

De noodzaak tot aanpassingen in het leerstofaanbod voor hoog- begaafde leerlingen

E. van Gerven

Consultancybureau Hoogbegaafdheid, Almere

1 heeft u ook een boek voor kinderen zoals ik?

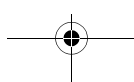
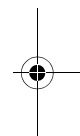
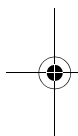
Ongeveer 2,5 procent van alle mensen is hoogbegaafd. In Nederland zijn dat alles bij elkaar zo'n 38.000 leerlingen in de basisschoolleeftijd. Op een basisschool van tweehonderdvijftig leerlingen hebben we daarom al snel te maken met vijf tot zeven hoogbegaafde leerlingen. Dat is ongeveer in iedere klas één hoogbegaafde leerling. Elke leerkracht kan dus zo'n leerling in de klas hebben.

In een tijd waarin we ons steeds meer gaan richten op aandacht voor de individuele leerling met zijn eigen specifieke leerbehoeften en zijn eigen aard, heeft ook de hoogbegaafde leerling zijn plek verworven. Maar het is voor veel leerkrachten niet eenvoudig om deze leerlingen goed te begeleiden. Het reguliere leerstofaanbod is niet of nauwelijks op hun specifieke leer- en persoonlijkheidseigenschappen afgestemd en er is slechts een heel beperkt aanbod van verrijkingsmateriaal dat structureel inzetbaar is.

In dit artikel staat een aangepast onderwijsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen centraal. Wat is hoogbegaafdheid nu eigenlijk precies? Over welke leer- en persoonlijkheidseigenschappen hebben we het? Welke aanpassingen zouden gedaan kunnen worden en waarop is de noodzaak van die aanpassingen gebaseerd?

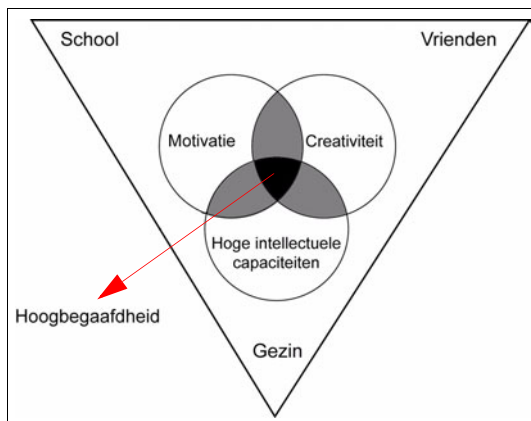
2 wetenschappelijk kader

Wanneer we een uitstapje maken naar de wetenschappelijke opvattingen over hoogbegaafdheid, zien we dat er bijna net zoveel definities zijn van het begrip 'hoogbegaafdheid' als er wetenschappers zijn die zich met het onderwerp bezighouden. Toch is in al die definities wel een zekere mate van



consensus te vinden en lijken de verschillen in de definities zich vooral in nuances te manifesteren. In dit artikel worden twee definities of modellen nader toegelicht.

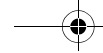
De meest 'eenvoudige' definitie van het begrip is te vinden in het Triadisch interdependentiemodel van Renzulli en Mönks (1995) (fig. 1).



figuur 1: Triadisch model van Renzulli en Mönks (1995)

Om van hoogbegaafdheid te kunnen spreken dient een mens te beschikken over een groot intellectueel potentieel (een totale IQ-score > 130). Deze hoge intelligentie dient vergezeld te gaan van twee andere essentiële persoonlijkheidsfactoren: een hoge mate van creativiteit en een sterke motivatie. In dit geval wordt onder creativiteit een creërend denkvermogen verstaan, waardoor een mens in staat is om buiten de reguliere kaders oplossingen voor problemen te zoeken. Een aardig voorbeeld hiervan geeft een meisje van vijf jaar. Ze zit in de klas en heeft een grote doos met bouwblokken voor zich. Ze legt tien kubussen op een rij. Ze haalt vijf kubussen weg en zegt: tien eraf vijf is vijf. Opnieuw haalt ze van de overgebleven blokken er drie weg. Vijf eraf drie is twee. Ze kijkt naar de blokken en zegt: twee eraf acht is ... Ze denkt even na, staat op en pakt een linaal uit de tekenkast. De linaal wordt langs het meest linker blok gelegd. De acht blokken worden precies onder de andere blokken neergelegd. Dan herhaalt ze de som. Twee eraf acht is min zes! Als de leerkracht haar vraagt hoe ze aan die uitkomst komt, kijkt ze op met een blik alsof ze de domheid van de vraag van de leerkracht onbegrijpelijk vindt. Ze antwoordt: 'Het kan toch ook vriezen sufferd!'

