

# Het uitdagen van talent in onderwijs

Pierre J. van Eijl  
Heleen Wientjes  
Marca V.C. Wolfensberger  
Albert Pilot

**Referentie:**

Eijl, P. van, Wientjes, H., Wolfensberger, M.V.C., & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in onderwijs. In *Onderwijs in thema's* (pp. 117-156). Den Haag: Onderwijsraad.

IVLOS,  
Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievoordighe-  
den  
Universiteit Utrecht

"Één kwestie die Levelt na aan het hart ligt, is de verspilling van wetenschappelijk talent in Nederland. Niet alleen wordt op middelbare scholen het jonge talent onvoldoende ontdekt; het talent wordt ook onvoldoende aangesproken. In het vwo werken nauwelijks nog academisch gevormde leerkrachten. Ook het vrouwelijke wetenschappelijke talent haakt massaal af rond het tijdstip van de promotie. Levelt zou graag zien dat in Nederland hoogwaardige internationale onderzoekersopleidingen worden ingericht, waarvoor ook actief buitenlands talent kan worden aangetrokken. In zijn presidentsperiode zal hij hierover nauw contact onderhouden met zusterorganisaties NWO en VSNU."

prof.dr. W.J.M. Levelt, president Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, over talentontwikkeling. In: KNAW-klankbordgroep voortgezet onderwijs, 2003.

"We hebben het vandaag vooral over de voorbereiding van jonge mensen op de wereld van straks. Wat er dus moet gebeuren is dat de jongelui die jullie aan het opleiden zijn, ook in de plusprogramma's, ons een volle slag in de maatschappelijke ontwikkeling verder helpen. De fouten van het verleden moeten zij kunnen oplossen, dat is de opdracht waar zij voor staan. Om met Einstein te spreken: "Je kunt problemen niet oplossen met dezelfde manier van denken die de problemen heeft veroorzaakt." Het moet dus echt anders. Men dient een nieuw concept van maatschappelijke vooruitgang, van duurzame ontwikkeling te maken."

dr. H.H.F. Wijffels, voorzitter Sociaal-Economische Raad, op de studiedag van het Plusnetwerk, 4 december 2003 te Amsterdam. In: Wijffels & Wolfensberger, 2004.

# 1 Inleiding

De relevantie van talentontwikkeling in en buiten het onderwijs krijgt de afgelopen twintig jaar meer aandacht dan ooit, zowel binnen het onderwijs als daarbuiten.<sup>1</sup> De motieven daarvoor zijn enerzijds de aandacht voor de ontwikkeling van de individuele leerling of student, anderzijds de behoeften van de samenleving. De kennismaatschappij en de kenniseconomie hebben belang bij een maximaal gebruik van vooral cognitief talent. Dat verklaart deels waarom er sinds ongeveer 1990 een sterk groeiende aandacht is voor 'de bovenkant' van de leerlingen- en studentenpopulatie. Verschillende activiteiten in het basis-, voortgezet en hoger onderwijs richten zich op het ontdekken en ontplooien van het potentiële talent. De vraag is of dit in voldoende mate en met voldoende kwaliteit gebeurt. De vraag die aan de basis ligt van deze notitie sluit hierop aan.

*De democratisering van het Nederlandse onderwijs heeft in het gevoerde beleid voortdurend aandacht voor toegankelijkheid en het voorkomen en opheffen van onderwijsachterstand (waaronder bestrijding van onderwijsuitval), maar anderzijds is ook de vraag naar aandacht voor de 10% aan de bovenkant van de leerlingenpopulatie gerechtvaardigd. Is het bestaande stelsel voldoende uitdagend voor talentvolle leerlingen en studenten? Bieden we die top voldoende kansen om te excelleren? Hoe worden zij uitgedaagd en kunnen zij beter worden uitgedaagd?*

In deze notitie presenteren we vooral feitenmateriaal over de stand van zaken in Nederland over het onderwijsaanbod aan (hoog)begaafden en getalenteerden. Daarbij ligt de nadruk op cognitieve talenten. Het advies van de Onderwijsraad *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* (2004) geeft belangrijke informatie over voorzieningen voor bijvoorbeeld kunstzinnig, muzikaal, sport- en ondernemerstalent. Naast de gegevens over het onderwijs in Nederland wordt een kort overzicht gegeven over opvallende ontwikkelingen in het buitenland. Conclusies naar aanleiding van de inventarisatie vormen de afsluiting van de notitie.

---

<sup>1</sup> Tannenbaum, 2000; Span, 2001.

## 2. Talent in het onderwijs

In deze notitie wordt uitgegaan van de hiervoor genoemde 10% aan de bovenkant van de leerlingen- en studentenpopulatie. Dit begrip verdient een nadere toelichting. Het gaat hier om een groep die verschuift met de leeftijdsfase: de bovenste 10% van de totale (niet gedifferentieerde) basisschoolpopulatie bevat een minder groot deel cognitief getalenteerden dan de bovenste 10% van de (meer selecte) havo- en vwo-populatie. En die bevat weer minder cognitief talent dan de bovenste 10% van de studenten in het hoger onderwijs (universitair én hoger beroepsonderwijs). In de meeste landen (Engeland is een uitzondering) zijn de onderwijsinterventies in het basis- en het voortgezet onderwijs vooral gericht op de groep die begaafd en hoogbegaafd genoemd wordt. Dat betreft die leerlingen die in ieder geval hoogintelligent zijn. (Hoog)begaafdheid houdt meer in dan (hoog)intelligent, maar intelligentie is wel de meest sterke indicator in dit verband: een (hoog)intelligente leerling is in potentie een (hoog)begaafde leerling. Van 'begaafdheid' wordt over het algemeen gesproken bij een score op IQ-tests van 120 tot 129 (6,9%), en van 'hoogbegaafdheid' bij een score van 130 en hoger (2,2%). De groep begaafden en hoogbegaafden komt dus nagenoeg overeen met de 10% aan de bovenkant van de leerlingen- en studentenpopulatie waar in deze notitie over gesproken wordt. Gezien de sorterende werking van de instroom in het voortgezet en hoger onderwijs is het aandeel (hoog)intelligenten binnen deze groepen aanzienlijk hoger dan in het basisonderwijs.

Of de hoogintelligente leerling of student ook feitelijk tot de bovenste 10% behoort, is afhankelijk van zijn werkelijke 'begaafde' gedragingen. Die gedragingen hangen niet alleen samen met intelligentie. En intelligentie alleen blijkt onvoldoende voorspeller te zijn van succes.<sup>1</sup> Persoonlijkheidskenmerken als doorzettingsvermogen, in staat zijn om te problematiseren, en creatief en oorspronkelijk kunnen denken worden genoemd als belangrijke factoren.<sup>2</sup> Sternberg heeft daaraan toegevoegd: het vermogen om de intelligentie praktisch toepasbaar te maken, organisatievermogen en in zijn meest recente publicatie ook (levens)wijsheid.<sup>3</sup> Mönks (1988) toonde het belang aan van omgevingsfactoren zoals ouders, school en leeftijdsgenoten.

### 2.1 Verborgen talent

Een deel van 'de bovenste 10%' is niet zichtbaar. Ook nu is er nog verborgen talent, zeker in het basis- en voortgezet onderwijs. De Nederlandse schoolpopulatie wordt niet systematisch onderzocht op cognitieve of andere excellentie. Onbekend is dus hoeveel potentieel niet onderkend wordt. Het vermoeden bestaat dat er met name onder meisjes en onder kinderen van een andere dan Nederlandse etnische afkomst verborgen talent is. Van meisjes is bekend dat zij zich gemakkelijk aanpassen, gewenst gedrag vertonen, en zichzelf als het ware 'onzichtbaar' maken.<sup>4</sup> Cultuurgebonden kennis en preferenties maken het voor kinderen van allochtone afkomst moeilijker dan voor autochtone kinderen om hun talent zichtbaar te maken in de uiteraard taal- en cultuurbepaalde omgeving waar ze opgeleid worden.<sup>5</sup> Ten slotte blijft binnen de opleidingen in het hoger onderwijs met grote aantallen studenten talent gemakkelijk onopgemerkt en krijgt het daardoor niet de uitdaging die het behoeft.

Een bijzondere groep met verborgen talent schuilt in de 'onderpresteerders'. Er wordt daarbij verschil gemaakt tussen 'relatieve' en 'absolute' onderpresteerders.<sup>6</sup> De eerste groep presteert minder dan zij kan, maar levert wel voldoende prestaties om de schoolcarrière uiterlijk gezien probleemloos te laten verlopen. Deze leerlingen kunnen echter wel in de problemen komen als verveling gaat toeslaan. De 'absolute onderpresteerder' werkt niet alleen ver onder de maat van het eigen kunnen, maar ook onder het gemiddelde niveau van de

---

<sup>1</sup> Terman, 1961: Terman & Oden, 1967; Oden, 1968.

<sup>2</sup> Reis & Renzulli, 1984.

<sup>3</sup> Sternberg, 1985, 1986, 2003.

<sup>4</sup> Zie bijvoorbeeld Kerr, 1997; 2000.

<sup>5</sup> Van den Boer, 2003.

<sup>6</sup> Van Gerven, 2000.

leeftijdsgroep. Oorzaken van dit absoluut onderpresteren zijn vaak gelegen in de (school)omgeving van het kind, waarin diens speciale kwaliteiten niet onderkend worden en waarin daaraan niet wordt tegemoetgekomen. Deze groep baart extra zorgen. Vaak zijn deze kinderen niet alleen ongelukkig op school, maar komen zij ook in hun latere leven niet op een passende plek terecht. Hoe groot de groep onderpresterenden is, is niet precies bekend want nog nooit onderzocht. Over de situatie in het basisonderwijs is hierover geen informatie gevonden. Op scholen voor voortgezet onderwijs die zich profileren op (hoog)begaafdheid, blijkt dat van de totale groep instromende leerlingen zo'n 6 tot 8% onderpresterend is.<sup>1</sup>

## 2.2 Onderwijs is essentieel voor talentontwikkeling

De opinie dat de (hoog)begaafde geen speciale aandacht in het onderwijs nodig heeft, lijkt ondersteund te worden door (voornamelijk Amerikaans) onderzoek naar hoogintelligente en (hoog)begaafde kinderen. Een groot aantal van hen lijkt geen problemen te hebben.<sup>2</sup> Als leerling doen zij het behoorlijk op school, ze ontwikkelen zich leeftijdsadequaat, ze hebben geen buitensporig storend gedrag en maken een tevreden indruk. Toch is hier sprake van een – verborgen – probleem. Veel van deze kinderen krijgen onvoldoende de kans om hun potentieel te ontwikkelen. Zij laten voortdurend zien wat ze al kunnen, worden echter niet uitgedaagd om hun grenzen te verleggen. Recent onderzoek maakt onder meer het belang duidelijk van een passende begeleiding, ook in het onderwijs, zowel voor het persoonlijk welbevinden als voor het maatschappelijk functioneren.<sup>3</sup>

In een aantal gevallen levert een niet passende en dus ontwikkelingsonvriendelijke (school)context voor het (hoog)begaafde kind en zijn omgeving heel zichtbaar problemen op. De meest voorkomende zijn: discrepantie tussen cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling; sociale isolatie; negatief zelfbeeld; gedragsproblemen; onderpresteren; perfectionisme of faalangst; leerproblemen; voortijdig schoolverlaten; en motorische problemen.<sup>4</sup> Het is duidelijk dat de groep waar het hier om gaat, aandacht behoeft. Verschillende scholen proberen via hun zorgsysteem iets aan deze problemen te doen, maar de vereiste deskundigheid is niet altijd aanwezig of gemakkelijk bereikbaar.

## 2.3 Aandacht in het onderwijs voor de bovenste 10%

Al in het eerste decennium van de twintigste eeuw was er in de Verenigde Staten veel aandacht voor de plek van de (hoog)begaafde leerling in het onderwijs. Selectie en opleiding van (hoog)begaafden wordt daar (én in Israël) ervaren als letterlijk van levensbelang. Een pleidooi om verschillen in talent te onderkennen en te honoreren krijgt veel gehoor.<sup>5</sup> Pas veel later werd dit in Europa even zo dringend verwoord door de Engelse onderwijspoliticus Barber (1997). Dit verschil van een kwart eeuw geeft duidelijk aan dat Europa op grote afstand Amerika volgt als het gaat om onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen.

In Nederland is er sinds 1984 (het congres *Hoogbegaafden in de samenleving*) groeiende aandacht voor de groep (hoog)begaafde leerlingen. Tot omstreeks 1995 was die groei voorzichtig; de afgelopen zeven jaar zijn er echter vele verschillende initiatieven genomen. Onderwijs aan de (hoog)begaafde leerling en student is momenteel een zeer dynamisch gebied. Een beschrijving van de stand van zaken kan dan ook slechts een momentopname zijn.

---

<sup>1</sup> Groensmit, 2004, persoonlijke mededeling.

<sup>2</sup> Zie ook Guldemon, Bosker, Kuyper en Van der Werf, 2003.

<sup>3</sup> Mönks & Mason, 2000; Gross, 2000; KNAW-klankbordgroep voor voortgezet onderwijs, 2003.

<sup>4</sup> Betts & Neihart, 1988; Gross, 1992; Mooij, 1991a, 1991b; Newland, 1976.

<sup>5</sup> Tyler, 1974.

