

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/210633>

Please be advised that this information was generated on 2021-02-26 and may be subject to change.

evaluatie, monitoring, effectonderzoek en data



Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten

Advies

prof. dr. T. Mooij | MSc. D. Fettelaar

mei 2010



Projectnummer: 34000636
Opdrachtgever: Onderwijsraad

© 2010 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoudsopgave

Samenvatting	vii
1 Inleiding	1
1.1 Onderwijsniveaus en onderwijsambities	1
1.2 Naar excellentie in het onderwijs	2
1.3 Onderzoeksvragen	2
2 Verdieping van de onderzoeksvragen	5
2.1 Onderwijservaring en ambitie van (excellente) leerlingen en studenten	5
2.2 Herkenning en erkenning van excellente docenten	6
2.3 Kenmerken en mogelijke effecten van excellente onderwijsprogramma's	7
3 Methodiek	9
3.1 Excellente leerlingen en studenten	9
3.2 Excellente docenten	10
3.3 Excellente onderwijsprogramma's	11
3.4 Rapportage	12
4 Rapportage Primair Onderwijs	13
4.1 Leerlingen: onderwijservaringen en ambities	13
4.1.1 Kwantitatief onderzoek	13
4.1.2 Internationaal onderzoek	16
4.2 Leerkrachten: (h)erkenning	16
4.2.1 Differentiatie in functie(waardering) van leerkrachten	16
4.2.2 Verkiezing tot en kenmerken van 'beste leerkracht'	18
4.3 Onderwijsprogramma's: varianten en ontwikkelingen	19
4.3.1 Inleiding	19
4.3.2 'Compacten' en verrijken binnen de groep	23
4.3.3 Versnellen	23
4.3.4 Plusgroepen of plusklassen	24
4.3.5 Begaafdheidsprofielscholen	27
4.3.6 Leonardo-onderwijs	27
4.3.7 De Digitale Topschool	28
4.3.8 Acadin.nl	28
4.3.9 Continue leerlingondersteunend onderwijs	29
4.3.10 Het Orion Programma	30
4.3.11 Lokale projecten excellentieprogramma	31
4.3.12 Het programma Onderwijsbewijs	32

4.4	Beantwoording van de onderzoeksvragen	32
4.4.1	Excellente leerlingen	32
4.4.2	Excellente leraren	34
4.4.3	Excellente onderwijsprogramma's	34
5	Rapportage Voortgezet Onderwijs	37
5.1	Leerlingen: onderwijservaringen en ambitieniveaus	37
5.2	Docenten: (h)erkenning	37
5.2.1	Functiedifferentiatie en -waardering	37
5.2.2	Verkiezing tot en kenmerken van 'beste docent'	38
5.3	Onderwijsprogramma's: varianten en ontwikkelingen	39
5.3.1	Inleiding	39
5.3.2	Verrijking en verbreding	39
5.3.3	Versnelling	40
5.3.4	Tweetalig onderwijs	41
5.3.5	Leonardo-onderwijs	42
5.3.6	Scholierenprogramma's van universiteiten	42
5.3.7	International Baccalaureate	47
5.4	Beantwoording van de onderzoeksvragen	48
5.4.1	Excellente leerlingen	48
5.4.2	Excellente docenten	49
5.4.3	Excellente onderwijsprogramma's	49
6	Rapportage Middelbaar Beroeps Onderwijs (MBO)	51
6.1	Deelnemers: onderwijservaringen en ambities	51
6.2	Docenten: (h)erkenning	51
6.3	Onderwijsprogramma's: varianten en ontwikkelingen	52
6.3.1	Competentiegericht onderwijs	52
6.3.2	Competentiegericht onderwijs plus	52
6.4	Beantwoording van de onderzoeksvragen	53
6.4.1	Excellente deelnemers	53
6.4.2	Excellente docenten	53
6.4.3	Excellente onderwijsprogramma's	53
7	Rapportage Hoger Beroeps Onderwijs (HBO)	55
7.1	Studenten: onderwijservaringen en ambities	55
7.2	Docenten: (h)erkenning	56
7.3	Onderwijsprogramma: Sirius	57
7.3.1	Inleiding	57
7.3.2	Kenmerken van toegekende aanvragen	57
7.4	Beantwoording van de onderzoeksvragen	69
7.4.1	Excellente studenten	69
7.4.2	Excellente docenten	69
7.4.3	Excellente onderwijsprogramma's	70

8	Rapportage Wetenschappelijk Onderwijs (WO)	71
8.1	Studenten: onderwijservaringen en ambities	71
8.2	Docenten: (h)erkenning	71
8.3	Onderwijsprogramma's: varianten en ontwikkelingen	74
8.3.1	Inleiding	74
8.3.2	Sirius Programma: kenmerken van toegekende aanvragen	74
8.3.3	Differentiatie in de masterfase	88
8.4	Beantwoording van de onderzoeksvragen	89
8.4.1	Excellente studenten	89
8.4.2	Excellente docenten	89
8.4.3	Excellente onderwijsprogramma's	90
9	Conclusies	93
9.1	Conclusies wat betreft onderwijs en excellentie	93
9.2	Perspectief op excellent onderwijs voor allen	95
	Referenties	97
	Lijst met afkortingen	107
	Bijlage	109