De sterke motivatie, de derde noodzakelijke persoonlijkheidsfactor waarover beschikt moet worden is te zien als de wil om te presteren, de wil om te ontdekken, daarbij taakgericht te werk te gaan en daarin ook succesvol



De noodzaak tot aanpassingen in het leerstofaanbod voor hoogbegaafde leerlingen

te zijn. Wie een succesvol pianist wil zijn en in het Concertgebouw wil spelen, zal iedere dag moeten oefenen om op een dergelijk hoog niveau te komen. Is de motivatie niet aanwezig, dan valt het succes van iedere poging om in het Concertgebouw te kunnen spelen te betwijfelen.

De drie persoonlijkheidseigenschappen zijn essentieel, maar er is meer nodig om tot prestaties op hoogbegaafd niveau te komen. Er zijn drie omgevingsfactoren te onderscheiden die direct van invloed zijn op het prestatieniveau van een mens. De factoren school, gezin en *peers* zijn in dit model van doorslaggevend belang.

Binnen het onderwijs spelen de motivatie en het doorzettingsvermogen van het kind een belangrijke rol. Taakgerichtheid en motivatie zijn interactief bepaald evenals de creativiteit van het kind. Creativiteit kan pas tot uiting komen wanneer er ook gelegenheid wordt geboden om deze te tonen. Het reguliere leerstofaanbod beïnvloedt de motivatie en het doorzettingsvermogen van hoogbegaafde leerlingen vaak negatief. Hoogbegaafde leerlingen ervaren het onderwijs veelal als te saai en te weinig uitdagend. Op de creativiteit van de leerling wordt bij gesloten opdrachten nauwelijks een beroep gedaan. Wie niet uitgedaagd wordt tot bijzondere prestaties zal deze ook niet leveren.

Binnen het gezin moet op een gezonde manier omgegaan worden met de hoogbegaafdheid van het kind. Dat wil zeggen, dat het kind de ruimte moet krijgen om zijn talenten te ontplooiën en dat ouders deze ontplooiing op een evenwichtige manier moeten stimuleren. Ouders die te veel eisen van een kind kunnen te maken krijgen met een zoon of dochter die weigert nog enige verdere prestatie neer te zetten, terwijl ouders die de talenten van hun kind negeren of ontkennen geconfronteerd kunnen worden met een soms wel heel directe schreeuw om aandacht van het kind.

Een goede relatie met *peers* is tot slot de derde factor die opgenomen is in het 'Triadisch interdependentiemodel'. Een mens ontwikkelt zich zowel cognitief als sociaal-emotioneel pas goed als hij zich met enige regelmaat kan spiegelen aan ontwikkelingsgelijken. Indien we een achtjarige voor langere tijd het onderwijs in een kleutergroep laten volgen, is het voor ons bijna vanzelfsprekend dat deze achtjarige zich niet wezenlijk verder ontwikkelt. Het is zelfs begrijpelijk dat deze achtjarige regressief gedrag vertoont. Het gedrag dat past bij een achtjarige vraagt te veel van de kleuters om hem heen en dus zal het kind gaan zoeken naar een modus waarmee hij zich een plek in de groep verwerft. Sommige kinderen zullen daarin succesvol zijn en anderen niet. Voor hoogbegaafde kinderen ligt het feitelijk niet anders. De leeftijdgenoten waarmee zij in een leerstofjaargroep zitten bevinden zich veelal in ieder geval cognitief op een lager ontwikkelingsniveau dan zijzelf. Voor het hoogbegaafde kind is het dan ook moeilijk om





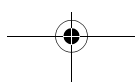
E. van Gerven

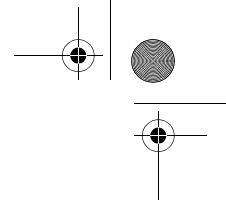
voldoende aansluiting bij de groep te vinden. Zijn belangstelling wordt niet gedeeld, er kan minder diep ingegaan worden op de voor het hoogbegaafde kind interessante materie en de mate van aanpassing die van het hoogbegaafde kind gevraagd wordt is erg groot. Het is alsof het kind altijd een beetje gebukt moet lopen. Nu is er niets mis met aanpassing op zijn tijd, ieder mens zal eens ontdekken dat het vermogen om zich aan te passen aan een groep belangrijk en nuttig is. Maar wie zich te veel aanpast verliest zichzelf en zijn eigen ontwikkeling uit het oog. Indien we ook de gezonde ontwikkeling van het hoogbegaafde kind willen stimuleren zullen we in het onderwijs de mogelijkheid moeten scheppen dat hoogbegaafde kinderen elkaar ontmoeten, samenwerken en samen denken. Dat impliceert niet direct dat aparte scholen voor hoogbegaafde leerlingen gewenst zijn. Het impliceert wel dat het goed is om het hoogbegaafde kind een aantal uren per week in de gelegenheid te stellen deel te nemen aan een verrijkkingsklas waarin hij zijn ontwikkelingsgelijken kan ontmoeten.