### 3. Basisonderwijs in Nederland <sup>1</sup>

De kiem van het zogenaamd onderpresteren van kinderen ligt in het feit dat het onderwijs niet past bij hun vermogens en behoeften. Een kind dat voortdurend ondervraagd wordt verwerft niet alleen minder feitenkennis en minder ervaring met relevante leerstrategieën (immers, het “vliegt hem zomaar aan”), maar het leert bovendien niet zich in te spannen, door te zetten, de grenzen van het eigen vermogen te benaderen en te verleggen. Veel van deze kinderen komen daardoor in het voortgezet onderwijs in de problemen; andere leerlingen merken dat bij de overgang naar het wetenschappelijk onderwijs. Niet de minsten onder hen zakken steeds verder weg, letterlijk tot aan het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) en schoolverlaten toe. Persoonlijk en maatschappelijk welbevinden worden daarmee ernstig verstoord en de samenleving mist waardevolle bijdragen.<sup>2</sup>

Bij jonge kinderen is overigens voorzichtigheid geboden als het gaat om een karakterisering als (hoog)begaafdheid. Vaak ziet men dat kinderen op een of meer gebieden een ontwikkelingsvoorsprong hebben die na verloop van tijd verloren gaat – ze zijn dan weer door leeftijdsgenootjes ingehaald. Het is belangrijk om aan zo'n ontwikkelingsvoorsprong tegemoet te komen, maar tegelijk moet het kind niet vastgepind worden op een diagnose (hoog)begaafd. Dat laatste kan tot gevolg hebben dat er, ook als dat niet meer relevant is, hoge eisen gesteld worden waaraan het kind niet kan voldoen.<sup>3</sup>

#### 3.1 Onderwijsinterventies intentioneel

Voor de diagnostiek en de selectie van leerlingen die in aanmerking komen voor een specifiek onderwijsaanbod worden zeer verschillende instrumenten gebruikt en het beeld is divers. Toelating wordt gebaseerd op individuele psychologische tests, waarneming van docenten of aandringen van ouders. Om hier een betrouwbaar beeld van te schetsen zou te veel ruimte in deze notitie vereisen; de focus ligt hier op wát het onderwijs momenteel biedt aan deze leerlingen.

Specifiek op (begeleiding van) het (hoog)begaafde kind gerichte maatregelen zijn:

- 'Compacten' van de leerstof: het kind verwerkt de reguliere leerstof sneller dan de gemiddelde leerling en slaat stof over. Deze interventie wordt gevolgd door of gaat gepaard met:
- Inzetten van extra materiaal. Daarbinnen is een onderscheid te maken tussen 'nieuwe informatie': verbreding van het kennisbestand van de leerling en 'verrijkingsmateriaal': verdieping van de kennis en aanspreken van de cognitieve mogelijkheden van het kind.
- Organiseren van activiteiten met ontwikkelingsgelijken in de school ('plusgroepen', soms plusklas genoemd, niet te verwarren met de homogene brugklassen binnen het voortgezet onderwijs die ook plusklassen genoemd worden). Het gaat om activiteiten gedurende één dagdeel per week, tweewekelijks of per maand, soms door een docent of vrijwilligers begeleid.
- Overslaan van een klas, soms twee klassen, gevolgd door vervroegd instromen in het voortgezet onderwijs.

#### 3.2 Onderwijsinterventies niet-intentioneel

Naast de specifiek voor het (hoog)begaafde kind bestemde interventies zijn er ook meer algemene onderwijsvernieuwende activiteiten waar deze kinderen baat bij zullen hebben. Twee daarvan zijn de volgende.

- Door de onderwijsbegeleidingsdienst in Zeeland is materiaal ontwikkeld gebaseerd op de theorie van meervoudige intelligentie van Gardner (1983, 1995). Een van de effecten van deze aanpak is dat het onderwijs meer open en flexibel is. Het begaafde kind kan daar baat bij hebben: het kan dan meer de eigen (diep)gang gaan.

---

<sup>1</sup> Zie de bijlage voor een overzicht van organisaties, netwerken en activiteiten ten behoeve van basis-, voortgezet en hoger onderwijs.

<sup>2</sup> Lapohr-Pluymakers & Span, 1994.

<sup>3</sup> Mooij, 1987; Span, 2001.

- Bij een landelijke inspanning om aandacht voor wetenschap en techniek te vergroten<sup>1</sup> is sinds kort Jet-net (Jongeren- en technologienetwerk) actief. De doelgroep bevindt zich voornamelijk in het voortgezet onderwijs, maar sommige activiteiten stralen ook uit naar het basisonderwijs. Zo worden er lessen ontwikkeld over chemie die ook op de basisschool bruikbaar zijn, en is er een project waarin leerlingen uit de tweede fase een scheikundeles ontwikkelen en uitvoeren in groep acht van het basisonderwijs. Het vermoeden is gewettigd dat met name de meer begaafde kinderen hiervan profiteren.<sup>2</sup>

### 3.3 Scholen specifiek voor (hoog)begaafde kinderen

Er is een klein aantal initiatieven (geweest) om voor begaafde kinderen speciale scholen voor basisonderwijs op te richten (Zoetermeer, Amsterdam, Veghel). Vaak stranden die door gebrek aan financiën of deskundigheid. Daarnaast is er een klein aantal privé-basisscholen waar kinderen in kleine en qua leeftijd heterogene groepen onderwijs krijgen. Het uitgangspunt is daarbij de ontwikkelingsbehoefte van het kind, en het begaafde kind zal daar dus op het eigen cognitieve niveau en tempo kunnen werken. Ten slotte is er een groeiende groep ouders die zelf aan de eigen kinderen onderwijs geeft. Zij doen dat om verschillende redenen. Een ervan is dat hun begaafde kind binnen het reguliere onderwijs onvoldoende erkenning en gepast onderwijsaanbod krijgt.

### 3.4 Omvang, spreiding en kwaliteit van het aanbod

Er kan niet met precisie gezegd worden hoeveel van de ruim zeventuizend basisscholen in Nederland hun (hoog)begaafde leerlingen passend onderwijs (proberen te) geven, en dus ook niet hoeveel leerlingen hiervan profiteren. Informatie over adviesaanvragen en het bijwonen van congressen en scholingen van het Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid Primair Onderwijs, het Consultancybureau Hoogbegaafdheid en het Adviesbureau Hoogbegaafde Leerlingen leiden tot de 'calculated guess' dat men op de helft van de Nederlandse scholen voor basisonderwijs in ieder geval bekend is met het fenomeen (hoog)begaafdheid, dat 10% van die scholen ook docenten 'eropuit stuurt' om hier meer van te weten te komen en dat in een deel van die scholen ook in de dagelijkse praktijk feitelijk iets gebeurt.

Tot nu toe is er nauwelijks wetenschappelijk onderzoek gedaan naar effecten en kwaliteit van de verschillende onderwijsinterventies. Ook bij de onderwijsinspectie zijn geen op onderzoek gebaseerde gegevens beschikbaar.<sup>3</sup> Er zijn indicaties af te leiden uit twee kleine onderzoeken. In een enquête van het Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid Primair Onderwijs rapporteren scholen dat zij vaak onzeker zijn over de kwaliteit van de extra materialen, die lang niet altijd zo zijn dat de leerlingen er iets aan hebben, over de inhoud van de extra activiteiten van de 'plusgroepen' en de vrijblijvendheid ervan, en over de organisatie van de begeleiding van deze kinderen.<sup>4</sup> De conclusies van een exploratief onderzoek van het Consultancybureau Hoogbegaafdheid onder 250 cursisten van een nascholingscursus voor basisschooldocenten zijn soortgelijk. Daar werden de volgende knelpunten geformuleerd.

- Op het gebied van signalering en diagnostiek wordt onvoldoende gestructureerd en theoretisch onderbouwd geopereerd, wat betekent dat de selectie van leerlingen onbetrouwbaar is.
- De manier waarop de leerlingen begeleid worden sluit niet aan op de leer- en persoonlijkheidskenmerken van deze leerlingen.
- De scholen hebben niet een structureel en voldoende geëquipeerd beleid met betrekking tot deze leerlingen, waardoor uitvoering te veel op enkele individuen neerkomt en continuïteit niet in behoorlijke mate zeker gesteld is.<sup>5</sup>

Over de wenselijkheid van het overslaan van een of meer klassen en het vervroegd instromen in het voortgezet onderwijs wordt zeer verschillend gedacht. Vaak gaat het met deze kinderen binnen het voortgezet onderwijs niet goed; soms meteen al in de brugperiode en dan met name op sociaal-emotioneel gebied, soms ook in klas 3 en 4. De ooit behaalde voorsprong wordt tenietgedaan, leerlingen doubleren en het nettorendement is nihil, het welbevinden van de kinderen laag. Een onderzoek van de Universiteit Nijmegen

<sup>1</sup> Boezeman & Roebroek, 2003; Diephuis, Roebroek & Snijders, 2003.

<sup>2</sup> Jet-net, 2004.

<sup>3</sup> Onderwijsinspectie, 2004, persoonlijke mededeling.

<sup>4</sup> Hulsbeek, 2004, persoonlijke mededeling.

<sup>5</sup> Van Gerven, 2003.

concludeert genuanceerder dat het voor de betrokken kinderen zelf geen probleem is om zoveel sneller door de leerstof te gaan en dat het de schoolomgeving is waardoor het 'fout' gaat.<sup>1</sup>

### 3.5 Tussen basis- en voortgezet onderwijs

Kinderen aan wie het onderwijs op de eigen basisschool niets meer te bieden heeft maar die nog niet naar het voortgezet onderwijs kunnen en nog een tijd 'vast' zitten, kunnen hun (intellectuele) energie niet botvieren. Sommige van hen komen daardoor in problemen en gaan zelf ook (gedrags)problemen vertonen. Er is een gering aantal locale initiatieven juist voor deze groep kinderen. Van twee scholen voor voortgezet onderwijs (een in het oosten, een in het zuiden van het land) is bekend dat zij 'masterclasses' organiseren: een dag of middag gaan kinderen niet naar de basisschool maar naar het voortgezet onderwijs, waar speciaal voor hen ontwikkelde lessen op het gebied van wiskunde, filosofie, poëzie, literatuur en kunst gegeven worden door docenten uit het voortgezet onderwijs. In de regio Overijssel volgen (hoog)begaafde leerlingen van groep 8 speciaal voor hen ontwikkelde lessen binnen het voortgezet onderwijs over onderwerpen die buiten het gewone programma van het voortgezet onderwijs liggen (Italiaans bijvoorbeeld), maar die wel door docenten uit het voortgezet onderwijs gegeven worden (het 'plusproject'). De verwachting is dat door dergelijke activiteiten niet alleen de kinderen zich verder naar vermogen bekwamen, maar dat de erkenning van hun kwaliteiten en de uitdaging ervan bijdraagt aan hun psychische gezondheid.

---

<sup>1</sup> Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven, 2003.



## 4. Voortgezet onderwijs in Nederland <sup>1</sup>

In het basisonderwijs zijn de leerlingen heterogeen gegroepeerd. In het voortgezet onderwijs vindt een zekere selectie plaats naar preferentie én naar cognitief talent: de keuze voor gymnasium of de plaatsing in een vwo- of havo/vwo-brugklas brengt met zich mee dat de groepen hier naar verhouding qua cognitief potentieel betrekkelijk homogeen zijn. Dat betekent ook dat er nominaal meer (hoog)begaafde leerlingen aangetroffen zullen worden in deze klassen en scholen en dat de vraag van ouders en leerlingen om passend onderwijs vaker en luider gesteld wordt. Zeker sinds er ook veel aandacht in de media is voor dit onderwerp, worden meer scholen geconfronteerd met deze vraag. Maar ook docenten en schoolleiding zoeken naar mogelijkheden om meer onderwijs op maat te geven. Naast concurrentieoverwegingen en overwegingen van maatschappelijk belang speelt ook oprechte betrokkenheid bij de leerlingen in deze ontwikkeling een belangrijke rol. Opvallend is dat twee duurzame initiatieven ontstaan zijn op de werkvloer en nog steeds in belangrijke mate vanuit die werkvloer gevoed worden. Het gaat om acht samenwerkende gymnasia en om de stichting van het (gestaag groeiende) netwerk Perdix; beide samenwerkingsverbanden functioneren inmiddels al een aantal jaren.

Op ongeveer 550 scholen (scholengemeenschappen) volgen ongeveer 400.000 leerlingen havo- of vwo-onderwijs.<sup>2</sup> Het is niet precies bekend hoeveel van deze leerlingen in aanraking komen met speciaal op (hoog)begaafdheid gericht onderwijs. Volgens opgave van het Landelijk Informatiepunt Hoogbegaafdheid Voortgezet Onderwijs waren er in 2003 90, thans (2004) 60 scholen betrokken bij 3 door het Informatiepunt georganiseerde regionale netwerken.<sup>3</sup> Bij de Stichting Perdix zijn inmiddels 38 scholen aangesloten. Een aantal Perdix-scholen meldde zich ook voor een van de regionale netwerken. Een klein deel van de Perdix-scholen en van de regionale netwerkscholen biedt ook tweetalig vwo (tvwo) aan als antwoord op de vraag naar onderwijs van een zwaardere kaliber. In totaal zijn er momenteel tegen de 60 scholen voor tweetalig onderwijs. Daarnaast zijn er scholen die zich nergens bij aansluiten maar wel degelijk een aanbod (proberen te) ontwikkelen. Niet bekend is om hoeveel scholen dit gaat.