Samenvatting

Eind 2009 verzocht de Onderwijsraad het ITS om een overzicht van de ontwikkelingen op het gebied van excellentie in het onderwijs. Achtergrond van deze vraag was dat er maatschappelijk, en ook in het onderwijs, velerlei ontwikkelingen gaande zijn met betrekking tot dit onderwerp. Betere inzichten hierin kunnen worden benut ter specificatie van kwaliteitsverhoging in zowel de onderwijspraktijk als het onderwijsbeleid. Ter structurering van het overzicht formuleerde de Onderwijsraad een aantal met elkaar samenhangende onderzoeksvragen. Deze betroffen de onderwijservaringen en ambitieniveaus van excellente leerlingen en studenten; de herkenning en ook erkenning van excellente docenten; en de kenmerken en mogelijke effecten van excellente onderwijsprogramma's en hierbij behorende docentrolmodellen.

In onze methodiek bij de uitwerking van het gevraagde overzicht hanteren wij diverse complementaire aanpakken. Met name zijn dit: benutting van voorhanden onderzoeksinformatie; een hierop gebaseerde 'sneeuwbalmethode' bij het zoeken van verwante informatie; verzameling van informatie bij instellingen die optreden als stakeholders van onderwijsontwikkelingen met betrekking tot excellentie, bijvoorbeeld de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), Landelijke Pedagogische Centra (LPC), de Onderwijsraad, het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), het Centraal Plan Bureau (CPB), en onderzoeksinstituten die zich bezighouden met 'hoogbegaafdheid'; en uitvoering van searches op internet en in wetenschappelijke bibliotheken.

In lijn met de gangbare praktijk, interpreteren wij het begrip 'excellentie' als een kenmerk of een set kenmerken van personen dan wel organisaties. Met behulp van dit kenmerk of deze set kenmerken wordt onderscheid gemaakt tussen de 5 of 10 % relatief hoogst scorende personen of organisaties, ofwel de als 'excellent' gekwalificeerde personen en organisaties, en de overige personen en organisaties. Bij de analyse en interpretatie van voorhanden onderzoek en literatuur hebben wij diverse onderscheiden gehanteerd. Bij onderwijservaringen en ambitieniveaus van leerlingen en studenten is het bijvoorbeeld belangrijk enerzijds persoonlijke kenmerken van leerlingen en studenten (zoals intelligentie of andere vaardigheden of capaciteiten) en anderzijds de realisatie van die kenmerken in bepaalde onderwijssituaties te ordenen. Hierbij gaat het om het verschil tussen een 'potentie tot' en een 'feitelijk behaalde' leerprestatie. Essentieel is tevens het onderscheid tussen een 'cross-sectionele' en een 'longitudinale' optiek. In een cross-sectionele benadering worden min of meer gelijktijdig gemeten gegevens geanalyseerd en geïnterpreteerd. In een longitudinale benadering worden gegevens herhaald in de tijd gemeten en is een (meer) causale onderbouwing van relevante processen en mogelijke effecten realiseerbaar.

Op verzoek van de Onderwijsraad hebben wij de onderzoeksvragen beantwoord per onderwijssector (Primair Onderwijs, Voortgezet Onderwijs, Middelbaar Beroepsonderwijs, Hoger Beroepsonderwijs, en Wetenschappelijk Onderwijs). In de verschillende onderwijssectoren komen

grotendeels vergelijkbare ontwikkelingen naar voren ten behoeve van de inrichting van onderwijs voor excellente leerlingen en studenten (zie de hoofdstukken 4 tot en met 8). De verschillen zijn mede afhankelijk van de specifieke onderwijscontext en de periode van de schoolloopbaan van leerlingen of studenten. De antwoorden op de onderzoeksvragen laten zien dat steeds 5 à 10 % van de leerlingen of studenten aanzienlijk méér uitdagend onderwijs aan kan, en veelal ook behoeft, dan gebruikelijk is in het reguliere onderwijs. Deze noodzakelijke accentuering van het reguliere onderwijs vraagt specifieke keuzen wat betreft het begrip ‘excellentie’; de uitwerkingen ervan in aparte programma’s of –arrangementen; de daadwerkelijke herkenning, inzet en erkenning van excellente leerkrachten en docenten; en de benadrukking van en controle op de beoogde mééropbrengsten van de extra of andere leerprocessen tijdens en na de studie.