Een meer gecompliceerd model van hoogbegaafdheid is het model van Gagné (2000) (zie bijlage). Hij onderscheidt vier factoren die bepalend zijn voor de mate waarin een mens tot prestaties op hoogbegaafd niveau kan komen: natuurlijke aanleg, intrapersonlijke factoren, omgevingsfactoren en een toevalsfactor. Deze factoren verdeelt hij onder in een aantal subfactoren.

Gagné's model is eigenlijk een verfijning van het Triadisch interdependentiemodel van Renzulli en Mönks. Kijken we naar de natuurlijke aanleg (bij Renzulli en Mönks nog intellectuele capaciteiten genoemd), dan zien we dat Gagné zich niet alleen richt op pure intelligentie, maar dat hij ook de subfactoren creërend vermogen, sociaal-emotionele talenten en sensomotorische talenten opneemt.

Deze subfactoren zijn waarneembaar in iedere taak die kinderen gedurende hun schooltijd verrichten. Zo heeft het kind zijn verbale vaardigheid nodig om een vreemde taal te leren, is logisch inzicht vereist bij reken-wiskundetaken en zijn de sociaal-emotionele talenten nodig om een goede interactie met klasgenoten tot stand te brengen. Gagné plaatst de door Renzulli en Mönks benoemde omgevingsfactoren als school, gezin en peers wel in de factor omgevingsfactoren, maar slechts op het subniveau van 'personen'. Hij onderscheidt daarbij ook belangrijke gebeurtenissen in een kinderleven, voorzieningen (bijvoorbeeld in leerstofaanbod) en sociaal-cultureel aspect van de omgeving van het kind. Zo is de persoonlijkheidsfactor motivatie van Renzulli en Mönks slechts een van de belangrijke intrapersonlijke factoren die Gagné onderscheidt. Andere subfactoren die hij op dit niveau onderscheidt zijn lichamelijke kenmerken, het vermogen tot zelfmanagement, karakter en de wil van het kind.





De noodzaak tot aanpassingen in het leerstofaanbod voor hoogbegaafde leerlingen

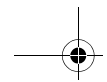
In zijn opvatting over hoogbegaafdheid vormen intrapersonlijke factoren samen met de omgevingsfactoren de katalysatoren voor het ontwikkelingsproces. Afhankelijk van de manier waarop deze factoren van invloed zijn op de natuurlijke aanleg van het kind, zal het kind prestaties bereiken op verschillende domeinen. Daarbij gaat hij er vanuit dat een hoogbegaafde leerling op meer dan een terrein bijzondere resultaten kan bereiken. Daarbij meent hij dat één leerling bij de beste 5 tot 10 procent van een relevante referentiegroep moet behoren, voordat gezegd zou kunnen worden dat het kind prestaties levert op hoogbegaafd niveau.

Complex aan het model van Gagné is dat hij een toevalsfactor toevoegt aan het geheel. Bijvoorbeeld het nest waarin een kind geboren wordt. Stel dat een kind alles mee heeft qua aanleg, maar dat het toevallig in een sociaal-economisch minder fortuinlijk gezin wordt geboren. Dat maakt de kans dat dit kind tot prestaties op hoogbegaafd niveau komt aanzienlijk kleiner dan wanneer het kind in een rijke sociaal-culturele en economische omgeving wordt geboren. Maar de toevalsfactor is ook van toepassing op kritische levenservaringen van een kind. Een briljant pianistje in de dop dat bij een schoolreisje bijvoorbeeld met zijn vingers klem komt te zitten in de *cakewalk*, heeft al een aanzienlijk kleinere kans om de top te bereiken dan wanneer dit niet het geval geweest zou zijn. Of we de toevalsfactor van wezenlijk belang moeten laten zijn voor de wetenschappelijke opvattingen omtrent hoogbegaafdheid, valt mijns inziens echter te betwijfelen. Deze toevalsfactor is van toepassing op iedere vorm van menselijke ontwikkeling en heeft daarmee voor mij zijn onderscheidende waarde verloren.