Al deze cijfers overziend kan in een 'calculated guess' gesteld worden dat ongeveer 20-25% van alle scholen voor voortgezet onderwijs een beleid voert op het punt van (hoog)begaafdheid. Om hoeveel leerlingen het bij benadering gaat is daarmee nog onzeker: de scholen zijn zeer verschillend van omvang en ook is niet bekend hoeveel leerlingen binnen die scholen in feite gebruikmaken van het aanbod. Zo zijn er scholen die in de basisvorming speciale klassen vormen van leerlingen met een hoog cognitief potentieel, en dan gaat het om tussen de veertig en de negentig leerlingen per school in de onderbouw. Op andere scholen wordt gedifferentieerd gewerkt in een heterogene klas of mag een enkele leerling een deel van het reguliere onderwijs vervangen voor een activiteit naar keuze; daar gaat het dan per school om misschien niet meer dan twintig leerlingen totaal.

Zomin als bij het basisonderwijs is er in het voortgezet onderwijs onderzoek gedaan naar omvang, vorm en kwaliteit van dit onderwijsaanbod. Wel is in het jaar 2003 door het ministerie van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) een kleine onderzoekssubsidie verschaft aan het CBO (Centrum voor Begaafdheidsonderzoek) en het ITS (Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen), beide verbonden aan de Universiteit Nijmegen. In dat onderzoek wordt gekeken naar wat succescondities voor verschillende onderwijsinterventies zijn. Gezien de omvang van de financiering kan dit onderzoek slechts beperkt zijn. Het is echter een stap op weg naar gefundeerde kennis over het onderwijs aan het (hoog)begaafde kind in Nederland.

---

<sup>1</sup> Zie de bijlage voor een overzicht van organisaties, netwerken en activiteiten ten behoeve van basis-, voortgezet en hoger onderwijs; zie ook Centraal Bureau voor de Statistiek, 2004.

<sup>2</sup> In deze notitie is om voor de hand liggende redenen niet het vmbo en mbo betrokken: daar zullen we relatief gezien weinig (hoog)begaafden aantreffen.

<sup>3</sup> Coördinator Landelijk Informatiepunt Hoogbegaafden Voortgezet Onderwijs, 2004, persoonlijke mededeling.

## 4.1 Onderwijsinterventies intentioneel

Voor de diagnostiek en de selectie van leerlingen die in aanmerking komen voor een specifiek onderwijsaanbod worden zeer verschillende instrumenten gebruikt en het beeld is divers. Toelating wordt gebaseerd op individuele psychologische tests, Cito-scores, advies van onderwijskrachten, schoolvorderingslijsten, leerhoudingsonderzoeken, instroomtesten door bijvoorbeeld het CBO of de PABU (Psychologisch Adviespraktijk Begaafden Utrecht), waarneming van docenten of aandringen van ouders. Om hier een betrouwbaar beeld van te schetsen zou te veel ruimte in deze notitie vereisen; de focus ligt hier op wát het onderwijs momenteel biedt aan deze leerlingen.

Binnen de zeer diverse activiteiten die de verschillende scholen ontplooiën om hun (hoog)begaafde leerlingen passend onderwijs te verschaffen, is een aantal hoofdstromingen te onderkennen.

- De didactiek van *compacten en verrijken*. Kern van deze didactiek is dat de leerlingen aangesproken worden op het eigen denk- en werkniveau, dat hoger ligt dan het gemiddelde. De professionaliteit en expertise van de eigen docent binnen zijn discipline is essentieel.<sup>1</sup>
- De strategie van het *verbreden van de kennisbasis*: meer vakken, al dan niet binnen klassen- of schoolverband. Functioneren op het eigen cognitieve niveau is niet een uitdrukkelijke doelstelling van deze strategie, het gaat hier om het verbreden van de kennisbasis en om het behoud van motivatie.
- De didactiek van de *leerlijnen* (Dalton), waar het erom gaat zowel aan elke leerling een passend tempo aan te bieden als hem te brengen tot toenemende zelfverantwoordelijkheid.
- De strategie van *tweetaligheid*. Scholen bieden een groot deel van het curriculum aan in een andere dan de moedertaal (op dit moment is dat op één uitzondering na het Engels). De veronderstelling hierbij is dat leerlingen zich meer moeten inzetten en ook meer zullen leren dan in het reguliere voortgezet onderwijs, en dat daarmee in belangrijke mate tegemoetgekomen wordt aan het potentieel van de (hoog)begaafde leerling. Inmiddels is duidelijk dat de echt begaafde leerlingen niet voldoende hebben aan de uitdaging van de vreemde taal: wiskunde blijft 'te gemakkelijk', aardrijkskunde of geschiedenis 'te oppervlakkig', ook als het in het Engels gegeven wordt. Steeds meer scholen voor two gaan er dan ook toe over om aanvullend een van de drie andere aanpakken toe te passen.
- In de tweede fase wil een aantal scholen de (hoog)begaafde leerling iets anders of meer bieden dan op school voorhanden is. Deze scholen zoeken contact met nabijgelegen bedrijven of instellingen voor hoger onderwijs (hoger beroepsonderwijs en universiteit). Opzet is om een leerstage voor de leerlingen te organiseren of de mogelijkheid te geven colleges bij te wonen. Zie hiervoor ook paragraaf 4.2.

Scholen kiezen voor verschillende organisatievormen om hun aanbod voor de (hoog)begaafde leerling gestalte te geven. Er zijn heterogene klassen waar een of meer leerlingen werken aan verbreden of aan compacten en verrijken, er zijn betrekkelijk homogene klassen (plusklassen) waar met de hele klas verbreed of verrijkt wordt, en er zijn heterogene klassen waar iedere leerling de eigen leerlijn volgt.

## 4.2 Onderwijsinterventies niet-intentioneel

(Hoog)begaafde leerlingen profiteren ook van niet specifiek voor hen geïnitieerde interventies die hen echter wel 'als op het lijf geschreven' zijn. De Stichting Weten startte in 2001 in opdracht van het ministerie van OCW met een proefproject adoptierelaties.<sup>2</sup> Onderzoek naar de vraag of en zo ja hoe het beeld van scholieren over werken in de wetenschap en techniek te beïnvloeden is, leidde tot een aanpak waarin zowel universiteiten als bedrijven gaan samenwerken met scholen. Voor deze scholen is de term adoptiescholen in zwang geraakt. Op aanvraag van scholen ontwikkelen bedrijven of universitaire vakgroepen onderwijsonderdelen.

- In Jet-net werken 8 bedrijven samen met scholen (onder begeleiding van onder andere de Stichting Weten) om het onderwijs in de bèta- en technische vakken in onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs aantrekkelijker te maken. Ruim 75 scholen hebben zich in Jet-Net verbonden met deze 8 bedrijven. De informatie op de website van Jet-net laat bijvoorbeeld zien dat een plusklas binnen een bedrijf een dag scheikundige experimenten uitvoert.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Pluymakers & Span, 2001; Reis & Renzulli, 1984, 1992; Renzulli & Reis, 2000; Span, De Bruin-De Boer & Wijnekus, 2001.

<sup>2</sup> Boezeman & Roebroek, 2003; Diephuis, Roebroek & Snijders, 2003.

<sup>3</sup> Jet-net, 2004.

- Acht universiteiten doen iets soortgelijks. Hun activiteiten zijn eveneens gericht op de bèta- en technische vakken, de doelgroep is smaller: het gaat hier met name om de aansluiting tussen voortgezet en wetenschappelijk onderwijs. In deze opzet zijn circa 175 scholen voor voortgezet onderwijs betrokken. De vormen waarin de samenwerking gestalte krijgt zijn velerlei: ondersteuning bij profielwerkstukken; het bijwonen van hoorcolleges; het krijgen van gastcolleges; docentuitwisseling; bezoeken aan onderzoekscentra; vervullen van een leerling-onderzoeksplaats, enzovoort. Het zullen vermoedelijk vaak de (hoog)begaafde leerlingen zijn die van deze mogelijkheid gebruikmaken.

Er is een soortgelijk initiatief voor samenwerking tussen scholen en hbo-instellingen (hoger beroepsonderwijs). Hierbij zijn 38 hogescholen betrokken. Uit de rapportage is niet duidelijk om hoeveel scholen voor voortgezet onderwijs het gaat. Naast voorlichtings- en afstemmingsactiviteiten en naast programmaondersteuning zijn er ook webclasses, gastdocentoptredens en mogelijkheden om alvast een aantal onderdelen van een hbo-programma te volgen.<sup>1</sup> Van de laatstgenoemde zaken zullen naar alle waarschijnlijkheid ook de meer begaafde leerlingen profiteren.

### 4.3 Scholen specifiek voor (hoog)begaafde kinderen

Sinds 1995 is er regelmatig een initiatief (van ouders en/of scholen) om een school speciaal voor (hoog)begaafde leerlingen op te richten. Twee van deze initiatieven resulteerden in een dergelijke school, maar deze zijn inmiddels weer opgeheven. Elders is het denken en voorbereiden (nog) niet tot een concretisering gekomen. Momenteel zijn er ontwikkelingen gaande naar een heel andere vorm van voortgezet onderwijs, bedoeld om leerlingen zo veel mogelijk onderwijs op maat te bieden (Slash 21, UniC, De Nieuwste School). Hoewel deze vernieuwingen niet specifiek bedoeld zijn voor (hoog)begaafde leerlingen, is duidelijk dat ook zij baat kunnen hebben bij een dergelijke op de individuele mogelijkheden gerichte aanpak. Uiteraard is nog niet duidelijk wat het effect en het rendement van deze onderwijsexperimenten zullen zijn.

### 4.4 Voorzieningen voor (hoog)begaafde leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen

Zoals alle kinderen doorlopen ook (hoog)begaafde kinderen alle fases van de ontwikkeling naar volwassenheid – en als alle kinderen staan ook zij bloot aan gebeurtenissen en omstandigheden die een negatieve uitwerking op hun (psychische) gezondheid kunnen hebben. Al te gemakkelijk worden problemen die deze leerlingen kunnen hebben toegeschreven aan de (hoog)begaafdheid. Toch is er een aantal aan de begaafdheid gerelateerde problemen waar scholen mee geconfronteerd worden. Onderpresteren is er een van: het kind presteert minder dan wat het kan. Voor sommige leerlingen is dat geen probleem, die zoeken en vinden hun ontplooiing elders. Maar waar het voor de leerling wel problemen oplevert (van ingekeerde depressiviteit tot expressieve gedragsproblemen), daar heeft de school wat te doen.

- De groep van acht samenwerkende gymnasia heeft een methodiek ontwikkeld om deze leerlingen te begeleiden naar volwaardige deelname aan het onderwijsproces: het POP-project (Persoonlijk Ontwikkelings Plan).<sup>2</sup> De Stichting Perdix heeft een cursusaanbod voor leerlingbegeleiders speciaal gericht op de (hoog)begaafde leerling met gedragsproblemen.<sup>3</sup>
- Een aantal scholen voor basis- en voortgezet onderwijs in Limburg werkt samen bij zowel de sociaal-emotionele als de vakinhoudelijke begeleiding van de (hoog)begaafde leerlingen; dit gebeurt binnen de scholen zelf en in het traject van de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs.
- Het Centrum voor Creatief Leren in Sterksel biedt opvang en begeleiding voor die leerlingen die wel heel letterlijk (tijdelijk) uitgeschoold en uitgeleerd zijn. Met hen wordt een traject doorlopen dat erop gericht is dat deze kinderen en jonge mensen weer zin in leren (en soms leven) krijgen, al dan niet op school. Zorg en onderwijs worden hier verweven – met een overigens van de zorg duidelijk onderscheiden onderwijsspoot. Momenteel worden hier 54 kinderen begeleid en er is een wachtlijst.<sup>4</sup>
- Er is een groep (hoog)begaafde leerlingen die niet bereikt wordt door dergelijke voorzieningen. Het zijn de leerlingen die dermate grote problemen ervaren met de school en/of het onderwijs dat zij (soms tijdelijk) de school verlaten. Het gaat hier om landelijk een paar duizend 'uitgeschoolden' van basis- en voortgezet

<sup>1</sup> Landelijk Informatie- en expertiseCentrum Aansluiting hbo, 2003.

<sup>2</sup> Groensmit & Van Mameren-Schoehuizen, 2001.

<sup>3</sup> Jongbloed, 1999.

<sup>4</sup> Verkuyl, 2004, persoonlijke mededeling.

onderwijs, en aan te nemen is dat 5% tot 10% van die groep gevormd wordt door (hoog)begaafde leerlingen.<sup>1</sup>

#### 4.5 Omvang, spreiding en kwaliteit van het aanbod

Er is geen volledige inventarisatie van de scholen voor voortgezet onderwijs die op het gebied van (hoog)begaafdheid een aanbod hebben. Er is wel een indicatie over de spreiding – het lijkt erop dat leerlingen vooral terecht kunnen daar waar een hoge concentratie is van wetenschapsbeoefening en bedrijfsleven. Het Netwerk Scholen van de stichting Perdix bijvoorbeeld vertoont een concentratie in de provincie Utrecht en de Randstad, terwijl er in de rest van Nederland beduidend minder aanbod is. Een soortgelijk beeld is te zien in de spreiding van de 54 scholen waar tweetalig onderwijs wordt aangeboden: 0 in Friesland, 1 in de provincies Groningen, Drenthe, Flevoland en Zeeland, 4 in Limburg. Ook hier een concentratie in de Randstad en omgeving: in Utrecht, Zuid- en Noord-Holland samen zijn er 25 scholen voor tweetalig voortgezet onderwijs.