De onderwijssectoren tonen ook duidelijke verschillen in de omgang met excellentie. In het Primair Onderwijs is sprake van een vooral landelijk gebaseerde, op leeftijd genormeerde systematiek ter bepaling van het onderwijsniveau en de leervorderingen daarbinnen. Vanaf hun start in het PO voelen excellente leerlingen zich dan vaak niet uitgedaagd, worden zij gedemotiveerd en in de reguliere school (onderwijskundig) gedwongen tot onderpresteren. In het Voortgezet Onderwijs is er diversificatie naar onderwijstypen (globaal: VMBO, HAVO, VWO) met deels nog een landelijke niveaubepaling via het eindexamen. In MBO, HBO en WO is een landelijke niveaubepaling (vrijwel) afwezig. In het VO en de hogere onderwijssectoren neemt de instellingsgebonden keuzevrijheid bij de specificatie van de onderwijsdoelstellingen en de inrichting van het onderwijs dus steeds toe. Tevens is in de afgelopen tien jaren de diversificatie van het onderwijs op bestuurs- en instellingsniveau toegenomen, mede in relatie tot de wijzigingen in het landelijke onderwijs- en lump-sumbeleid.

De leeftijdsgebaseerde sturing en controle van onderwijsvorderingen via met name leerlingvolg-systematieken is het sterkst in het Primair Onderwijs, met voor de excellente leerlingen niet onverdeeld gunstige gevolgen (zie hoofdstuk 4). Structurele aandacht voor excellentie dient daarom te beginnen in peuterspeelzalen, de kinderopvang en de eerste groep van het Primair Onderwijs. Vele latere problemen van aanvankelijk excellente leerlingen op motivationeel en gedragsgebied kunnen daarmee worden gereduceerd of ondervangen. School en ouders dienen ten aanzien van de ontwikkelings- en leerprocessen van elk kind de passende leerpsychologische, pedagogische, onderwijskundige en organisatorische invalshoeken, materialen en werkwijzen te (kunnen) benutten. Per begaafdheids- of competentiegebied gaat het om niveau, tempo, adequate diagnostiek, evaluatie van vorderingen, samenwerking tussen (vergelijkbare) leerlingen, flexibele organisatievormen, en variatie in verantwoorde zelfsturing door de leerlingen. Spel, instructie en organisatie dienen deze processen continue te ondersteunen, in individueel opzicht en wat betreft het werken in kleine groepjes en ook gehele groepen. De flexibele differentiatie kan een systematiek ter optimalisering van onderwijs voor alle leerlingen bevorderen. Een stapsgewijze, programmatische uitwerking hiervan is primair. Uitbouw van expertise van docenten kan mede hierop worden gebaseerd.

De brede ontwikkeling in de richting van grotere diversificatie in het onderwijs wordt ook geconstateerd in het advies ‘Differentiëren in drievoud’ van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel. Deze commissie adviseert de instellingen voor hoger onderwijs de

diversificatie en (poging tot) kwaliteitsverbetering te versterken. De instellingen dienen een duidelijk(er) eigen profiel te kiezen; meer aandacht te geven aan onderwijs, verbreding van opleidingen en flexibilisering; en aan professionalisering van het personeel. De commissie adviseert het volgende: vergroting van de selectie in het hele hoger onderwijs; beloning van prestaties op grond van profilering; verkleining van het deel studentgebonden financiering bij de universiteiten; blijvend investeren in onderzoek, ook in het HBO; definitief invoeren van *Associate degree* (Ad) programma's; overweging van een nieuw arrangement voor masteropleidingen; en invoering van titulatuur die internationaal de juiste erkenning geeft. Het gehele pakket aanbevelingen van de commissie heeft tot doel de gewenste diversiteit in drievoud te realiseren: naar structuur, profiel, en leerwegen.

Het advies van deze commissie is in het algemeen goed ontvangen, maar er kunnen hierbij ook wel vragen worden gesteld. Houden de diverse onderwijsveranderingen inclusief professionele docentgedragingen daadwerkelijk een kwaliteitsverbetering in voor het leren en de leeropbrengsten van leerlingen of studenten? En: dient de werkzaamheid van deze (mogelijke) kwaliteitsverbeteringen niet eerst te worden aangetoond vooraleer zij in de volle breedte van het onderwijsveld worden doorgevoerd? In dit verband is uit de excellentie-ontwikkelingen in het HBO en WO (zie de hoofdstukken 7 en 8) gebleken dat methodologisch adequaat (effecten)onderzoek hiernaar nog niet is gepland. Deze constatering geldt tevens voor de actuele veranderingsprocessen in de overige onderwijssectoren.

Tenslotte bevelen wij aan te komen tot 'excellent onderwijs voor allen'. Niet alleen voor excellente leerlingen, ook voor de overige leerlingen kan adequate(re) ondersteuning worden gegeven bij uiterlijk de aanvang van het Primair Onderwijs. In dit verband kan een structurele, inhoudelijk geïntegreerde en flexibele onderwijssystematiek houvast bieden voor adequate diagnostiek en differentiatie, én tevens steeds voldoende ruimte laten voor bijvoorbeeld zelfregulatie en verdere uitbouw door excellente docenten en excellente leerlingen en studenten. De leerpsychologische, pedagogische, onderwijskundige en organisatorische principes en contouren van zo'n kernsystematiek zijn grotendeels bekend en deels in de onderwijspraktijk al beproefd.