3 leer- en persoonlijkheidseigenschappen

Nu het wetenschappelijk kader gezet is over wat nu eigenlijk onder hoogbegaafdheid verstaan zou moeten worden, is het belangrijk dat gekeken wordt naar de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogintelligente en hoogbegaafde leerlingen. Het model van Gagné gaf daar al enig inzicht in (meer dan dat van Renzulli en Mönks), maar voor de dagelijkse praktijk van een groepsleerkracht is een en ander nog wel ver van de praktijk verwijderd. De leer- en persoonlijkheidseigenschappen zijn direct van invloed op het opzetten van een goed leerstofaanbod voor hoogbegaafde kinderen (Van Gerven, 2001). De leereigenschappen die horen bij een hoge intelligentie zijn dat het kind:

- snel van begrip is;
- een hoog leertempo heeft;
- een goed geheugen heeft;



E. van Gerven

- een brede algemene interesse heeft;
- beschikt over een groot probleemoplossend vermogen;
- analytisch sterk ontwikkeld is;
- goed in staat is nieuw verworven kennis te incorporeren in bestaande kennis en deze ook kan toepassen.

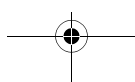
De persoonlijkheidskenmerken van hoogbegaafde kinderen geven een extra dimensie aan deze leereigenschappen waardoor het hoogbegaafde kind zich wezenlijk onderscheidt van het hoogintelligente kind. De persoonlijkheidskenmerken die we kunnen herkennen bij hoogbegaafde leerlingen zijn:

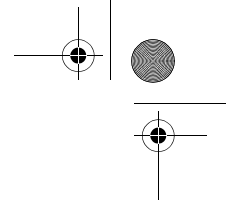
- een grote taalvaardigheid;
- een groot creërend vermogen;
- een sterke mate van originaliteit;
- geestelijk vroegrijp zijn;
- de behoefte aan uitdagingen;
- een sterk doorzettingsvermogen;
- een hoge mate van perfectionisme;
- het vermogen tot intuïtief denken;
- het vermogen tot reflectie;
- een hoge sociale competentie passend bij het hoge cognitieve niveau;
- een sterke behoefte aan autonoom handelen;
- een grote voorkeur voor het 'niet schoolse' leren.

Natuurlijk is het niet zo dat alle hoogbegaafde kinderen in dezelfde mate over deze leer- en persoonlijkheidseigenschappen beschikken. Net als alle andere mensen verschillen hoogbegaafde kinderen van elkaar en dus is ook niet iedere eigenschap even sterk bij ieder kind ontwikkeld. Daarnaast bestaat er een groep leerlingen waarbij met name de persoonlijkheidseigenschappen minder goed uit de verf komen, omdat zij zich daartoe in de schoolse situatie niet uitgedaagd voelen; het gaat hier om de zogenoemde onderpresteerders.

Willen we voorkomen dat hoogbegaafde kinderen werkhoudingsproblemen, concentratieproblemen, faalangst of een vorm van extreem perfectionisme ontwikkelen en gedemotiveerd raken, is een eigen aanpak erg belangrijk. Bij die eigen aanpak zijn de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde kinderen een belangrijk uitgangspunt.

De implicaties van de eigenschappen voor het leerstofaanbod zijn, dat het hoogbegaafde kind in staat is om grote leerstappen te maken en derhalve weinig behoefte heeft aan herhaling. Een hoogbegaafde leerling kan met ongeveer drievijfde van het aantal inoefeningsopdrachten hetzelfde prestatieniveau bereiken als een gemiddelde leerling met vijfviijfde van het aantal inoefeningsopdrachten. Het goede geheugen van het kind maakt daarbij





De noodzaak tot aanpassingen in het leerstofaanbod voor hoogbegaafde leerlingen

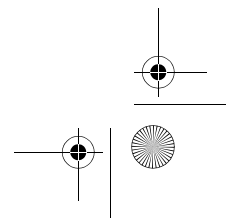
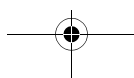
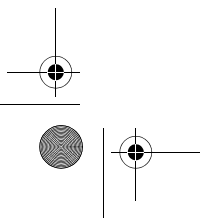
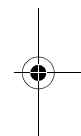
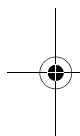
dat taken waarbij een hoge mate van automatisering vereist is, weinig aantrekkelijk zijn. Zij kunnen zo snel automatiseren dat grote aantallen van dergelijke opdrachten geen enkele uitdaging voor het kind bieden. Omdat het hoogbegaafde kind daarbij ook nog eens beschikt over een groot probleemoplossend vermogen en een groot analytisch inzicht, zijn opdrachten met een reproductief karakter niet geschikt. Hoogbegaafde kinderen zijn meer gebaat bij open opdrachten met een probleemstellend karakter, waarbij het uiterste van hun vaardigheid wordt vereist. Indien dan ook nog aanspraak wordt gedaan op het vermogen nieuwe kennis in bestaande kennis te incorporeren en het mogelijk is oplossingen te zoeken buiten de reguliere kaders, wordt een zo groot mogelijk beroep gedaan op alle leereigenschappen.

