uren	Perdix Arthur Roza, OSG Wolfert van Borssele, Rotterdam
taalbeheersing	<i>16. Maak een internetsite over jouw school</i>	onderzoek en ontwerp: site maken over de school voor nieuwe leerlingen	informatica	2 of 3	kleine groep	10 uren	Perdix IVLOS
taalbeheersing	<i>17. Schrijven over een beroep</i>	ontwerp: een informatieve tekst over een zelfgekozen beroep voor een zelfgekozen publiek schrijven	maatschappijleer, beroepenori <sup>o</sup> ntatie	3	duo	7 uren	SLO Helge Bonset, Catherine Milo en Heleen Vellekoop
taalbeheersing	<i>18. Brochure</i>	onderzoek en ontwerp: evaluatie van bestaande voorlichtingsbrochure van de school en schrijven van een nieuwe		3	kleine groep	20 uren	Perdix Arthur Roza, OSG Wolfert van Borssele, Rotterdam
taalbeschouwing	<i>19. Reclame maken</i>	ontwerp: een commerci <sup>o</sup> le en een ide <sup>o</sup> le reclame maken en een werkstuk schrijven over reclame	maatschappijleer	1, 2 of 3	individu of kleine groep	8 uren	SLO Mari <sup>o</sup> lla de Clercq, Gertrudis College, Roosendaal
taalbeschouwing	<i>20. Taalontwikkeling</i>	onderzoek naar taalontwikkeling en het presenteren van de onderzoeksresultaten aan de klas		1, 2 of 3	hele klas of kleine groep	6 uren	SLO Eric Gerrits, Hondsrug College, Emmen
taalbeschouwing	<i>21. Formeel en informeel taalgebruik</i>	onderzoek naar tutoyeren in gesprekken bij de kassa	wiskunde	2	kleine groep	8 uren	Perdix IVLOS
taalbeschouwing	<i>22. Opperlands</i>	ontwerp: uitleg en demonstratie van Opperlands voor klasgenoten		2		5 uren	Perdix Henry Cornelius, RSG Wolfbos, Hoogeveen

<i>vakonderdeel</i>	<i>titel van de taak</i>	<i>omschrijving van de taak</i>	<i>mogelijke samenwerking met:</i>	<i>oorspronkelijk geschreven voor klas</i>	<i>individueel werk, groepswork, hele klas</i>	<i>geschatte tijdsbesteding<sup>4</sup></i>	<i>oorsprong en auteur(s) van de taak</i>
taalbeschouwing	<i>23. Nederlands als tweede taal</i>	onderzoek en ontwerp: maken van een boekje over gebruik lidwoorden in Nederlands en tweede taal voor anderstalige leerlingen		2 of 3	kleine groep	12 uren	Perdix Monique Schuh en Gerardine Marechal, Scholengemeenschap Lelystad
taalbeschouwing	<i>24. Taalverloedering?</i>	onderzoek naar taalverandering en taalvariatie daarover presentatie houden en een discussiestuk schrijven voor leerlingen en docenten	maatschappijleer	2 of 3	individueel of kleine groep	10 uren	SLO Mari <sup>o</sup> lla de Clercq, Gertrudis College, Roosendaal
taalbeschouwing	<i>25. Cryptogrammen</i>	ontwerp: maken van een handleiding voor cryptogrammen leeftijdgenoten		3	individuele leerling of kleine groep	5 uren	Perdix Cals College, Nieuwegein
Bijlagen	<i>te gebruiken bij de taken</i>	Logboek Spreekbeurtbeoordelingsformulier		1, 2 of 3			SLO Mari <sup>o</sup> lla de Clercq, Gertrudis College, Roosendaal

# Spreekbeurtbeoordelingsformulier

Naam: .....Klas: ..

Je gaat de spreekbeurt van je klasgenoot beoordelen op drie onderdelen:

1. opbouw
2. inhoud
3. presentatie

Voor elk onderdeel geef je 1 of een 1/2 punt.