1 Inleiding

1.1 Onderwijsniveaus en onderwijsambities

In zijn ‘Werkprogramma 2010’ geeft de Onderwijsraad (2010a) aandacht aan het onderwerp ‘Excellente scholen en leraren: is Nederland een land met voldoende ambitie?’ De context van dit adviesonderwerp betreft onder andere een systematiek van leerstandaarden met een drietal niveaus. Onderscheiden worden een basaal niveau voor 90 à 95 % van de leerlingen; een voldoende niveau haalbaar voor circa 70 %; en een gevorderd niveau voor 15 à 20 %. Het accent ligt met name op het bereiken van gevorderde ofwel hogere niveaus door leerlingen en studenten. In dit werkprogramma wijst de Onderwijsraad verder op enkele aspecten die de kwaliteit en het niveau van het Nederlandse onderwijs in alle sectoren aangaan. Zo is er in het Primair Onderwijs sprake van onderpresteren bij (een deel van) de meer begaafde leerlingenpopulatie. In het VMBO en de eerste jaren van het MBO komen verandering van onderwijstype en uitval uit het onderwijs vaak voor, omdat leerlingen het dagonderwijs niet uitdagend en niet aantrekkelijk vinden. Visitatierapporten van wetenschappelijke opleidingen vermelden dat de opleiding in het eerste jaar te gemakkelijk zou zijn. Er is vrij algemeen sprake van (te) geringe ambities van leerlingen en studenten. Niet het optimaal presteren in school of opleiding staat centraal, maar slechts het behalen van het diploma (‘zesjescultuur’).

Daarnaast blijken de relatief goede leerprestaties in Nederland vooral te worden behaald aan de onderkant van de resultatenverdeling; aan de bovenkant van deze verdeling blijven de uitblinders achter. De Onderwijsraad (o.c.) memoreert dat het onderwijssysteem met behulp van differentiatie bemiddelt tussen de eisen van de samenleving (verantwoord burgerschap en optimalisering van het kenniskapitaal) en de behoeften en mogelijkheden van de leerlingen- en studentenpopulatie. De vraag wordt gesteld of de bestaande onderwijsdifferentiatie voldoende is om tegemoet te komen aan de diversiteit in de leerlingen- en studentenpopulatie én tegelijk te voldoen aan de eisen van de samenleving. Spreekt het onderwijs wel alle talenten in voldoende mate aan? Aldus komt de Onderwijsraad tot de volgende twee kernvragen:

1. *Hoe kan in beleid en in schoolorganisatie gewerkt worden om leerlingen/studenten op een hoger niveau te krijgen?*
2. *Wat betekent dit voor de kwaliteiten van docenten in de verschillende onderwijssectoren?*

Bij de uitwerking van deze kernvragen onderscheidt de Onderwijsraad drie inhoudelijke advieslijnen. Een eerste lijn gaat in op het ambitieniveau van leerlingen en studenten zelf en de factoren die daarop van invloed zijn. Een tweede lijn betreft binnen- en buitenschoolse factoren die van invloed kunnen zijn op het ontstaan van, respectievelijk het tevreden zijn met suboptimale prestaties. Een derde lijn richt zich op de wijze waarop ambities en eisen van de samenleving doorwerken in het onderwijs.

1.2 Naar excellentie in het onderwijs

De twee kernvragen richten zich op het streven de leer- en prestatieniveaus en de ambities van leerlingen en studenten te verhogen, mede door het verhogen van de kwaliteiten van de leraren, de onderwijsorganisatie en het onderwijsbeleid. In de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid komt het woord ‘excellent’ steeds vaker voor om de hoogste tree van de ladder wat betreft leervorderingen, didactische vaardigheden of andere soorten onderwijsprestaties aan te geven. ‘Excellent’ betekent volgens de Van Dale ‘uitstekend’ of ‘voortreffelijk’. Het gaat dus om het tot uiting laten komen van hetgeen excellente leerlingen, excellente studenten, excellente docenten en excellente onderwijsprogramma’s op het hoogste niveau kunnen realiseren.

Hierbij kan worden opgemerkt dat het begrip ‘excellent’ in het huidige spraakgebruik vooral in relatieve of vergelijkende zin wordt opgevat. Het betreft bijvoorbeeld de 10 of 5 % best- of hoogstpresterenden in een bepaalde groep of populatie personen. In elke groep of populatie leerlingen/studenten of docenten is een bepaalde verdeling aanwezig van onderwijsrelevante vaardigheden en mogelijkheden. Excellente leerlingen of studenten zijn dan diegenen die, in vergelijking met studie- of leeftijdgenoten, aan de top ofwel in de rechterstaart van de normaalverdeling op één of meer kenmerken scoren.