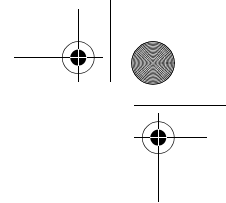
In de praktijk zien we echter dat het leerstofaanbod in de methoden afgestemd is op de gemiddelde leerling. Leerkrachten moeten om het leerstofaanbod uit de methoden geschikt te maken voor hoogbegaafde leerlingen veel werk verrichten. Enerzijds moeten zij een behoorlijk deel van de leerstof schrappen. Anderzijds moet er een vervangend leerstofaanbod komen voor de vrijgekomen tijd om te voorkomen dat het hoogbegaafde kind al met negen jaar moet instromen in het voortgezet onderwijs.

4 verantwoord schrappen

Verantwoord schrappen is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Grofweg zijn er twee manieren te onderscheiden: een schoolbrede op de methode geënte aanpak en een individuele op de leerling geënte aanpak. Beide vormen hebben voors en tegens (Van Gerven, 2001).

Om goed te kunnen compacten moet de leerkracht daarvoor een groot zicht hebben op de methode en de leerdoelen voor het leerstofjaar. Wie goed wil compacten geeft eerst antwoord op de vraag wat het kind in dat leerstofjaar voor dat specifieke vakgebied aan het eind van de rit heeft geleerd. Welke doelen gelden voor het kennisaanbod en welke vaardigheden beheerst het kind aan het eind van dat schooljaar. Aan de hand daarvan kunnen de verwerkingsopdrachten per leerdoel geselecteerd worden. De volgende stap is dat bekeken gaat worden of de leerstappen, die met de reeks van opdrachten gezet worden, groot genoeg zijn. Is dat niet het geval, dan moet de leerkracht bepalen welke opdrachten wellicht samengevoegd en welke overgeslagen kunnen worden. Vervolgens moet een minimum aan oefeningen geselecteerd worden dat nodig is om de doelen te bereiken, met andere woorden, hoeveel keer moet een kind een bepaalde vaardigheid inoefenen voordat je er zeker van bent dat die vaardigheid wordt beheerst.





E. van Gerven

Laatste stap ten slotte is dat de leerkracht een evenwichtige verdeling maakt van het overgebleven leerstofaanbod over het schooljaar en dit in een lessentabel uitzet. Bij de opzet van de lessentabel wordt ervoor gezorgd dat de hoogbegaafde leerling niet wezenlijk vooruit gaat lopen op zijn groepsgenoten.

In de praktijk is dit voor leerkrachten een enorm tijdrovende klus, want om ook boven het gemiddelde te differentiëren zouden al deze stappen op twee niveaus moeten worden gezet. Niveau één is dan bedoeld voor alle leerlingen die tot de beste 15 tot 20 procent leerlingen van een klas behoren en niveau twee voor de beste 5 tot 10 procent leerlingen. Voor niveau één kan dus minder geschrapt worden dan voor niveau twee. Wie deze stappen ook nog eens schoolbreed zou willen zetten om zo ook voor deze leerlingen een doorgaande lijn zeker te stellen doet een enorm beroep op een team. Het voordeel van deze benadering is dat de lessentabellen meegaan voor de tijd waarin een methode op een school gehanteerd wordt en er nauwelijks meer individuele aanpassingen voor (hoog)begaafde leerlingen op dit leerstof aanbod gedaan moeten worden. Het nadeel is, zoals gezegd, dat dit bij de aanschaf van een nieuwe methode een groot beroep doet op een team om de lessentabellen op te zetten.

Het gevolg is meestal dan ook dat er meer ad hoc gewerkt wordt waarbij slechts een globale richtlijn gehanteerd wordt. Dan gaat men uit van de zogenoemde methode van pretoetsing. Bij pretoetsing maakt de leerling de afsluitende toets die bij een leerstofblok behoort. De leerkracht kijkt de toets na en selecteert vervolgens voor dat leerstofblok alleen die stof die nog niet is beheerst. Daarbij worden de onderstaande criteria gehanteerd.

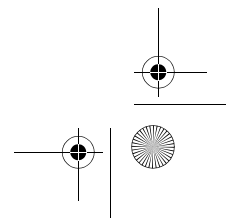
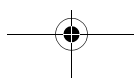
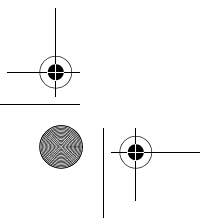
niet aanbieden

- Herhalingsoefeningen.
- Oefeningen gericht op reproductie van kennis.
- Remediërende oefenstof.

wel aanbieden

- Introductie van nieuwe elementen in de leerstof.
- Groepsgerichte activiteiten.
- Opdrachten met een probleemstellend karakter.
- Methodegebonden toetsen.
- Eventueel uitdagende verrijkingstof uit de methode.