Noteer van elke spreekbeurt twee positieve en twee negatieve punten.

Hieronder volgt een toelichting bij de beoordelingspunten; op de achterkant vind je een beoordelingsmodel voor een aantal spreekbeurten. Neem voor de overige spreekbeurten dit schema over op een multo-bladje.

OPBOUW/INHOUD		punten
1. Hoe is de opbouw?	Motivatie onderwerp, inleiding, middenstuk, afronding, samenhang	
2. Hoe is de uitleg?	Duidelijk / te moeilijk / goede voorbeelden	
3. Gebruikt de spreker goede argumenten?	Als een spreker zijn mening moet geven, moet hij deze ondersteunen met argumenten: redenen waarom die mening heeft.	
4. Hoe is het niveau van de spreekbeurt?	Op de juiste doelgroep gericht / te simpel / te moeilijk / nieuwe informatie	
PRESENTATIE		
5. Hoe is de verstaanbaarheid?	Goed / te hard / te zacht / mompelend	
6. Hoe zijn de zinsbouw en woordkeus?	Maakt de spreker zijn zinnen niet te ingewikkeld / te veel moeilijke woorden / stopwoordjes/ eigen woorden	
7. Hoe weet de spreker het onderwerp te brengen?	Levendig / saai / afwisselend / pakkend /	
8. Hoe is het contact met de klas en de houding?	Klas inkijken, ook als je voorleest / klas aan eind vragen laten stellen/ niet hangen, niet wiebelen	
9. Hoe is het gebruik van illustratiemateriaal?	Schema op bord / foto's en artikelen groot genoeg.	

10. Voldeed de spreekbeurt aan de gestelde eisen?		
		totaal:....
twee positieve punten twee negatieve punten		

## Beoordelingsblad spreekbeurten

Naam: ..... Klas: .....

Naam leerling 1:	Onderwerp:			
Naam leerling 2:	Onderwerp:			
<b>OPBOUW/INHOUD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>punten</b>	
1. Hoe is de opbouw?				
2. Hoe is de uitleg?				
3. Gebruikt de spreker goede argumenten?				
4. Hoe is het niveau van de spreekbeurt?				
<b>PRESENTATIE</b>				
5. Hoe is de verstaanbaarheid?				
6. Hoe zijn de zinsbouw en woordkeus?				
7. Hoe weet de spreker het onderwerp te brengen?				
8. Hoe is het contact met de klas en de houding?				
9. Hoe is het gebruik van illustratiemateriaal?				
10. Voldeed de spreekbeurt aan de gestelde eisen?				
twee positieve punten	1. 2.	1. 2.	cijfer	cijfer
twee negatieve punten	1. 2.	1. 2.		

# LOGBOEK

## Werkverslag en evaluatie

- a. Vul elke keer dat je voor jezelf of met de groep werkzaamheden plant het schema hieronder in.
- b. Beantwoord de onderstaande vragen en lever dit blad aan het eind van de opdrachten met de andere producten in.