Een dergelijke interpretatie en benutting van onderscheidende kenmerken wijkt af van een (meer) absolute bepaling van het niveau of de prestatie, zoals die wordt gedaan met bijvoorbeeld een genormeed meetinstrument als een intelligentietest. Een dergelijke meting betreft een persoonlijk kenmerk en de score wordt uitgedrukt in de mate van afwijking van een landelijk gestandaardiseerde norm. Het meest bekende voorbeeld is ‘cognitieve hoogbegaafdheid’ die zich voordoet bij een IQ-score gelijk aan of boven 130, 140 of ook wel 150 op een bepaalde test. Ook hier wordt een keuze gemaakt, maar essentieel is dat deze score een (meer) eenduidige betekenis heeft via een specifiek instrument, op een specifieke wijze afgenomen, en uitgedrukt ten opzichte van een specifieke landelijke populatie.

In het onderwijs wordt het begrip ‘excellentie’ gebruikt ten aanzien van mogelijk verschillende soorten (leer)prestaties, die via diverse uitwerkingen of instrumentaties op veelal verschillende wijzen kunnen worden afgenomen of toegepast in verschillende groepen leerlingen, studenten, leraren, scholen of onderwijsinstellingen. Het belang van deze invulling en werkwijze is dat er in elke groep, klas, school of andere onderwijsinstelling altijd 5 of 10 % hoogstscorende personen zijn. Dezelfde argumentatie gaat ook op bij vergelijkingen tussen scholen of instellingen. Daarmee verkrijgt excellentie een praktische betekenis die in elke onderwijssituatie kan worden benut ter mogelijke stimulering van het leren en werken van alle betrokkenen.

1.3 Onderzoeksvragen

De Onderwijsraad wil bijdragen aan de stimulering en realisatie van excellentie in het onderwijs. In het onderwijs zijn velerlei ontwikkelingen gaande, die enerzijds op een rij dienen te worden gezet en anderzijds kunnen worden benut ter specificatie van gewenste vervolgstappen

in praktijk en beleid. Om zicht te krijgen op deze ontwikkelingen en mogelijke vervolgstappen heeft de Onderwijsraad een aantal met elkaar samenhangende onderzoeksvragen geformuleerd.

Ten eerste gaat het om vragen met betrekking tot de onderwijservaringen en ambitieniveaus van (excellente) leerlingen en studenten. Deze vragen betreffen vooral de mate van uitdagend zijn van het onderwijs, respectievelijk de manieren waarop dat uitdagende karakter zou kunnen worden gerealiseerd. Hier noemt de Onderwijsraad de volgende onderzoeksvragen:

1. *Welk percentage van de leerlingen/studenten voelt zich voldoende uitgedaagd door het regulier onderwijs?*
2. *Kunnen leerlingen/studenten die zich onvoldoende uitgedaagd voelen ook een meer uitdagend programma aan?*
3. *Worden onvoldoende uitgedaagde leerlingen/studenten het beste geholpen met meer diepte of juist met meer breedte?*
4. *Is er onderscheid in appreciatie van het regulier onderwijs tussen goed en matig presterende leerlingen/studenten?*

Ten tweede worden door de Onderwijsraad onderzoeksvragen geformuleerd met betrekking tot de herkenning en ook erkenning van excellente docenten. Deze vragen zijn:

5. *Wanneer wordt een docent als excellent (h)erkend?*
6. *Krijgen excellente docenten 'loon naar prestatie', of moeten zij genoeg nemen met de 'eer'?*
7. *Wordt er in het onderwijs gebruik gemaakt van 'rolmodellen', excellente docenten die algemeen als zodanig worden erkend?*

Ten derde formuleert de Onderwijsraad onderzoeksvragen met betrekking tot de kenmerken en mogelijke effecten van excellente onderwijsprogramma's. Naast aspecten van deze programma's of arrangementen zijn tevens mogelijk bijbehorende docentrolmodellen in de context van deze programma's aan de orde. Deze onderzoeksvragen zijn:

8. *Welke programma's en arrangementen zijn er wat betreft aanbod, didactiek en docentrolmodel in de verschillende onderwijssoorten die zich afficheren als plus, extra, topschool, honours, excellent, enzovoorts? Worden 'excellente docentrolmodellen' (ook) gebruikt buiten deze onderwijsprogramma's en arrangementen en, zo ja, welke rolmodellen zijn dat dan? Wat levert een internationale verkenning naar vergelijkbare ontwikkelingen in een aantal landen op?*
9. *Wat is de meest effectieve vorm voor de erkenning van dit soort programma's?*
10. *Is er een verbinding mogelijk tussen ambitieniveaus en type leerling/student en docent?*