Bij deze benadering begint de leerling tegelijk met zijn groepsgenoten aan een leerstofblok en sluit hij dit ook tegelijk met hen af. Deze benadering is binnen een groep voor een leerkracht goed vol te houden als er maar één of hooguit twee hoogbegaafde leerlingen in de groep zitten. Zodra er meer leerlingen zijn voor wie een dergelijk individueel programma wordt ge-



De noodzaak tot aanpassingen in het leerstofaanbod voor hoogbegaafde leerlingen

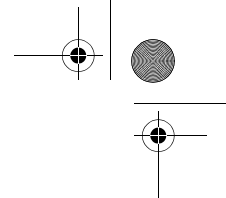
maakt, neemt de hoeveelheid werk van deze benadering zo sterk toe, dat de leerkracht aangewezen is op hulp van buitenaf (bijvoorbeeld van de remedial teacher). Het grote voordeel van deze benadering is dat er absoluut maatwerk voor de leerling wordt geleverd. Nadeel is dat het aldus ontstane leerstofaanbod niet generaliseerbaar is en dus voor iedere leerling afzonderlijk bekeken dient te worden wat er nu wel of niet gedaan moet worden. Tweede nadeel is dat de praktijk uitwijst dat iedere leerkracht de bovenstaande richtlijnen voor compacting weer iets anders interpreteert en er vaak voor de leerling helemaal geen doorgaande lijn bestaat tussen de verschillende leerstofjaarklassen. Derde nadeel is dat door het min of meer ad hoc werken, er veelal problemen ontstaan als de vaste groepsleerkracht enige weken ziek is. De begeleiding en aanpassingen in het leerstofaanbod vervallen vaak in dergelijke perioden, omdat van de vervanger deze inspanning feitelijk niet verwacht kan worden. Daardoor kunnen gaten in kennis ontstaan of kan de leerling alsnog gedemotiveerd raken.

5 zinvol verrijken

Zoals eerder gesteld, impliceert verantwoord schrappen dat de vrijgekomen tijd gevuld moet worden met een zinvol leerstofaanbod van verrijkingstaken. In de praktijk wringt daar voor veel scholen de schoen. Als eenmaal de angst voor kennishiaten weggenomen is wil men wel gaan compacten. Maar dan blijkt het vervolgens enorm moeilijk om met een goed verrijkingsaanbod te komen. Indien we uitgaan van beschikbaar materiaal dat structureel in het onderwijs inzetbaar is, komen scholen voor het rekenonderwijs veelal uit op pakketten als Plustaken (Delubas), Somplex (OBD en MHR) of Bolleboos rekenen-wiskunde (Kluwer). Dit materiaal wordt aangevuld met meer incidenteel inzetbaar materiaal als Nikitin (Bekius Schoolmaterialen), Vooruit (Kluwer) en Tridio (Productief BV). De leerkracht heeft in de lessentabel en het rooster van de leerling door te compacten vrije ruimte gecreëerd (Van Gerven, 2002). Het liefst zodanig dat er iedere week meerdere malen aan verrijkingsstof gewerkt kan worden.

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
Rekenen	Methodewerk	Verrijkingswerk	Methodewerk	Verrijkingswerk	Methodewerk
Taal	Verrijkingswerk	Methodewerk	Methodewerk	Methodewerk	Verrijkingswerk
Zaakvakken	Methodewerk	Verrijkingswerk	Verrijkingswerk	Verrijkingswerk	Methodewerk
Overig	Groepsproject	Individueel project	Denkspelen	Individueel project	Groepsproject

figuur 2: wekschema voor hoogbegaafde leerling



E. van Gerven

Voor een kind ziet zijn weekschema er dan ongeveer uit als in figuur 2 weergegeven. De eisen die daarbij aan verrijkingsmateriaal gesteld kunnen worden hebben te maken met de inhoud van het aanbod en de bruikbaarheid van het materiaal (Eyre, 1997; Drent & Van Gerven, 2002).

inhoudelijke eisen

- Hoge complexiteit.
- Probleemgericht karakter.
- Meerdere oplossingsstrategieën zijn mogelijk.
- Het doet een beroep op de creativiteit.
- Overstijgt het didactisch niveau van de leerling.

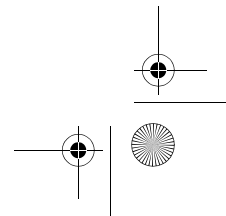
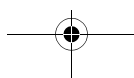
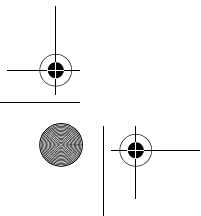
praktische eisen

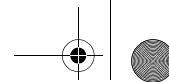
- Materiaal is structureel inzetbaar en heeft eigen leerdoelen.
- Leerling kan zelfstandig aan de slag met het materiaal.
- Er wordt beperkte instructie en/of begeleiding van de leerkracht gevraagd.
- Materiaal vraagt weinig voorbereidingstijd van de leerkracht.
- Materiaal is geschikt voor gebruik in de groep binnen het eigen lokaal.
- Materiaal geeft richtlijnen voor beoordeling.