Naar de kwaliteit van het aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen is geen wetenschappelijk onderzoek verricht. Praktijkervaringen geven aanleiding een aantal voorzichtige vermoedens te formuleren.

- De initiatieven tot extracurriculaire activiteiten (door de school geïnitieerd en gefaciliteerd) verzanden vaak na een enthousiaste start en een redelijke voortgang van één of een paar jaar. Gebrek aan voldoende expertise ten behoeve van de projecten van de leerlingen kan daar debet aan zijn. Het gaat vaak om enthousiaste vrijwilligers uit het docentencorps, die echter na een aantal jaren om welke reden dan ook afhaken. Ontbreken van een ook in feite ondersteunend schoolbeleid is in een aantal andere situaties als oorzaak aan te merken.
- De scholen die structureel een (hoog)begaafdenbeleid hebben, doen het goed. Structureel betekent hier dat het beleid verankerd is in de schoolorganisatie (organisatorisch, inhoudelijk, scholing van docenten) en in de schoolcontext (contacten met het basisonderwijs, met schooladviesdiensten, met hoger onderwijs en met bedrijfsleven in de regio). Deze scholen houden dit beleid nu al een aantal jaren vol en breiden de activiteiten voor (hoog)begaafde leerlingen ook uit. Uit rapportages blijkt dat zowel docenten als leerlingen er wel bij varen: arbeidssatisfactie en leerplezier nemen toe. Het leerrendement (voor leerlingen en docenten) is tot nu toe niet wetenschappelijk onderzocht.

#### 4.6 Tussen voortgezet en hoger onderwijs

De activiteiten van de Stichting Weten, Jet-net en het LICA (Landelijk Informatie- en expertiseCentrum Aansluiting hbo) vormen een brugfunctie tussen voortgezet en hoger onderwijs. Deze activiteiten zijn niet specifiek voor (hoog)begaafde leerlingen bestemd, maar zij profiteren er waarschijnlijk wel van. Uitdrukkelijk ten bate van (hoog)begaafde leerlingen zijn twee recente initiatieven van scholen voor voortgezet onderwijs en de Universiteit Leiden respectievelijk de Universiteit Utrecht.

- In Leiden richtten zestien scholen voor voortgezet onderwijs in samenwerking met de Universiteit Leiden het Pre-University College op. Het college is bedoeld voor begaafde, gemotiveerde en ambitieuze leerlingen uit klas 5 en 6 van het vwo die naast hun reguliere schoolwerk meer uitdaging zoeken. Zij volgen een dag(deel) per week onderwijs aan de universiteit. Bij de start zijn de faculteiten Letteren, Wijsbegeerte, Godgeleerdheid en Wiskunde en Natuurwetenschappen betrokken. Dit project is een aanvulling op het bestaande LAPP-Topprogramma (Leiden Advanced Pre-university Programme for Topstudents). Dit is een onderwijsprogramma waarbij de scholier gedurende vier tot acht weken, twee uur per week, onderwijs volgt op een door hem of haar gekozen vakgebied. Het LAPP-Topprogramma is bedoeld voor een kleine groep van begaafde en/of extra gemotiveerde leerlingen en brengt disciplines onder de aandacht die niet of op een geheel andere manier op het vwo worden gedoceerd. De deelnemende leerling moet voldoende getalenteerd zijn om het extra lesaanbod en het niveau hiervan aan te kunnen. Daarom vindt vooraf een selectie plaats.
- In Utrecht is een Junior College Utrecht in ontwikkeling in een samenwerking tussen een aantal scholen en de Universiteit Utrecht. In september 2004 is een programma gestart voor zeer getalenteerde en geïnteresseerde vwo-leerlingen die gekozen hebben voor een profiel natuur en gezondheid of een profiel natuur en techniek. Deze leerlingen gaan twee dagen per week naar de Universiteit Utrecht en volgen daar de bètavakken in een universitaire context. Het schoolexamen voor deze vakken wordt op de

<sup>1</sup>

Aantal en percentage gebaseerd op persoonlijke mededeling Mol, 2004.

universiteit afgenomen, het centraal examen op de eigen school. Het is de bedoeling om in een later stadium een dergelijke opzet ook voor de alfa- en gammavakgebieden te realiseren.

## 5. Begaafden en het basis- en voortgezet onderwijs buiten Nederland

In vergelijking met een groot aantal andere landen op de wereld staat Nederland zeker niet op de laatste plaats voor wat betreft de aandacht voor het begaafde kind. In Rusland en China staat van oudsher het cognitieve talent hoog aangeschreven. In de westerse en westers georiënteerde landen was dat tot 1900 veel minder het geval, daarna begonnen in de Verenigde Staten de eerste ontwikkelingen. Op afstand volgden Canada, Australië en Nieuw-Zeeland.

Bijna alle landen in Europa (ook Rusland en de voormalige Oostbloklanden) besteden enige aandacht aan (hoog)begaafdheid, in een variatie zoals die ook in Nederland te zien is. In Frankrijk, België, Zweden, Noorwegen en Denemarken is het aanbod minimaal, en gaat het bijna uitsluitend om het initiatief van een enkele school en/of particulier initiatief. Elders is de overheid meer betrokken bij inhoudelijk beleid en financiële facilitering. Vooral in Engeland en Duitsland is een naar verhouding uitgebreid aanbod en komen initiatieven van zowel de overheid als de instellingen. Finland heeft sinds 1990 meer aandacht voor de begaafde leerling. Ook in Spanje en Hongarije gebeurt de laatste jaren behoorlijk wat op dit gebied. Met Nederland staan deze landen bovenaan in Europa als het gaat om onderwijsaandacht voor talent.<sup>1</sup>

Ook in de overige werelddelen, zoals in Afrika, wordt begonnen met aandacht voor ont[plooiing van cognitief talent. Het is echter duidelijk nog een allereerste begin. Maar daar waar betrekkelijk veel gebeurt, zoals in Engeland, Duitsland en de Verenigde Staten, wordt nadrukkelijk aangegeven dat er nog bijzonder veel gedaan moet worden, zowel aan de algemene houding ten opzichte van begaafden als aan de ontwikkeling van passende onderwijsstrategieën en de scholing van docenten.

Er zijn onvoldoende gegevens om een vergelijking te maken tussen verschillende landen op punten als het overheidsbeleid, de facilitering van dat beleid door de overheid (ook financieel), het deel van de reguliere middelen dat in de scholen besteed wordt aan de uitvoering van het beleid, de hoeveelheid leerlingen, de opbrengst, en de opleiding van docenten. Gezien de wél beschikbare gegevens is ervoor gekozen om met name enkele saillante ontwikkelingen te melden.

Het beleid in *Engeland* is opmerkelijk. Daar heeft de overheid al vanaf 1980, maar vooral sinds 1995, grote aandacht voor het bereiken van 'excellence' door en in het onderwijs. Er is een structureel beleid, zowel inhoudelijk als financieel.<sup>2</sup> Het doel is om de beeldvorming over (hoog)begaafdheid in positieve zin te veranderen en om het onderwijs de middelen te geven voor een passend aanbod. In een verfijning en toespitsing van eerdere activiteiten wordt sinds 2000 vanuit het Department of Education and Skills een strategie ontwikkeld en uitgevoerd die zich richt op twee (overlappende) doelgroepen:

- de 'relatieve' populatie van de bovenste 5 tot 10% van de leerlingen van alle scholen; op alle scholen is er een groep van 'meer dan gemiddeld presterenden' of 'de besten', die een op maat toegesneden onderwijs moet krijgen; en
- de 'absolute' populatie: dat deel van de totale schoolpopulatie dat tot de bovenste 5 tot 10% behoort qua intelligentie.

Ook in *Duitsland* is relatief veel aandacht voor de (hoog)begaafde leerling, zij het dat het beeld divers is, omdat onderwijs onder de directe zeggenschap van de zeventien verschillende deelstaten valt. De landelijke overheid houdt zich ook uitdrukkelijk met deze groep bezig.<sup>3</sup> Anders dan in Engeland en Nederland is er in Duitsland een (klein) aantal scholen speciaal voor intellectueel begaafde kinderen; de scholen in Rostock en Braunschweig zijn zeer bekend. Daar, en op twee recent gestarte speciale gymnasia, gaat het om verbreding en verdieping van het curriculum; bij een (klein) aantal andere scholen om versnelling. De federale overheid

---

<sup>1</sup> Span, 2004, persoonlijke mededeling.

<sup>2</sup> Dracup, 2003.

<sup>3</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2001.

richt zich met name op het organiseren van landelijke competities (jaarlijks meer dan twintig, op verschillende terreinen) en van de prestigieuze zomerscholen (Deutsche Schüler Akademie). Voor landelijke activiteiten wordt jaarlijks zo'n 100 miljoen begroot.

Ondanks het feit dat in de *Verenigde Staten* al sinds lang relatief veel aandacht aan (hoog)begaafde kinderen besteed wordt, is dat ook hier zeker niet vanzelfsprekend. In een overzicht over de situatie rond 2000 stelt Gallagher (2000) dat de onderwijspolitiek in Amerika een pendelbeweging vertoont tussen het principe van 'equity', gericht op de zwakkeren in de samenleving en onderwijs, en van 'excellence', met de nadruk op talent. Het onderwijsbeleid van de overheid voor de nieuwe eeuw, met als titel 'No child left behind', heeft tot gevolg gehad dat de ruimte voor de excellente leerling in feite afnam, ook materieel. Ook diverse bezuinigingen beïnvloeden de aandacht voor de 'gifted and talented'. Een recent begrotingsvoorstel schrapt bijvoorbeeld het nationale 'Javits program', een onderzoeks- en stimuleringsprogramma van circa tien miljoen dollar per jaar. In de *New York Times* (2 maart 2004) wordt melding gemaakt van bezuinigingen binnen verschillende staten van meer dan 50-100% op de financiering van onderwijs aan de groep begaafde leerlingen.<sup>1</sup> Anderzijds zijn er ook selectieve middelbare scholen met toelatingsexamens en een inhoudelijk specifiek aanbod, die zich richten op de top-5% van een regio. In New York City zijn zeven van dergelijke middelbare scholen. De scores op de 'Specialized High Schools Admission Test' of de resultaten van een auditie zijn hier bepalend voor toelating.

---

<sup>1</sup> Schemo, 2004.

## 6. Hoger onderwijs in Nederland <sup>1</sup>

De afgelopen tien jaar is er bij universiteiten de indruk ontstaan dat er in het onderwijs voor begaafde studenten te weinig uitdaging en aanmoediging is om talent in voldoende mate te ontwikkelen. Als antwoord daarop zijn er, vooral in het wetenschappelijk onderwijs,<sup>2</sup> honoursprogramma's ontwikkeld (ook wel verdiepingsvarianten, plusprogramma's, 'honours tracks' of 'excellente tracés' genoemd). Dit zijn programma's die als gemeenschappelijk kenmerk hebben dat ze uitdagend en verzwarend onderwijs bieden aan studenten die meer willen en kunnen dan het reguliere programma hun biedt. In deze paragraaf richten we ons vooral op die onderwijsactiviteiten die expliciet zijn bedoeld voor talentontwikkeling.<sup>3</sup>

In 1993 werd het eerste programma gestart, in 2003 waren er 25 programma's aan 10 verschillende universiteiten. Opvallend is de grote diversiteit in omvang, duur en positionering van de studie. Sinds de invoering van de bama-structuur (bachelor-master) in 2002 in het hoger onderwijs is er een wijziging aan de gang in de opzet en inpassing van honoursprogramma's. Dit wordt onder andere zichtbaar in de introductie van nieuwe interdisciplinaire, universiteitsbrede honoursprogramma's op enkele universiteiten en het stopzetten van een paar disciplinaire honoursprogramma's op andere universiteiten. De universiteiten waar de invoering van de honoursprogramma's samenhangt met die van de bama-structuur, kiezen gericht maar divers. De Universiteit van Amsterdam bijvoorbeeld richt zich met haar honoursprogramma op de bachelorstudenten; Delft koppelt haar 'honours tracks' aan de masteropleiding, niet door een topmaster aan te wijzen maar door haar excellente studenten extra studieonderdelen aan te bieden binnen de reguliere masteropleiding.<sup>4</sup>

### 6.1 Soorten honoursprogramma's

In de meeste faculteiten van universiteiten zijn er voor studenten geen honoursprogramma's aanwezig. Waar een honours aangeboden wordt, ligt het deelnamepercentage tussen de 1-5%, met soms een uitschieter van 10%. Hierbij wordt opgemerkt dat maar een beperkt deel van de studenten dat qua cijfers in aanmerking komt voor het volgen van een honoursprogramma, zich hier daadwerkelijk voor opgeeft. Blijkbaar hebben veel van deze studenten ook nog andere prioriteiten en ambities.

Honoursprogramma's zijn ongeveer gelijk verspreid over de verschillende disciplines. Er kunnen vijf soorten honoursprogramma's worden onderscheiden: de eerste twee (disciplinair en interdisciplinair) komen bovenop

---

<sup>1</sup> Zie de bijlage voor een overzicht van organisaties, netwerken en activiteiten ten behoeve van basis-, voortgezet en hoger onderwijs.