2 Verdieping van de onderzoeksvragen

2.1 Onderwijservaring en ambitie van (excellente) leerlingen en studenten

Een recente studie met velerlei informatie over ervaringen en ambitieniveaus van leerlingen en studenten is die van het Centraal Plan Bureau (CPB: zie Minne, Rensman, Vroomen, & Webink, 2007). Deze onderzoekers gaan ervan uit dat hoge niveaus van kennis en vaardigheden belangrijk zijn voor de productiviteit van een land. In dit verband onderzoeken zij of er in Nederland sprake is van streven naar excellentie en optimale leerresultaten in het onderwijs. In hun analyse van onderwijs- en leerkenmerken worden de stand van zaken in Nederland en een vergelijking met het buitenland uitgewerkt. Hun samenvatting van de empirische gegevens spreekt duidelijke taal: gemiddeld genomen doen Nederlandse leerlingen en studenten het wel goed, maar dit komt vooral door de hoge scores van degenen die relatief weinig ‘potentie tot’ excellentie hebben, ofwel relatief minder begaafd zijn. Wat betreft het hoogste niveau van excellentie (in termen van leerresultaten ofwel goed functionerende (hoog)begaafde leerlingen en studenten) doet Nederland het relatief slecht. Minne e.a. (2007) concluderen dat aandacht voor excellent onderwijs aan excellente studenten, of dergelijke aandacht aan excellente leerlingen in vroegere onderwijsfasen, de productiviteit van het Nederlandse onderwijs zou vergroten.

Dit CPB-onderzoek laat zien dat het ambitieniveau van leerlingen, studenten en leraren in Nederland traditioneel vooral wordt bepaald door het sterk egalitaire karakter van het Nederlandse onderwijs(beleid). Het vaak aangehaalde streven naar ‘gelijkheid’ vindt zijn structurele uitwerking in velerlei onderwijskenmerken en de hiermee samenhangende werk- en leerprocessen en de resultaten of effecten hiervan bij leraren, leerlingen en studenten. Minne e.a. (2007) vinden evidentie voor deze structurele component over verschillende cohorten heen, los van inhoudelijke domeinen en leeftijdscategorieën. Het sinds begin jaren '70 gevoerde onderwijsbeleid was vooral gericht op de reductie van onderwijsachterstanden die samenhangen met sociaal-economische en etnisch-culturele factoren. Het bovengenoemde CPB-onderzoek toont anno 2007 enerzijds aan dat dit beleid kennelijk succesvol is; anderzijds zijn zichtbaar de stimuleringsmogelijkheden van leerlingen en studenten die over méér dan gemiddelde capaciteiten beschikken, veronachtzaamd.

Dit laatste wordt ook elders, en ook eerder, geconstateerd. Grootschalig onderzoek van het ITS (Mulder, Roeleveld, & Vierke, 2007) maakt bijvoorbeeld duidelijk dat er in het Primair Onderwijs sprake is van onderbenutting van talent / potentie van leerlingen, met name onder autochtone en Turkse kinderen. Dus ook in het kader van onderwijsachterstandenbeleid doet zich de onderbenutting van excellentie in het onderwijs voor. Daarnaast is er sinds de jaren '70 een relatief kleine maar wel consistente aandacht voor de onderwijssituatie van cognitief hoogbegaafde leerlingen, in het bijzonder vanwege de soms ernstige schoolproblemen van deze leerlingen in het Primair en Voortgezet Onderwijs (zie bijv. De Groot, 1966; Fransen, 1988; Galla-

gher, 1975; Heinbokel, 1988; Inspectie van het Onderwijs, 2004; Mönks & Lehwald, 1991; Mooij, 1991a, 1991b; Rost, 1990). Bij cognitief hoogbegaafde leerlingen die aanvankelijk ook excellent presteerden, bleken zich in school velerlei sociale, emotionele en motivationele problemen voor te kunnen doen, hetgeen er toe leidde dat deze leerlingen gingen onderpresteren (beneden hun potentie presteren, dus geen excellente prestaties meer lieten zien). Of er qua niveau en tempo voldoende onderwijsaanbod en -stimulering was voor deze leerlingen, bleek vooral afhankelijk van de relatie tussen ouders en school en de didactische en pedagogische kwaliteiten van de betrokken leerkracht(en) of docenten.

Bij de analyse van onderwijservaringen en ambitieniveaus van leerlingen en studenten is het dus belangrijk onderscheid te maken naar enerzijds persoonlijke kenmerken van leerlingen en studenten (bijvoorbeeld intelligentie of andere soorten vaardigheden of capaciteiten) en anderzijds de realisatie van die kenmerken in onderwijssituaties, via wisselwerking met kenmerken van het onderwijs(programma). Ofwel: het verschil tussen een ‘potentie tot’ en een ‘feitelijk behaalde’ leerprestatie.

Een hulpmiddel bij de gevraagde analyse van onderzoek naar onderwijservaringen en ambitieniveaus is het maken van onderscheid tussen een ‘cross-sectionele’ en een ‘longitudinale’ optiek. In een cross-sectionele benadering worden min of meer gelijktijdig gemeten gegevens in relatie tot mogelijke processen en effecten geanalyseerd en geïnterpreteerd. Hierbij is eventueel sprake van samenhang tussen gegevens of verschijnselen, maar kan in principe geen oorzakelijke redenering of verklaring worden gebruikt. In een longitudinale benadering worden gegevens herhaald in de tijd gemeten en is een onderbouwing van relevante processen en mogelijke effecten realiseerbaar. Expliciete causaliteit is echter voorbehouden aan een methodologische opzet of analyse waarin random toewijzing van onderzoekseenheden aan één of meer experimentele condities en tenminste één controle-conditie is gerealiseerd: vgl. Anderson e.a., 1980; Cook & Campbell, 1979; Onderwijsraad, 2006.