De praktijk wijst echter uit dat een hoogbegaafde leerling de beschikbare stof zo snel doorwerkt dat de koek gauw op is. En dan komt als vanzelf de vraag 'Wat nu?'. In de praktijk zien we dan dat de parade van leuke materialen komt die niet structureel inzetbaar zijn, die nauwelijks eigen leerdoelen hebben en waar kinderen na verloop van tijd schoon genoeg van krijgen. Maar als nu in plaats van het materiaal als uitgangspunt te nemen nieuwe of aanvullende leerdoelen geformuleerd worden, dan is de leerkracht minder afhankelijk van specifiek voor hoogbegaafde leerlingen ontwikkeld materiaal. Bij ieder leerdoel kunnen een aantal tussendoelen geformuleerd worden en vervolgens kan bekeken worden welke activiteiten en oefeningen het kind naar die tussendoelen en het uiteindelijke einddoel toe brengen (Freeman, 2001). Wie op deze manier te werk gaat zal ontdekken dat er dan veelal vakgebiedoverstijgende projecten ontstaan die met zich meebrengen dat ze sterk aansluiten op de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van het hoogbegaafde kind (Van Gerven, 2003).

6 een uitdagende taak voor uitgevers

Hoogbegaafde kinderen zijn erg goed in staat om aan te geven waar hun eigen leerbehoeften liggen en hoe zij tot leren komen. We vragen ze het alleen te weinig. En als zij ons ongevraagd terecht van commentaar voorzien





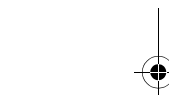
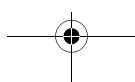
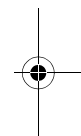
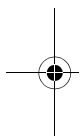
De noodzaak tot aanpassingen in het leerstofaanbod voor hoogbegaafde leerlingen

nemen we hen dat niet altijd in dank af. Wat te denken van de volgende waargebeurde situatie. Het is de eerste week in het schooljaar. Tijdens de allereerste les wiskunde in de brugklas van het vwo bladert een hoogbegaafde leerling het wiskundeboek door. Plotseling steekt ze haar vinger op en vraagt: 'Mijnheer, waarom wordt in dit boek alles tien keer uitgelegd en staan er steeds zes sommen die eigenlijk hetzelfde van je vragen?' De docent neemt de vraag serieus en antwoordt: 'Dat is omdat niet alle kinderen de dingen in een keer begrijpen en de meeste kinderen veel oefening nodig hebben om iets nieuws goed onder de knie te krijgen.' De leerling kijkt bedenkelijk naar het boek, bladert nog wat verder en vraagt dan: 'Mijnheer, heeft u ook een boek voor kinderen zoals ik?' De docent kon slechts antwoorden met een simpel 'nee'. Het kind keek teleurgesteld voor zich uit en mompelde: 'Dat belooft dan nog wat voor de komende zes jaar ...'

Maar ook leerkrachten zijn heel erg goed in staat om aan te geven wat zij nodig hebben om tot een aangepast leerstofaanbod voor hun hoogbegaafde leerlingen te komen. Men vraagt om meer duidelijkheid in de handleidingen en werkboeken. Sommige leerkrachten komen daarbij met heel praktische suggesties.

Tijdens een cursus over hoogbegaafdheid - waarvan compacten en verrijken slechts een klein deel uitmaakt - kwam een groepje leerkrachten met de suggestie dat de uitgever bij iedere opdracht in het leerlingboek met een kleurcodering zou aangeven of deze opdracht gemaakt moest worden door hoogbegaafde leerlingen. Uitgangspunt van hen was dat het voor de uitgever een kleine moeite was de leerlijnen voor schoolbrede compacting in de methode aan te geven. De uitgever heeft zelf immers prima zicht op alle punten die daarvoor in het oog gehouden moeten worden. Een andere groep leerkrachten suggereerde dat de uitgever dit kon doen door bij de methode in feite drie lessentabellen mee te geven waarmee gedifferentieerd werd boven en beneden het gemiddelde.