<sup>2</sup> In het HBO zijn er voorzover bekend geen of zeer weinig plus- of honoursprogramma's. Wel zijn er soms versnelde programma's voor studenten met een vwo-opleiding en ook hebben veel opleidingen een apart programma ontworpen voor de schakeling van de hbo-bachelor naar een universitair masterprogramma. Daarnaast is de kunstsector van het hbo zeer vertrouwd met talentontwikkeling en selectie voor toelating tot de opleiding. De selectieprocedures, de begeleiding van studenten, de samenstelling van het docentencorps, de beoordelingswijzen en de organisatie van het onderwijs zijn doordrongen van en gericht op het ontwikkelen van talent. Dat levert enerzijds grote problemen op in de organisatie van onderwijsprocessen, de organisatie en financiering, anderzijds veel knowhow die waardevol kan zijn voor andere onderdelen van het hoger onderwijs die ook specifieke aandacht willen besteden aan het ontwikkelen van talent (Pilot en Peeters, 2004; De Ruiter, 2004).

<sup>3</sup> De honoursprogramma's vertonen een grote variatie in opzet en organisatie om dit doel te bereiken. De nevendoeleinen die men zich stelt variëren: aantrekkingskracht voor (nieuwe) docenten en studenten, een bijdrage leveren aan de profilering van de opleiding en de instelling, en experimenteeruimte voor onderwijsvernieuwing ten behoeve van reguliere programma's (Wolfensberger, Van Eijl, Cadée, Siesling & Pilot, 2003; Van Eijl, Faber, Jorissen & Pilot, 1999; Van Dam & De Klerk, 1998).

<sup>4</sup> Delftse Strategienota, 2002.



het reguliere programma; de volgende twee (multidisciplinair) zijn volwaardige, eigenstandige studies<sup>1</sup>; de vijfde is zowel disciplinair als interdisciplinair en komt bovenop het reguliere programma.

- Veertien honoursprogramma's zijn sterk verbonden aan een disciplinaire opleiding en bieden de deelnemers de mogelijkheid tot extra verdieping en verrijking bovenop hun reguliere programma. Dit soort programma's wordt door de bijbehorende opleiding gefinancierd en georganiseerd. Vaak wordt er extra aandacht besteed aan (methoden voor) onderzoek. De deelname aan deze programma's betreft enkele procenten van de totale populatie studenten van de desbetreffende opleidingen. In absolute aantallen gaat het om hooguit enkele tientallen studenten per opleiding.
- Ook de vijf interdisciplinaire programma's worden gevolgd naast het reguliere programma. Studenten kunnen zich daarin breder oriënteren dan in hun disciplinaire vakstudie. Deze programma's worden georganiseerd en gefinancierd door het centrale niveau van een universiteit; dit gebeurt onder meer in Tilburg en Nijmegen. De deelname varieert sterk, van enkele tientallen tot enkele honderden studenten. In Nijmegen is de deelname het grootst: bijna driehonderd studenten, oftewel 2% van alle studenten van die universiteit.
- Enkele bètafaculteiten bieden multidisciplinaire programma's die bestaan uit twee verwante disciplines, bijvoorbeeld scheikunde en natuurkunde. Deze werden voorheen wel twinprogramma's genoemd. In de nieuwe bacheloropleiding van de Universiteit Utrecht zijn deze programma's omgezet in een 'double major'. Enkele tientallen studenten nemen hieraan deel.
- Er zijn twee overwegend multidisciplinaire, Engelstalige bachelorprogramma's op honoursniveau voor een internationale doelgroep. Studenten volgen hier een 'liberal arts and science' bachelorstudie met toelatingsnormen, veel keuze en intensieve studie. Voor de organisatie van de studie is er een apart 'college', zoals bijvoorbeeld het University College Utrecht met een aparte campus waar de studenten wonen. Vergelijkbare 'colleges' zijn het University College Maastricht en de Roosevelt Academy te Middelburg. In dit type programma's participeren honderden studenten. 4% (zeshonderd) van de studenten van de Universiteit Utrecht bijvoorbeeld volgt een studie aan het University College.
- Een nieuwe variant wordt op de Universiteit van Amsterdam ontwikkeld: studenten volgen een disciplinair honoursdeel in de eigen faculteit gecombineerd met delen van een interdisciplinair, universiteitsbreed honoursprogramma.

## 6.2 Inhouden en werkvormen in de honoursprogramma's

De honoursprogramma's verschillen qua vormgeving op aspecten als duur, studiejaar waarin men start, omvang, onderwijsvormen en toetsing. Ondanks alle verschillen in constructie en invulling komt een aantal kenmerken relatief vaak voor.<sup>2</sup> Veel van deze kenmerken zijn niet uniek Nederlands en vinden we ook elders terug (zie hoofdstuk 7). Inhoudelijk gezien gaat het niet om 'meer van hetzelfde' ten opzichte van reguliere programma's, maar om 'anders': deels andere inhouden en deels andere werkvormen. Meestal wordt in de honoursprogramma's met kleinschalige onderwijsvormen gewerkt, waar een actieve participatie en veel 'peer-interaction' gevraagd wordt. De programma's bevatten relatief veel contextspecifieke onderwijskundige noviteiten, zowel inhoudelijk als didactisch. Ze zijn soms gericht op specialistische verdieping en soms op interdisciplinaire verbreding; dikwijls is er een link met onderzoek en bieden ze ook een context voor persoonlijke ontwikkeling. Honoursprogramma's worden afgesloten met een testimonium, certificaat of aantekening op de bul of een speciaal diploma. Vaak bieden de programma's geen 'gewone' studiepunten, maar 'honoraire' studiepunten die niet meetellen voor de reguliere verplichtingen. Er is sprake van selectie en voor de toelating gelden eisen met betrekking tot het cijfergemiddelde en de motivatie, die bijvoorbeeld tot uitdrukking moet komen in een sollicitatiebrief. Verder spelen ook de studievoortgang en een mentoradvies een rol.

## 6.3 Evaluatie van honoursprogramma's

De uitkomsten van verschillende evaluaties van honoursprogramma's zijn bemoedigend: de studenten zijn gemotiveerd en ze kunnen veel aan.<sup>3</sup> Ze zijn doorgaans zeer positief over het honoursonderwijs dat ze gehad hebben. De sfeer en de uitdaging spreken hen aan en ze komen veelal goed voorbereid naar de bijeenkomsten. Ze blijken niet alleen vakinhoudelijk meer te leren; de programma's dragen ook bij aan academische vorming en persoonlijke ontwikkeling. Na afloop van een honoursprogramma waarderen veel

---

<sup>1</sup> Van Eijl e.a., 2003.

<sup>2</sup> Wolfensberger e.a., 2003.

<sup>3</sup> Van Eijl e.a., 1999; Wolfensberger, 1998; Wolfensberger e.a., 2003.

studenten het behaald hebben van een honourstestimonium. Er is echter (nog) geen onderzoek naar het civiel effect van de testimonia die uitgereikt worden. Overigens is een andersoortig effect van honoursprogramma's dat ze het reguliere programma blijken te stimuleren. Deze 'uitstraling' kan betrekking hebben op de cursusinhoud, de didactiek, het gebruik van educatieve instrumenten en de opzet van een heel programma. Het reguliere programma profiteert zo van de vernieuwingen in het honoursprogramma.<sup>1</sup>

Naast positieve uitkomsten van evaluaties worden er ook negatieve punten gemeld. Met name gaat het dan om de negatieve beeldvorming rond de selectie en toelatingsprocedures voor deze programma's. Deze passen niet zo goed binnen de meer egalitair ingestelde Nederlandse maatschappij.<sup>2</sup> Daarnaast lijken selectie voor cursussen op cijfergemiddelde en andere eisen haaks te staan op het Nederlandse stelsel van open onderwijs. Het vaststellen van selectiecriteria (bijvoorbeeld intelligentiescores en motivatie) is vaak een punt van discussie in het onderwijs.<sup>3</sup>

In de Amerikaanse onderwijskundige literatuur is er een discussie over het mogelijk elitaire karakter van honoursprogramma's. Ook in Nederland is dit een punt van aandacht. Aan de ene kant is er vanuit studenten een zekere vraag naar profilerend en uitdagend onderwijs. Aan de andere kant hebben zij vaak moeite met het predikaat 'excellent', 'hoogbegaafd' of 'getalenteerd'. Dat kan eerder stigmatiserend dan stimulerend werken. Presentatie van dit onderwijs naar studenten dient in de Nederlandse situatie waarschijnlijk meer inhoudelijk gemotiveerd te worden en meer te appelleren aan belangstelling dan aan de overweging om tot de 'excellents' te horen.<sup>4</sup>

#### 6.4 Andere manieren van talentontwikkeling

Naast deelname aan honoursprogramma's zijn er voor studenten in het hoger onderwijs tal van andere mogelijkheden om hun talenten te ontwikkelen. Ze kunnen bijvoorbeeld kiezen voor een opleiding die maximaal past bij hun interesse en capaciteiten, voor meer of minder vakken binnen een opleiding of voor extra vakken bovenop die opleiding. Daarnaast volgt een aanzienlijke groep studenten (10%) twee (of meer) studies tegelijkertijd. Deze 'dubbelstudenten' (inclusief studenten die een multidisciplinair honoursprogramma doen) blijken volgens Van den Berg, Hofman en Stoppelenburg (2001) een iets hoger cijfer bij het eindexamen vwo te hebben dan studenten die één opleiding doen. Een aantal favoriete combinaties komt voor zoals bijvoorbeeld rechten met economie, talen of letterkunde, of de combinatie geneeskunde met gezondheidswetenschappen. Onderwijsinstellingen bieden deze dubbelstudies meestal niet standaard aan in hun onderwijsaanbod, waardoor studenten soms roostertechnische problemen hebben bij het combineren. Studenten die twee opleidingen volgen, behalen een iets beter resultaat dan studenten die één opleiding doen. Het systeem van studiefinanciering leidt er echter toe dat weinig studenten met een tweede opleiding deze ook daadwerkelijk af kunnen maken.

---

<sup>1</sup> Wolfensberger e.a., 2003.

<sup>2</sup> Keesen, 1998.

<sup>3</sup> Zie bijvoorbeeld Drenth, 2004.

<sup>4</sup> Zie ook Hofstede, 1995, p.119.

## 7. Honoursprogramma's in internationaal perspectief

Het voortouw bij de ontwikkeling van honoursprogramma's ligt bij de Verenigde Staten: daar werd al in 1922 het eerste honoursprogramma gestart.<sup>1</sup> Later volgden Canada en Australië en in de jaren negentig Nederland. In de Verenigde Staten is ook het meest ervaring opgedaan met honoursprogramma's. Empirische gegevens uit het IALS (International Adult Literacy Survey, een onderzoek naar functionele geletterdheid) geven indicaties dat het onderwijs in Verenigde Staten tot een grotere variatie in functionele geletterdheid (ook onder hogeropgeleiden) leidt in vergelijking met de meeste andere landen. Die landen hebben bijvoorbeeld een kleine elite die beter scoort dan de Nederlandse top. De keerzijde van de grotere variatie is dat de Verenigde Staten ook grotere groepen functioneel analfabeten kennen. Publicaties over honoursprogramma's bevatten tal van herkenningpunten met de recente ontwikkelingen in Nederland op dit gebied. Eerst wordt hieronder ingegaan op de ontwikkelingen in de Verenigde Staten; daarna komen Australië, Canada en, zeer kort, Europa aan bod.<sup>2</sup>

### 7.1 Honoursprogramma's in de Verenigde Staten

#### *Vormgeving en positionering*

De honoursprogramma's zijn bedoeld voor 'undergraduates' en zijn dus gekoppeld aan de bachelorfase. Ze worden omschreven als een aantal afspraken en maatregelen om tegemoet te komen aan de behoeften van getalenteerde studenten op een manier die meer adequaat is dan wanneer het initiatief geheel aan geïnteresseerde studenten wordt overgelaten.<sup>3</sup>

Een honoursprogramma biedt activiteiten, veelal cursussen, als vervanging van (delen van) het reguliere programma en soms extra activiteiten buiten het reguliere onderwijsprogramma om (bijvoorbeeld congresbezoek, vrijwilligerswerk, internationale programma's of individueel onderzoek).<sup>4</sup> Een belangrijke stimulans voor de ontwikkeling van honoursprogramma's in de Verenigde Staten is het in 1966 opgerichte NCHC (National Collegiate Honors Council). In 2004 waren ruim zevenhonderd universiteiten lid van dit Amerikaanse platform voor honoursonderwijs op universiteiten.<sup>5</sup> De NCHC stelt dat er niet een vast model is voor honoursprogramma's, maar dat er wel richtlijnen zijn gebaseerd op gemeenschappelijke kenmerken waaraan zo'n programma zou kunnen voldoen. Zo moet er een duidelijke relatie bestaan tussen de eindtermen van het honoursprogramma en de reguliere studie. Ook is de samenhang tussen het honoursprogramma en de onderzoeksspecialisaties van de 'departments' belangrijk. De organisatorische inbedding, aandacht voor selectie en het betrekken van docenten en studenten worden ook als belangrijk gezien om binnen een instelling een traditie van bevordering van talent te garanderen. Op een groeiend aantal universiteiten is er een eigenstandig programma met eigen campusvoorzieningen in een 'Honours College'.

Honoursprogramma's variëren per onderwijsinstelling.<sup>6</sup> Het ene instituut legt bijvoorbeeld de nadruk op verbreding, het andere meer op verdieping. Sommige programma's zijn disciplinair, velen zijn interdisciplinair.