2.2 Herkenning en erkenning van excellente docenten

Wat betreft ‘excellente van docenten’ lijkt er in Nederland nog vrijwel geen systematisch onderzoek te zijn verricht. Van Gennip en Vrieze (2008) doen verslag van een review van internationaal onderzoek naar kenmerken van de ‘ideale leraar’. Zelf doen zij een beperkt empirisch onderzoek bij docenten in het Primair en Voorgezet Onderwijs. Zij concluderen dat kwaliteiten van drie basisdimensies, namelijk ‘Vakkennis’, ‘Interventies’ (kwaliteit van instructie e.d.) en ‘Persoon’, indicatief lijken te zijn voor ‘ideaal leraarschap’. Tevens merken zij op dat docentkwaliteiten in nauwe relatie staan met enerzijds kenmerken en kwaliteiten van de onderwijsorganisatie en anderzijds met die van de leerlingen of studenten.

Een geïntegreerde analyse van kenmerken van het onderwijssysteem, de organisatie van categorieën onderwijsinstellingen, en de bijbehorende professionele rollen van leerkrachten en docenten respectievelijk leerlingen en studenten, is gegeven door bijvoorbeeld Van Kemenade (1981). Het hierboven besproken CPB-onderzoek van Minne e.a. (2007) verheldert dat de aan deze

systematiek verbonden onderwijs- en leerprocessen, alsmede de effecten daarvan, nog steeds kenmerkend zijn voor het huidige onderwijs.

In Nederland zijn de laatste jaren diverse activiteiten in gang gezet die beogen excellentie bij docenten te herkennen, respectievelijk te erkennen. Een voorbeeld is de jaarlijkse verkiezing tot 'beste docent' die voorheen (tussen 2004 en 2008) door de NCRV en scholieren.com (2010) werd georganiseerd. De uitverkiezing was (grotendeels) gebaseerd op de populariteitsscore van een docent bij (veelal) de leerlingen. Een leraar functioneert steeds in een specifieke onderwijscontext die hem of haar bepaalde restricties oplegt, maar tegelijk ook bepaalde vrijheidsgraden biedt. De vraag is dan wanneer we kunnen spreken van een 'excellente docent'. Enerzijds is duidelijk dat deze definitie in relatie moet staan tot de onderwijscontext waarin de docent werkzaam is en op een bepaalde wijze functioneert. Anderzijds gaat het om de wijze waarop de mate van excellentie of hoog presteren wordt uitgedrukt: zijn dit cognitieve en / of sociale (leer)prestaties van leerlingen of studenten, is dit de manier van optreden en / of de sociale populariteit van een docent, of wordt excellentie gedefinieerd in termen van deze twee of ook nog andere kenmerken of kwaliteiten? Deze en andere punten komen in onze analyse en beantwoording van de gestelde onderzoeksvragen aan de orde.

2.3 Kenmerken en mogelijke effecten van excellente onderwijsprogramma's

Bezien wij hier de traditionele gang van zaken in Nederland, dan blijkt er sprake van een bepaalde dynamiek in het maatschappelijke krachtenveld. Aan de ene kant is er een relatief grote maatschappelijke druk op (invulling van) het begrip 'gelijkheid'. Dit begrip wordt veelal geïnterpreteerd als 'gelijke onderwijskansen door middel van een gelijk aanbod' voor zoveel mogelijk leerlingen/studenten en het bieden van extra kansen voor degenen die relatief achterblijven. Onderzoek naar de didactische aanpak van leerkrachten in het basisonderwijs (op basis van PRIMA-cohortgegevens) laat bijvoorbeeld zien dat tweederde van deze leerkrachten geen minimumdoelen stelt, dan wel voor alle leerlingen dezelfde minimumdoelen stelt (Van der Veen, Van der Meijden, & Ledoux, 2005). In dit onderzoek blijkt tevens dat bijna tweederde van de leerkrachten vrijwel uitsluitend of overwegend klassikaal te werk gaat.

Aan de andere kant is er een leerpsychologische en pedagogische interpretatie van het begrip 'gelijkheid'. Deze sluit aan op de bij leerlingen en studenten aanwezige verschillen in beginkenmerken die bij aanvang van een onderwijstype voor het leren relevant zijn. In deze leerpsychologische interpretatie betekent 'gelijkheid' dat elke leerling of student, vanaf het begin in een onderwijstype, iets boven het eigen actuele niveau wordt gestimuleerd en ook kan leren, per competentiegebied (zie ook De Groot, 1966). Een eerste stap in deze richting blijkt te worden gezet in de onderwijspraktijk van veelbelovende varianten van adaptief onderwijs (zie de onderzoeken van Hofman, De Jong-Heeringa, & Kooiman, 2005a, 2005b). Hun onderzoeksresultaten demonstreren dat er in deze varianten veelal diagnosticerend onderwijs wordt gegeven, hoewel de groepering van leerlingen veelal nog plaatsvindt op grond van leeftijd. De diverse soorten werkvormen met kleine groepen leerlingen beogen mede de daardoor ontstane spanning tussen individueel gericht werken en klassikaal werken te reduceren.