### 1. Vooraf

1. Aan welk onderwerp ga je werken?

---

---

2. Waarom heb je dit onderwerp gekozen?

---

---

3. Werk je alleen of met anderen?  
Waarom heb je daarvoor gekozen?

---

---

4. Wat is de opdracht?  
Wat is het doel?

---

---

5. Wat denk je te kunnen leren van deze opdracht?

---

---

### B. Eerste werkafspraken

6. Hoe ziet je tijdsplanning eruit?

---

---

7. Hoe is de taakverdeling?

---

---

8. Waar kun je hulp en informatie vinden?

---

---

9. Welke opdrachten maak je niet?  
Welke activiteiten doe je daarvoor in de plaats?

---

---

10. Maak je gebruik van stappenplannen of modellen die als hulp gegeven worden?

---

---

### C. Tijdens de werklessen

11. De uitvoering van de opdracht verloopt wel / niet naar wens, omdat

---

---

12. De samenwerking verloopt wel / niet naar wens, omdat

---

---

### D. Evaluatie

13. Heb je bereikt wat je wilde? Licht toe.

---

---

14. Is de opdracht uitgevoerd zoals je gepland had? Zo niet, waarom niet?

---

---

15. Wat is je mening over deze opdracht?

---

---

16. Wat pak je de volgende keer anders aan?

---

---









## Reeds uitgegeven in deze reeks

- 1 Inhoudselementen Nederlands nader onderzocht (1988)
- 2 Functionele Taalvaardigheid nader onderzocht (1988)
- 3 IBO-leerlingen in een breed-heterogene brugklas (1989)
- 4 Nederlands in het IBO
- 5 Schoolse taalvaardigheden in zaakvakken: leergangen (1990)
- 6 Schoolse taalvaardigheden in zaakvakken: lespraktijk (1990)
- 7 Spreek- en luisteronderwijs: literatuuronderzoek en methode-analyse (1991)
- 8 Spreek- en luisteronderwijs: case-studies (1991)
- 9 Lees- en schrijfonderwijs: literatuuronderzoek en analyse van kerndoelen en methoden (1992)
- 10 Allochtone leerlingen in het Moderne Vreemde Talenonderwijs
- 11 Nee, dat bedoelt ze toch niet! (1993)
- 12 Actief Leren
- 13 Het toetsen van schoolse taalvaardigheden. Een pilot-onderzoek (1994)
- 14 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pierson College in Den Bosch (1995)
- 15 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Spreekbeurt en discussie op het Libanon Lyceum in Rotterdam (1995)
- 16 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Presenteren, discussiëren en notuleren op de scholengemeenschap Winkler Prins in Veendam (1995)
- 17 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Het debat op de scholengemeenschap Huizermaat in Huizen (1996)
- 18 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Triospreekbeurt, debat en discussie op het Montessori Lyceum Herman Jordan in Zeist (1995)
- 19 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Het opiniërende gesprek op het Paulus-Lyceum in Tilburg (1998)
- 20 Spreken en Luisteren in de Tweede Fase. Groepsspreekbeurt en discussie op het Over Betuwe College in Bemmelen (1996)
- 21 Over de grenzen van literatuuronderwijs. De mogelijkheden van intercultureel literatuur- en fictie-onderwijs (1995)
- 22 Discussieprestaties van NT2-leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo '
- 23 Samenwerkend Leren in heterogene klassen (1996)
- 24 Taalbeleid op drie vbo/mavo scholen. Drie casestudies in het schooljaar 1995-1996 (1997)
- 25 Takenpakket coördinatie taalbeleid voortgezet onderwijs (1997)
- 26 Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar problemen en oplossingen in de praktijk (1997)
- 27 Taalbeleid op drie vo-scholen in grote steden. Drie casestudies in het schooljaar 1996-1997 (1998)
- 28 Integratie van NT2-NT1 in de lerarenopleiding (1999)
- 29 Nederlands in het praktijkonderwijs . Verslag van de stand van zaken in het praktijkonderwijs en aanbevelingen voor verdere ontwikkeling (2000)
- 30 Schrijfonderwijs en ICT in de tweede fase. Schrijven in 4 vwo op het Amstelveen College (2000)
- 31 Moeilijk lerenden in de ISK. Een literatuurstudie en twee casestudies (2000)
- 32 Nederlands in de basisberoepsgerichte leerweg (2002)
- 33 Hoogbegaafde leerlingen en het vak Nederlands (2002)
- 34 NT2-niveaus: leerdoelen en lesmateriaal (2002)
- 35 Schrijven in de tweede fase op twee scholen (2003)
- 36 Taalgericht en interactief bouwen (2003)
- 37 Nederlands Verrijkt (2003)