---

<sup>1</sup> Rinn & Plucker, 2004.

<sup>2</sup> Hierbij wordt opgemerkt dat het vanwege de ongelijksoortigheid van de onderwijssystemen en de onderwijsculturen moeilijk is om landen met elkaar te vergelijken. In een aantal landen bijvoorbeeld is er een vorm van toelatingsselectie voor opleidingen, is er een expliciete rangorde ('ranking') van universiteiten of 'departments' van universiteiten of zijn er financiële of andere drempels. Studenten kunnen afhankelijk van hun capaciteiten, ambities en financiële mogelijkheden proberen toegelaten te worden bij een opleiding/instelling van hun keuze. Daarnaast wordt in een aantal landen speciaal ontwikkeld onderwijs aangeboden voor studenten die meer kunnen en willen dan het reguliere programma biedt.

<sup>3</sup> Austin, 1988.

<sup>4</sup> Digby, 2002.

<sup>5</sup> Zie ook <http://www.nchchonors.org/>, datum 19 april 2004.

<sup>6</sup> Groot Zevert, Van Eijl & Keesen, 1997.

Een deel van het honoursonderwijs is gekoppeld aan het 'general education' deel van de bachelor. Vaak kunnen studenten deelnemen aan het onderzoek van een 'department'. Typerend voor het onderwijs zijn volgens Schuman (1995) kleinere klassen, nadruk op studentparticipatie, meer en moeilijker werk, talentvolle studenten en stimulerende docenten, en team- of groepsonderwijs. Ook is er meer nadruk op het werken met bronnenmateriaal, een interdisciplinair thema en individueel onderzoek. De bachelor in de Verenigde Staten kent een belangrijk 'general education' deel, en veel honoursprogramma's profileren zich in dit deel van het onderwijs. Waar bijvoorbeeld in het reguliere onderwijs alleen wordt gesproken óver Socrates, Plato, Descartes, lezen de studenten in het honoursprogramma de oorspronkelijke teksten. Verder streeft het ene instituut ernaar om zo veel mogelijk studenten van een honoursprogramma te laten profiteren, terwijl een ander het behalen van een honourspredikaat juist als iets exceptioneels beschouwt en het exclusief wil houden. Er zijn universiteiten waar meerdere faculteiten een vrij autonoom programma hebben. Harvard University kent bijvoorbeeld 44 verschillende departementen en elk departement heeft zijn eigen eisen voor honours. Er zijn ook instellingen die een 'university-wide' programma aanbieden dwars door de faculteiten heen. Austin (1986) onderscheidt twee soorten honoursprogramma's: 'general honors' in de eerste studie jaren en een individueel gericht 'departmental honors' in de latere studie jaren van de bachelor.

Veel honoursprogramma's onderscheiden zich door extra aandacht voor persoonlijk en academisch leiderschap. Ze zijn gericht op 'risk-taking'. Ook hechten ze vaak belang aan internationale uitwisselingen (minder dan 1% van de studenten in de Verenigde Staten bezoekt een universiteit in het buitenland). Verder wisselt de financiering van de honoursprogramma's per onderwijsinstelling. Op sommige instituten is er een volledig budget beschikbaar, kan de instelling docenten ervoor aantrekken, heeft het de mogelijkheid de kwaliteit van cursussen te controleren en kan het een interdisciplinair programma aanbieden. Op andere instellingen is het programma grotendeels afhankelijk van de goodwill van docenten, wat het programma kwetsbaar maakt.<sup>1</sup>

#### *Toelating en selectie*

Onderwijsinstellingen met honoursprogramma's nodigen actief potentiële kandidaten uit om bijvoorbeeld deel te nemen aan een zomercursus (die als een soort selectie-instrument fungeert) of vragen hen zich op basis van een bepaald gpa (grade point average) in te schrijven. Een hoog cijfergemiddelde is de meest gebruikte maatstaf voor toelating, direct gevolgd door resultaten op gestandaardiseerde testen, die vooral cognitieve vaardigheden testen en op nationaal niveau in selectie- en toelatingsprocedures worden gebruikt om het 'academic achievement' van een student te voorspellen. Overigens blijken toelatingsregelingen goedgekwalificeerde studenten soms af te remmen om toelating tot een honoursprogramma te vragen.<sup>2</sup>

Naast dit soort ingangseisen stellen sommige instituten ook grenzen aan het aantal honoursstudenten dat zij toelaten (5-8%). Naast het cijfergemiddelde wordt ook naar voortgang (tempo), participatie op het 'college', activiteiten in besturen en raden en naar academische houding gekeken. Soms wordt met een lager gpa als toelatingsnorm gestart, om veel studenten de kans te geven aan een honoursprogramma deel te nemen; vervolgens wordt dan per semester de norm iets verhoogd.

De waarde van een gpa als selectie criterium staat overigens ter discussie. Objectieve selectiecriteria als cijfergemiddelden en test scores meten vooral cognitieve vaardigheden en geven daarom te weinig inzicht in de academische potentie van studenten, omdat daarbij ook nog andere factoren en kwaliteiten een rol spelen dan alleen het intelligentieniveau.

Jenkins-Friedman (1986) geeft verschillende onderzoeksvoorbeelden die dit bevestigen. In een studie naar kenmerken en achtergronden van succesvolle wetenschappers werden twee groepen van professionele wiskundigen vergeleken: een groep die bij collega's zeer hoog stond aangeschreven en met bijzondere onderzoeksprestaties, en een controlegroep van minder hoog aangeschreven wiskundigen. Tussen deze twee groepen werden geen significante verschillen in score op een intelligentietest gevonden, maar wel verschillen in persoonlijke kwaliteiten die verband houden met 'creatief gedrag'. Soortgelijke resultaten zijn gevonden in onderzoek naar scheikundigen, psychologen, wetenschappelijke onderzoekers, kunstenaars en architecten. Onderzoek in Nederland van Elshout (1985) wijst in dezelfde richting: beroemde onderzoekers hebben geen veel hoger IQ en haalden geen veel hogere schoolcijfers dan hun minder presterende collega's.

---

<sup>1</sup> Austin, 1986.

<sup>2</sup> Shusok, 2003.

Talrijke studies laten zien dat er geen of nauwelijks correlatie bestaat tussen enerzijds cijfers van afgestudeerden en anderzijds het behalen van maatschappelijk succes.<sup>1</sup> Talent zoals dat bij afgestudeerden in hun beroep naar voren komt, blijkt te berusten op de interactie tussen 'above average ability' (niet noodzakelijk 'superior intellectual ability'), 'creativity' en 'task commitment'.<sup>2</sup> Al deze drie aspecten verdienen volgens Jenkins-Friedman daarom, in deze volgorde van prioriteit, een eigen plaats in een selectieprocedure voor honoursprogramma's. Deskundigen zijn het erover eens dat objectieve toelatingseisen (zoals een gpa) daarom geen valide graadmeters zijn voor het succesvol afronden van een honoursprogramma. Bredere selectieprocedures winnen dan ook steeds meer terrein. Overigens geeft maar een beperkt aantal studenten met een hoog gpa zich op voor een honoursprogramma.

#### *Opbrengsten*

Een honoursprogramma heeft verscheidene opbrengsten voor universiteiten en studenten.<sup>3</sup>

- Het is een instrument om getalenteerde studenten met een bijzondere motivatie te identificeren.
- Het schept voor deze studenten bijzondere academische kansen op het hoogste niveau, waardoor zij zich tot onafhankelijke, zelfstandige studenten ('independent learners') kunnen ontwikkelen. Uit een onderzoek van Shusok (2003) op een Amerikaanse universiteit bleek dat honoursstudenten na één jaar (het eerste studiejaar) hogere studieresultaten behaald hadden dan een vergelijkbare controlegroep. Van de honoursstudenten behaalden degenen die waren uitgenodigd om deel te nemen aan een honoursprogramma de beste resultaten. Honoursstudenten zien zichzelf als 'speciaal' en bijzonder gewaardeerd door de instelling (zie ook Rinn, 2004).
- Het heeft een innovatief karakter, dat heel vaak zijn uitwerking op de rest van het instituut heeft. Geslaagde experimenten en 'nieuwe' vaardigheden die docenten zich eigen hebben gemaakt, kunnen ook in andere cursussen en programma's gebruikt worden.
- Het kan bijdragen tot een beter imago van het instituut en na verloop van tijd, als het naamsbekendheid heeft gekregen, ook studenten met bijzondere academische mogelijkheden aantrekken.
- Het kan nieuwe fondsen aantrekken wanneer geldgevers zien dat hun bijdragen goed worden gebruikt.

## 7.2 Honoursprogramma's elders

### *Canada*

Elke provincie heeft een eigen onderwijssysteem waarbinnen elke school en universiteit een grote autonomie heeft. Honoursprogramma's bestaan al vijftig jaar en staan goed bekend. Normaal gesproken duurt een 'undergraduate' programma drie jaar. Meestal betekent een honours een vierde (extra) jaar met een specialisatie en ook extra honours cursussen die zich kenmerken door kleinschaligheid (maximaal twintig studenten) en andere beoordelingsvormen. Ook volgen de honoursstudenten wel grootschaliger onderwijs maar zij moeten dan extra opdrachten doen die apart beoordeeld worden. De opzet, eindcriteria en missie van de diverse honoursprogramma's wisselen per universiteit en per faculteit. Honoursstudenten krijgen allerlei voordelen: het verkrijgen van beurzen, het vinden van een goede vervolgopleiding, selectie voor een masteropleiding. De AUCC (Association of Universities and Colleges of Canada) en de meeste universiteiten verstrekken beurzen voor hoogpresterende studenten. Circa 5% van de studenten volgt een honoursprogramma.<sup>4</sup>

Een trend is het ontwikkelen van speciale universitaire programma's die mikken op zeer gemotiveerde en zeer goede studenten waarbij academisch leiderschap, kennis en onderzoek sterk gekoppeld zijn.<sup>5</sup> De inhoud is deels interdisciplinair en persoonlijke ontwikkeling krijgt naast specialisatie en onderzoek veel aandacht. Diverse programma's zijn bètaggericht. De toelating is selectief en streng (cijfers, motivatie, vrijwilligerswerk en sport).

### *Australië*

In de bachelorfase kunnen studenten een vierde jaar doen of toevoegen ('honours degree' respectievelijk 'honours year'); dit jaar bestaat uit cursussen en een onderzoeksproject (daarop ligt de nadruk). Een hoge beoordeling geeft een student een grote kans op beurzen en toelating tot de PhD-studie (Philosophical

---

<sup>1</sup> McDonald & Gawkoski, 1979.

<sup>2</sup> Renzulli, 1978 en Jenkins-Friedman, 1986.

<sup>3</sup> Austin, 1986; Shusok, 2003.

<sup>4</sup> Farr, 2000.

<sup>5</sup> Hubert, 2004, persoonlijke mededeling.

Doctor). Een 'honours master' omvat een substantieel onderzoeksdeel (door een selecte groep studenten gevolgd), terwijl de gebruikelijke 'pass master' voornamelijk cursussen omvat.

### *Europa*

Frankrijk, Duitsland, het Verenigd Koninkrijk, Denemarken, Zwitserland en België (Vlaanderen) kennen geen honoursprogramma's, hoewel er incidentele initiatieven zijn om iets speciaals aan getalenteerden te bieden. Soms worden er apart beurzen verstrekt aan studenten voor bevordering van talent. In Duitsland gebeurt dit door universiteiten en de federale overheid. In het Verenigd Koninkrijk is er wel een expliciete rangorde ('ranking') van universiteiten en een systeem om departementen door middel van 'sterren' een kwaliteitskenmerk te geven. Dat geeft begaafde studenten specifieke informatie bij het kiezen van een opleiding die bij hun ambities past. In Duitsland hebben heel veel studies een numerus fixus en kunnen studenten deze studies alleen maar binnenkomen met een hoog gemiddeld eindexamencijfer van de middelbare school.

## 8. Conclusies

Uitgaande van de onderzoeksvragen genoemd in de inleiding komen we tot een aantal algemene conclusies die rechtstreeks op de vragen van deze notitie aansluiten, en een aantal specifieke conclusies. Daarbij moet bedacht worden dat de huidige inventarisatie in Nederland een momentopname is: de situatie verandert snel zowel binnen de onderwijssectoren als in de aansluiting tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs en tussen voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs. Ook inhoud en vorm van extra onderwijsactiviteiten voor getalenteerden zijn voortdurend in ontwikkeling: onderwijs geven aan talent stimuleert blijkbaar tot voortdurende vernieuwing. De manier waarop dit extra onderwijs voor getalenteerden georganiseerd wordt is sterk situationeel bepaald en afhankelijk van het soort talent dat ontwikkeld wordt.