Leerkrachten vragen ook om betere verrijkingsopdrachten in de methoden. Hun ervaring is dat de meeste van deze opdrachten niet wezenlijk moeilijker zijn dan de gewone opdrachten. Zij zien de opdrachten veelal als meer van hetzelfde, zij het leuker en aantrekkelijker verpakt. Zij vinden de verrijkingsopdrachten dan ook maar in beperkte mate geschikt voor hoogbegaafde leerlingen en verklaren dergelijke opdrachten vooral in te zetten bij leerlingen die snel klaar zijn met hun gewone werk en het dan leuk vinden om nog iets extra's te doen. Daarmee wordt volgens mij ook direct het kernpunt van het verrijkingsaanbod aangeraakt: het gaat niet om méér werk, het gaat om ànder werk. Het gaat niet om werk dat bovenop een vol takenpakket komt, het gaat om werk dat in plaats van een deel van dat oorspronkelijke takenpakket komt. En dat bedenken en binnen afzienbare termijn op de markt brengen lijkt mij een uitdagende taak voor uitgevers!

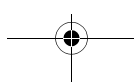
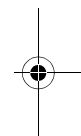
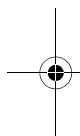




E. van Gerven

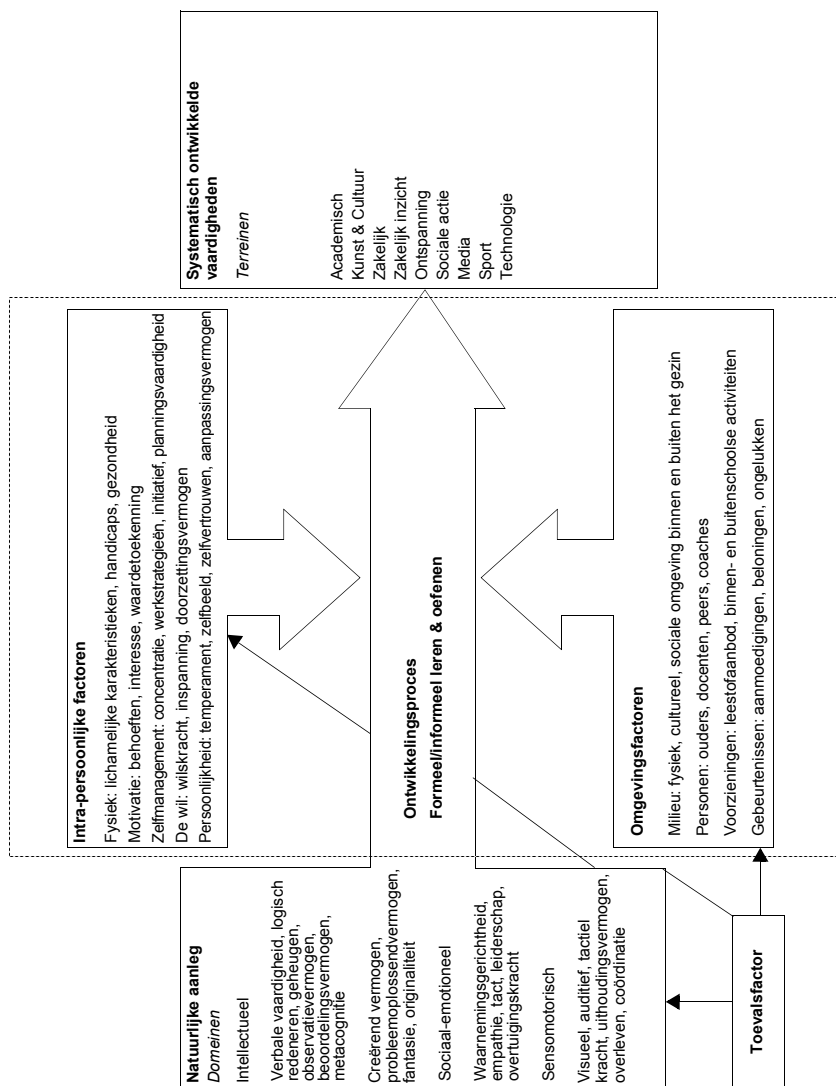
literatuur

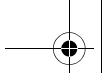
- Drent, S & E. van Gerven (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In: K.A. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd, 2nd ed., 67-80.
- Gerven, E. van & S. Drent (2000). *Een doorgaande lijn voor hoogbegaafde leerlingen. Een praktische gids voor basisschoolbeleid*. Utrecht: Lemma.
- Gerven, E. van (2001). *Zicht op hoogbegaafdheid. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Gerven, E. van (2002). Mag het een niveautje hoger zijn? Schoolbrede organisatie van verrijkingsonderwijs. *Talent*, 4(6), 9-11.
- Gerven, E. van (2003). De verrijkingsklas dient vele doelen. De organisatie van een verrijkingsklas. *Talent*, 5(3), 7-10.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: NACE/Fulton Publishers.
- Mönks, F. & I. Ypenburg (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen a/d Rijn: Samson H.D.Tjeenk Willink.



De noodzaak tot aanpassingen in het leerstofaanbod voor hoogbegaafde leerlingen

bijlage





E. van Gerven