### 8.1 Algemene conclusies aansluitend op de onderzoeksvragen

- De overtuiging dat talentvolle leerlingen en studenten 'vanzelf' wel goed terechtkomen, wordt langzamerhand verlaten voor het inzicht dat ook zij passend onderwijs nodig hebben om hun volle potentieel aan te spreken en te ontwikkelen.
- De recente groei in het aantal instellingen dat speciaal onderwijs ontwikkelt voor de 'bovenkant' van de leerlingen- en studentenpopulatie, is een belangrijke aanwijzing dat het bestaande stelsel onvoldoende voorziet in de behoefte aan uitdagend onderwijs voor deze groep.
- Deze verkenning doet vermoeden dat de desbetreffende 10% nog onvoldoende bereikt wordt. Noch op alle scholen voor basis- en voortgezet onderwijs, noch op alle instellingen voor hoger onderwijs is er een aanbod van speciaal voor deze doelgroep ontwikkeld uitdagend onderwijs.
- Leerlingen en studenten worden op verschillende manieren uitgedaagd, zowel intentioneel als niet-intentioneel. In het basis- en voortgezet onderwijs is een belangrijke strategie 'compacten en verrijken', in het hoger onderwijs bestaan er aparte honoursprogramma's die studenten naast en deels als vervanging van hun reguliere studie volgen. Daarnaast zijn er vooral in het hoger onderwijs veel mogelijkheden voor begaafde studenten om zich ook buiten het curriculum op verschillende manieren verder te ontwikkelen.
- Een aantal praktijkervaringen laat zien dat de extra uitdaging zeer gewaardeerd wordt door leerlingen en studenten en overigens ook door hun docenten. Onderzoek op dit gebied is schaars.
- Omvang, vormgeving en kwaliteit van het speciale aanbod binnen zowel basis-, voortgezet als hoger onderwijs zijn tot nu toe niet systematisch onderzocht en beschreven, net zo min als bekend is om welke aantallen scholieren en studenten het gaat. Een omvattend en gedegen beschrijvend onderzoek is nodig om het terrein goed in kaart te brengen.

### 8.2 Specifieke conclusies

#### *1) Nog betrekkelijk weinig structureel inhoudelijk overheidsbeleid*

Het initiatief voor praktische onderwijsmaatregelen en beleidsvorming op dit gebied komt veelal van decentraal niveau. De centrale overheid formuleerde tot zeer recent geen structureel inhoudelijk beleid. In het HOOP (Hoger Onderwijs en Onderzoeks Plan) van 2004 en in *Koers VO* wordt voor het eerst gepleit voor meer differentiatie ten gunste ook van (hoog)begaafde leerlingen en studenten. In het voortgezet onderwijs stimuleert het ministerie van OCW de ontwikkeling van een format voor een profielschool hoogbegaafdheid. Daarnaast is er centraal een (relatief gering) budget beschikbaar vanwaaruit startende initiatieven gesubsidieerd kunnen worden. Bovendien is er van overheidswege structureel een Landelijk Informatiepunt Hoogbegaafdheid voor basis- en voortgezet onderwijs ingericht.

#### *2) Talentontwikkeling is internationaal in de aandacht*

In veel landen is er de laatste drie decennia een groeiende aandacht voor talentontwikkeling in zowel basis-, voortgezet als hoger onderwijs. Opvallend is de onderlinge overeenkomst in de (diversiteit van) aanpakken. Een groot verschil ligt binnen het hoger onderwijs: in tegenstelling tot de situatie in Nederland is er met name in het Verenigd Koninkrijk en in de Verenigde Staten sprake van een expliciete rangorde ('ranking') van de instellingen.

### *3) Inbedding onderwijs voor getalenteerden nodig voor continuïteit*

De organisatorische inbedding van onderwijs voor getalenteerden in onderwijsinstellingen is soms nog zwak, waardoor goede initiatieven na enkele jaren weer kunnen verdwijnen of marginaal worden. Het ware te onderzoeken of verankering van speciaal op getalenteerden gericht onderwijs in het curriculum, de onderwijsorganisatie en de context ervan bijdraagt aan een betere continuïteit van dit onderwijs.

### *4) Omvang en spreiding van speciaal ontwikkeld onderwijs voor talent is nog beperkt*

Het aantal scholen dat speciaal onderwijs aanbiedt is beperkt, het gaat om 10-20% van de basisscholen en 20-25% van de scholen met een vwo-aanbod. Het aantal leerlingen dat bereikt wordt varieert per schoolgrootte en per aanpak. Het gaat altijd om een geringe percentage van de totale schoolpopulatie.

Hooguit enkele procenten van het totale studentenaantal doet mee aan een van de 25 honoursprogramma's die op universiteiten worden aangeboden. Het vermoeden is gewettigd dat voor meer studenten binnen meer studierichtingen een dergelijk aanbod relevant zou kunnen zijn. In het hbo zijn er nog geen of nauwelijks honoursprogramma's. Wel is er met name in het kunstonderwijs speciale aandacht voor talentontwikkeling.

### *5) Prioriteiten verschuiven*

Investerings in speciale programma's moeten afgewogen worden tegen investeringen in het totale programma. Steeds vaker erkennen opleidingen de noodzaak voor onderwijs op maat, waarbij extra aandacht voor getalenteerden een belangrijk onderdeel van het totale aanbod is. Ook kan dit een 'spin-off' hebben voor het reguliere programma en kan het bijdragen aan de externe profilering van een instelling.

### *6) Opsporen en selecteren van talent nog onvoldoende ontwikkeld*

Er is in de dagelijkse onderwijspraktijk veel aandacht voor de vraag wie in aanmerking komen voor dit specifieke onderwijs. Er zijn in het voortgezet onderwijs scholen met een voorkeur om bij de selectie min of meer 'impressionistisch' te werk te gaan, maar er zijn er ook die individuele leerlingen of een hele groep laten testen. In het hoger onderwijs zijn cijfers, studievoortgang en motivatie belangrijke elementen in de toelatings- en selectieprocedures voor de honoursprogramma's. Het onderling gewicht van deze factoren is in discussie. Er is nog te weinig evaluatieonderzoek gedaan om hier conclusies te trekken.

Er ontbreekt een systematisch onderzoek naar de aanwezigheid van (hoog)begaafdheid binnen de totale leerlingen- en studentenpopulatie. Eventueel 'verborgen talent' blijft daardoor onzichtbaar en kan daardoor waarschijnlijk minder goed tot ontplooiing komen.

### *7) Onderzoek naar de effectiviteit van onderwijs aan cognitief talent is nodig*

Er is tot nu toe in Nederland weinig onderzoek gedaan naar het effect van extra onderwijsactiviteiten voor cognitief (hoog)begaafde leerlingen en studenten. Dit geldt voor zowel basis- en voortgezet als voor hoger onderwijs. Gezien de snelle ontwikkelingen zijn dieptestudies wenselijk, waarbij een bepaalde aanpak en het effect daarvan in zijn context nader onderzocht worden.



# Literatuur

- Austin, C.G. (1986). Orientation to Honors Education. In D.G. Friedman & R.C. Jenkins-Friedman (eds.), *Fostering academic excellence through honors programs* (5-16). San Francisco, Jessey-Bass.
- Austin, C.G. (1988). *Report on Honors Programs at the University of Arizona, Arizona State University and Northern Arizona University*. Arizona Board of Regents, Phoenix, Arizona, U.S.A., 630 - 654.
- Barber, M. (1997). *The learning game. Arguments for an educational revolution*. Londen: Indigo/Cassell.
- Berg, M.N. van den, Hofman, W.H.A. & Stoppelenburg, C. (2001). *Bollebozen in het hoger onderwijs Stimulansen en belemmeringen bij het volgen van twee opleidingen*. Rotterdam: RISBO/EUR.
- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253.
- Boer, C.J.E.M. van den (2003). *Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs*. Utrecht: CD-beta press.
- Boezeman, A.A.M. & Roebroek, L.L. (2003). *Goed voorbeeld doet goed volgen. Succesvolle samenwerking tussen universiteit en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Weten.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001). *Begabtenförderung. Ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Bonn: BLK.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999). *Begabte Kinder finden und fördern*. Bonn: BMBF.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2004). Website [www.cbs.nl](http://www.cbs.nl), geraadpleegd op 19 april 2004.
- Dam, K. van & Klerk, R. de (1998). Onderwijs op het grensvlak van wetenschappen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 5(3), 29-33.
- Delftse Strategienota (2002). *Honours Tracks aan de TU Delft*.
- Diephuis, R., Roebroek, L.L. & Sniijders, H. (2003). *Proefproject adoptierelaties. Samenvattende rapportage eerste fase*. Amsterdam: Stichting Weten.
- Digby, J. (2002). *Honors Programs and Colleges: The official Guide of the National Collegiate Honors Council*. Peterson's, Lawrenceville, NJ, U.S.A.
- Dracup, T. (2003). Gifted education in the United Kingdom. *Gifted Education International*, 17(2), 112-119.
- Drenth, P.J.D. (2004). Selectie aan de poort werkt niet. *NRC Handelsblad*, 8 april 2004.
- Eijl, P.J. van, Faber, G., Jorissen, M.G.A. & Pilot, A. (1999). Een honoursprogramma in Nederland. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 17, 274-288.
- Eijl, P.J. van, Wolfensberger, M.V.C., Cadee, M., Siesling, S., Schreve-Brinkman, E.J., Beer, W.M., Faber, G. & Pilot, A. (2003). *Plusprogramma's als proeftuin*. Utrecht: IVLOS.
- Elshout, J.J. (1985). Een goed begin is het halve werk. In F.J. Mönks en P. Span (red.), *Hoogbegaafden in de samenleving* (201-210). Nijmegen: Dekker & van der Vegt.
- Farr, M. (2000, March). Brave New B.A.: How undergraduates will learn from a curriculum that is different from that of their predecessors. *University Affairs*, 11-14.
- Friedman, P.G. & Jenkins-Friedman, R.C. (1986). Implications for Fostering Excellence. *New Directions for Teaching and Learning*, 25, 109-114.
- Frietman, R., Groen, P. & Boer, G. de (2003). *Scholingsaanbod (hoog)begaafdheid*. Amersfoort: CPS.
- Gallagher, J.J. (2000). Changing paradigms for gifted education in the United States. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (eds), *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam, Elsevier, 681-694.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. Myths and messages. *Phi Delta Kappa*, 77(3), 200-203 en 206-209.
- Gerven, E. van (2000). Niet met je kop boven het maaiveld II. *Talent*, 2(7), 23-25.
- Gerven, E. van (2003). Wat doen jullie op school aan hoogbegaafdheid? Onderzoek onder basisscholen over omgaan met hoogbegaafdheid. *Talent*, 5(7), 18-21.
- Groensmit, M.J.M.E. & Van Mameren-Schoehuizen, G.M.M. (2001). *Het POP-project. Persoonlijk Ontwikkelingsplan. Begeleiding voor onderpresteerders*. Nijmegen: Stedelijk Gymnasium.
- Groot Zevert, M.J.M., Eijl, P.J. van & Keesen, F.J.M. (1997). *Oriëntatie op 'Honors Programs'*. Utrecht: IVLOS.
- Gross, M.U.M. (1992). The use of radical acceleration in case of extreme intellectual precocity. *Gifted child quarterly*, 36, 91-99.

- Gross, M.U.M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (eds), *International handbook of giftedness and talent* (179-193). Amsterdam: Elsevier.
- Guldemond, H., Bosker, R.J., Kuyper, H. & Werf, M.P.C. van der (2003). *Hoogbegaafden in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Hofstede, G. (1995). *Allemaal andersdenkenden, omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contact.
- Hoogeveen, L., Hell, J. van & Verhoeven, L. (2003). *Jonge, versnelde, leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 7 december 2004 via de website van het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek, <http://www.socsci.kun.nl/psy/cbo>.
- Hulsbeek, M. & Boer, G. de (2001). *(Hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Een inventarisatie van knelpunten*. Enschede: SLO.
- Jenkins-Friedman, R.C. (1986). Identifying Honors Students. *New Directions for Teaching and Learning*, 25, 99-108.
- Jet-net (2004). Website [www.jet-net.nl](http://www.jet-net.nl), geraadpleegd op 6 april 2004.
- Jongbloed, M.H.B. (1999). Begeleid zelfmanagement: een methodiek voor begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen met gedragsproblemen door docenten uit het voortgezet onderwijs. In *Ruimte voor leren. Congressbundel* (93-96). Amersfoort: CPS.
- Keesen, F. (1998). All students are equal, but some students... *Tijdschrift voor hoger onderwijs en management*, 5(3), 17-21.
- Kerr, B.A. (1997). *Smart girls: a new psychology of girls, women, and giftedness*. Scottsdale, AZ: Gifted psychology press.
- Kerr, B.A. (2000). Guiding gifted girls and young women. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (eds), *International handbook of giftedness and talent* (649-658). Amsterdam: Elsevier.
- KNAW-klankbordgroep voortgezet onderwijs (2003). *Ontwikkeling van talent in de tweede fase. Advies van de KNAW-klankbordgroep voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen.
- Lapohr-Pluymakers, M. & Span, P. (1994) Begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs. In *Handboek leerlingbegeleiding*, 23, 2112, 1-17.
- Larsen, W.L. (1985). Honors Programs in Engineering: A Waiting Opportunity. *Engineering Education*, 76(2), 89-92.
- Landelijk Informatie- en expertiseCentrum Aansluiting hbo (2003). *Verslag van een quick scan van regionale samenwerkingsverbanden VO-HBO per november 2003. Een inventarisatie uitgevoerd in opdracht van de onderwijsinspectie*. Enschede: LICA.
- McDonald, R.T. & Gawkoski, R.S. (1979). Predictive Value of SAT Scores and High School Achievement for Success in a College Honors Program. *Educational and Psychological Measurement*, 39(2), 411-414.
- Mönks, F.J. (1988). De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind. In G. Kanselaar, J. van der Linden & A. Pennings (red.), *Begaafdheid: Onderkenning en beïnvloeding* (205-218).
- Mönks, F.J. & Mason, E.J. (2000). Development psychology and giftedness. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (eds.), *International handbook of giftedness and talent* (141-157). Amsterdam: Elsevier.
- Mooij, A.J. (1987) *Interactional multi-level investigation into pupil behaviour, achievement, competence, and orientation in educational situations*. Den Haag: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Mooij, T. (1991a). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (red). (1991b). *Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen*. Muiderberg: Coutinho.
- Newland, T.E. (1976). *The gifted in socio-educational perspective*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Oden, M.H. (1968). The fulfilment of promise: 40-year follow-up of the Terman gifted group. *Genetic psychology monographs*, 77, 3-93.
- Onderwijsraad (2004). *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Organisation for Economic Co-ordination and Development (1998). *Education at a Glance, OECD Indicators 1998*. Parijs: OECD.
- Page, G.T. & Thomas, J.B. (1977). *International Dictionary of Education*. Londen: Kogan Page.
- Persson, R.S., Joswig, H. & Balogh, L. (2000). Gifted education in Europe: programs, practices and current research. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (eds), *International handbook of giftedness and talent* (703-734). Amsterdam: Elsevier.
- Pilot, A. en Peeters, C. (2004) De kunst van het kunstonderwijs? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 11(2). (in druk)
- Pluymakers, M. & Span, P. (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.M. & Renzulli, J.S. (1984). *The secondary triad model*. Niet gepubliceerd paper.
- Reis, S.M. & Renzulli, J.S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 50(2), 51-57.
- Renzulli, J.S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappa*, 60(3), 180-184.

- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (2000). The schoolwide enrichment model. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (eds), *International handbook of giftedness and talent* (367-382). Amsterdam: Elsevier.
- Rinn, A.N. & Plucker, J.A. (2004). *We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates*. Bloomington, Indiana: Indiana University.
- Rinn, A.N. (2004). Effects of perceived programmatic selectivity on the academic achievement, academic self-concepts, and aspirations of gifted college students. Dissertatie, Indiana University Indiana, U.S.A., p.140.
- Ruiter, F. de (2004). Enkele sombere doch hoopvolle gedachten voor het kunstonderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 11(2). (in druk).
- Schemo, D.J. (2004). Schools, facing tight budgets, leave gifted programs behind. *New York Times*, 2 maart 2004.
- Schuman, S. (1995). *Beginning in Honors, a Handbook*. A publication of the National Collegiate Honors Council. Minneapolis: University of Minnesota.
- Shushok, F. (2003). *Does honors add value to an undergraduate education?* Paper voor de National Collegiate Honors Council 38<sup>th</sup> Annual Conference, Chicago, V.S., november 2003.
- Span, P. (2001). Korte historie van het onderzoek naar begaafdheid in Nederland. In P. Span, A.L. de Bruin-de Boer & M.C. Wijnekus, *Het testen van begaafde kinderen. Suggesties voor diagnostiek en behandeling*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Span, P., De Bruin-De Boer, A.L. & Wijnekus, M.C. (2001) *Het testen van begaafde kinderen. Suggesties voor diagnostiek en behandeling*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Sternberg, R.J. (1985). *Human abilities: an information processing approach*. New York: Freeman.
- Sternberg, R.J. (1986). *Intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skills*. Londen: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Sternberg, R.J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High ability studies*, 14, 109-139.
- Tannebaum, A.J. (2000). A history of giftedness in school and society. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (eds.), *International handbook of giftedness and talent* (23-53). Amsterdam: Elsevier.
- Terman, L.M. (ed). (1961). *The promise of youth. Genetic studies of genius, III*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Terman, L.M & Oden, M.H (1967). The gifted group at mid-life. *Genetic studies of genius, V*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Tyler, L.E. (1974) *Individual differences*. New York: Appleton-Century.
- Wijffels, H. & Wolfensberger, M.V.C. (2004). Wat vraagt de samenleving van talent? Hoe universiteiten daar op in kunnen spelen. *Thema*, 11(1), 51-54.
- Wolfensberger, M.V.C. (1998). Het Excellent Tracé van Ruimtelijke Wetenschappen, voldoet het aan de eisen? In M. Geerdink & M. Wolfensberger, *Nieuwsgierig naar de creaties van het ET? Verslagbundel Excellent Tracé 1997-1998*. Utrecht: Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen, Universiteit Utrecht.
- Wolfensberger, M.V.C., Eijl, P.J. van, Cadée, M., Siesling, S. & Pilot, A. (2003). Plusprogramma's, ook een strategie voor onderwijsvernieuwing. *Thema*, 5, 44-51.
- Wolfensberger, M.V.C., Eijl, P.J. van & Pilot, A. (2003). Universitaire honoursprogramma's en hun innovatieve functie. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 21(2), 85-102.

#### Informanten

Waar niet voor alle in deze notitie beschreven ontwikkelingen al (onderzoeks)literatuur voorhanden is, hebben de auteurs een aantal experts in het veld geraadpleegd. In de tekst is naar hun informatie verwezen als volgt: (naam, jaartal, persoonlijke mededeling).

- E. van Gerven, directeur Consultancy Bureau Hoogbegaafdheid en hoofdredacteur Talent. Persoonlijke mededeling 23 februari 2004.
- M.J.M.E, Groensmit, coördinator hoogbegaafden en onderpresteedersproject Stedelijk Gymnasium Nijmegen, lid van de groep van acht samenwerkende gymnasia. Persoonlijke mededeling 9 maart 2004.
- D. Hubert, Association of universities and colleges of Canada. Persoonlijke mededeling maart 2004.
- P.J. Mol, coördinator regio Utrecht, Zuid-Holland en Flevoland van het Project Herstart. Persoonlijke mededeling 10 maart 2004.
- P. Span, emeritus hoogleraar onderwijskunde Universiteit Utrecht, sinds 1988 in opdracht van het ministerie van OCW zich richtend op onderzoek en ontwikkeling op het gebied van hoogbegaafdheid en onderwijs. Persoonlijke mededeling 20 februari 2004.
- Coördinatoren van het Landelijk Informatiepunt Hoogbegaafdheid: G. de Boer en M. Hulsbeek. Persoonlijke mededelingen 10, 18 en 20 februari 2004, 1 maart 2004
- De Onderwijsinspectie. Persoonlijke mededeling 23 februari 2004.
- H. Verkuyl, pedagoog, onderwijskundige en lerarenopleider, stafid van Het Centrum voor Creatief Leren in Sterksel. Persoonlijke mededeling 9 maart 2004.



## **Bijlage 1:**

**Organisaties, netwerken en activiteiten ten behoeve van basis-  
, voortgezet en hoger onderwijs**

De feitelijke onderwijsuitvoering op de werkvloer wordt ondersteund door een groot aantal verschillende organisaties en initiatieven. Wij noemen hier de meest bekende.

Instituten, stichtingen en individuele initiatieven die zich bezig houden met *scholing van docenten basis- en voortgezet onderwijs*:

- De Stichting Perdix Voortgezet Onderwijs aan Hoogbegaafde Leerlingen (Universiteit Utrecht);
- CBO (Centrum voor Begaafdheidsonderzoek, Universiteit Nijmegen);
- CPS (Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Amersfoort); en
- SLO (Stichting LeerplanOntwikkeling, Enschede).

Private bijscholingsinstituten die veel en veelomvattende cursussen voor het basisonderwijs verzorgen zijn:

- Consultancybureau Hoogbegaafdheid; en
- Adviesbureau Hoogbegaafde kinderen in het Basisonderwijs (Frietman et al., 2003).

Verschillende schoolbegeleidingsdiensten waar zowel een aanbod ontwikkeld is en wordt op het gebied van *diagnostiek* als op dat van de *didactische ondersteuning*. Ook zij hebben een scholingsaanbod, variërend van een studiemiddag tot drie of vierdagdelen.

Twee landelijke *informatiepunten*: de stichting Plato en het door de overheid ingestelde Landelijk Informatiepunt Hoogbegaafdheid, waarvan de afdeling voor het basisonderwijs ondergebracht is bij de SLO, die voor het voortgezet onderwijs bij het CPS.

Bij het hoger onderwijs zijn er enkele centra voor research wetenschappelijk onderwijs die meewerken aan de ontwikkeling, evaluatie en het onderzoek naar honoursprogramma's. Met name het Interfacultair Instituut voor lerarenopleiding, onderwijsontwikkeling en studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht is daarin actief.

#### *Ontwikkeling van onderwijsmateriaal*

- Binnen de SLO wordt er zowel voor basisonderwijs als voor voortgezet onderwijs voor verschillende vakken (Nederlands, moderne vreemde talen, wiskunde) lesmateriaal ontwikkeld.
- Binnen het netwerk van Perdix (momenteel bijna veertig scholen betrokken) stellen netwerkleden hun zelf ontwikkelde zogeheten verrijkingstaken (alle vakken en vakoverstijgend) aan elkaar ter beschikking.
- Er is voor het basisonderwijs materiaal op de markt voor het ontwikkelen van strategisch inzicht, het oplossen van rekenproblemen, de ontwikkeling van wiskundig inzicht. Educatieve uitgevers maar ook bijvoorbeeld een vereniging van docenten wiskunde Pythagoras en de stichting Vierkant voor Wiskunde houden zich hiermee bezig.
- Door het Freudenthalinstituut van de Universiteit Utrecht is een rekenprogramma voor (hoog)begaafde kinderen in het basisonderwijs ontwikkeld: Bolleboos.
- Door het Centrum voor Bèta-didactiek van de Universiteit Utrecht is, in samenwerking met docenten uit het voortgezet onderwijs en SLO, een aantal experimentele modules ontwikkeld voor scheikunde; deze zijn niet specifiek voor (hoog)begaafde leerlingen bedoeld, maar voor deze groep zeer geschikt.
- Verschillende (school)vakgebonden organisaties zoals Het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen ontwikkelen digitaal te raadplegen onderwijsmateriaal, de zogeheten webquests die niet uitdrukkelijk voor (hoog)begaafden bedoeld zijn maar wel uitstekend door hen te gebruiken zijn.
- Ontwikkeling van onderwijsmateriaal in het hoger onderwijs gebeurt gespreid. Docenten van de honoursprogramma's ontwikkelen zelf hun materiaal en testen dat uit in de praktijk.

#### *Netwerken*

- Een samenwerkingsverband van acht gymnasia die zich zowel bezighouden met de goedpresterende als met de zogeheten onderpresterende leerling. Een voortrekkersrol in deze groep speelt het Stedelijk Gymnasium in Nijmegen.
- De netwerkscholen (voortgezet onderwijs) van het Perdix-netwerk (3 scholen in 1999, 38 scholen in 2004, het aantal neemt jaarlijks toe).
- De regionale netwerken van scholen voor voortgezet onderwijs door het Landelijk Informatie Centrum Hoogbegaafdheid Voortgezet Onderwijs ingericht (in 2003 negentig deelnemende scholen, in 2004 ongeveer zestig; oorzaak van afname onbekend).

- Voor het hoger onderwijs is er het Plusnetwerk, platform voor academische plusprogramma's, waar informatie en ervaringen met honoursprogramma's worden uitgewisseld. Zowel docenten, studenten als beleidsmakers van verschillende universiteiten nemen deel aan dit netwerk en één á twee keer per jaar worden landelijke themabijeenkomsten georganiseerd. Daarnaast inventariseert dit netwerk de ontwikkelingen op het gebied van honoursprogramma's in het hoger onderwijs.

#### *Wedstrijden en Olympiades*

Jaarlijks worden er door overheidsinstellingen, universiteiten en/of particuliere stichtingen voor een aantal vakken wedstrijden georganiseerd voor leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn er voor hen ook landelijk zogeheten Olympiades. Meedoen daaraan heeft een uitstraling binnen de scholen zowel wat betreft het aanzien van de begaafde leerlingen als wat betreft de inhoud van het onderwijs.

Ook in het hoger onderwijs zijn, zij het in mindere mate, initiatieven op dit gebied. Zo heeft het Plusnetwerk afgelopen jaar een prijsvraag georganiseerd onder studenten voor het meest originele honoursprogramma.

#### *Hoogbegaafdheid en de (initiële) opleidingen voor docenten*

Binnen het verplichte curriculum van de pabo en de lerarenopleidingen voortgezet onderwijs wordt geen tot minimale aandacht besteed aan het onderwerp (hoog)begaafdheid. Er is wel een aanbod in keuzemodules, meestal samen met andere onderwerpen onder een overkoepelend thema als zorgverbreding, adaptief onderwijs of weer samen naar school. Aan het onderwerp (hoog)begaafdheid wordt dan maximaal een lesbijeenkomst gewijd. Er is een gering aantal pabo's waar (hoog)begaafdheid onderwerp is van een hele keuzemodule – en daar kunnen dan wat uitgebreider onderwerpen als signaleren, pedagogische en didactische aanpak, relatie met ouders en geschikt leermateriaal aan bod komen. Bij weer andere lerarenopleidingen kan (hoog)begaafdheid als thema gekozen worden van de afsluitende verdiepingsopdracht.

Na de initiële opleiding kunnen docenten gebruikmaken van bijscholingstrajecten (zie hierboven).

Niet bekend is hoeveel docenten zich, al dan niet binnen de initiële opleiding, op dit gebied bekwaamd hebben en wat inhoud en kwaliteit van de deskundigheid is van diegenen die dat doen/deden.

In het hoger onderwijs is er geen formele training voor honoursonderwijs. Wel worden er studiedagen en andere bijeenkomsten waarbij de didactiek voor dit onderwijs ter sprake komt.