De leerpsychologische, pedagogische en organisatorische dynamiek in de verschillende interpretaties van ‘gelijke onderwijskansen’ wordt ook geschetst in de analyse van Van Kemenade (1981). In de maatschappelijke situatie anno 2010 dient echter, meer dan in het verleden, rekening te worden gehouden met de grote, expliciet via het onderwijsbeleid overgedragen, invloed en autonomie van schoolbesturen. Ook de invloed van op het leerjaargemiddelde gebaseerde leerlingvolgsystemen is nu duidelijk groter dan rond 1980 het geval was. Een methodologische handreiking bij de invulling en verantwoording van ‘gelijke onderwijskansen’ in relatie tot het streven naar excellentie in het onderwijs bestaat uit het rekening houden met het volgende. Men kan bij excellentie de aandacht ten eerste richten op *inputcriteria*, ofwel de afbakening en selectie van de beoogde doelgroep van een onderwijsprogramma. Een voorbeeld is een gebruik van de structuur van gedifferentieerde leerstandaarden waarbij instroom in het gevorderde of excellente niveau slechts haalbaar is voor de 5 of 10% hoogst scorende leerlingen / studenten. Een tweede mogelijkheid is het hanteren van *outputcriteria*. Hierin vergelijkt men bijvoorbeeld middelbare scholen op basis van eindexamenresultaten, of worden de reken- en taalvaardigheden van leerlingen / studenten in Nederland vergeleken met de prestaties van leerlingen / studenten uit andere landen. De aandacht kan, ten derde, worden toegespitst op kenmerken van een onderwijsprogramma als zodanig, ofwel op de onderwijsproceskenmerken. Wat betreft bijvoorbeeld de curriculumopbouw in het academisch onderwijs gaat de Nederlands - Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) na of opleidingen vanuit internationaal perspectief in aanmerking kunnen komen voor het label ‘excellent’. Ten vierde kan de vaststelling van de excellentie of kwaliteit van een onderwijsprogramma worden gebaseerd op de gerealiseerde leerwinst, ofwel op de behaalde eindniveaus die theoretisch en statistisch kunnen worden verklaard uit onderwijsproceskenmerken ná controle voor de relevante beginkenmerken van leerlingen of studenten. Deze vierde benadering komt overeen met *evidence based onderwijs* en verdient in het algemeen de voorkeur (vgl. Creemers & Kyriakides, 2006; Muñoz, 2007; Onderwijsraad, 2006; Palardy & Rumberger, 2008; Raudenbush, 2008).

Bij de beantwoording van de onderzoeksvragen betreffende de inrichting en effecten van onderwijsprogramma’s ter ondersteuning en stimulering van excellentie richten wij ons met name op de kenmerken en beoogde effecten van deze programma’s. Wat verstaan de diverse soorten instellingen onder ‘excellentie’ en hoe geven zij de eigen excellentieprogramma’s inhoud en vorm? Passen zij een bepaalde selectie toe en wat zijn daarbij de criteria? Hoe is de organisatie van de programma’s en in welke structuur worden deze uitgevoerd? Welke docentrollen horen daarbij? Hoe worden de leer- en werkprestaties van leerlingen, studenten en docenten beoordeeld en / of gewaardeerd? Is effectenonderzoek beoogd of mogelijk al beschikbaar en wat zijn de resultaten daarvan?

3 Methodiek

3.1 Excellente leerlingen en studenten

De door de Onderwijsraad gestelde onderzoeksvragen hebben hier successievelijk betrekking op het aandeel leerlingen en studenten dat in het reguliere onderwijs voldoende uitgedaagd wordt; of onvoldoende uitgedaagde leerlingen en studenten ook een meer uitdagend programma aankunnen; hoe onvoldoende uitgedaagde leerlingen en studenten het beste worden geholpen in het onderwijs (diepte of breedte); en of er onderscheid is tussen goed en matig presterende leerlingen en studenten wat betreft waardering van het reguliere onderwijs.

Bij de beantwoording van deze vragen speelt het onderscheid tussen cross-sectioneel of gelijktijdig en longitudinaal onderzoek van school- of beroepsloopbanen een grote rol. Zoals naar voren gekomen in paragraaf 2.1, kunnen aanvankelijk excellente leerlingen vanaf het begin in de basisschool ervaren dat het geboden onderwijs hen niet uitdaagt en zij (gedwongen zijn tot) onderpresteren, respectievelijk hun ambitieniveaus naar beneden moeten bijstellen. Leerkrachten in de onderbouw zien dan een ‘aangepaste’ leerling die niet (meer) wil en niet meer kan dan de andere leerlingen, of een leerling die sociale en mogelijk andere problemen heeft (gekregen) en niet meekomt in de vereiste schoolprestaties. Leerkrachten in hogere groepen schrijven problemen veelal toe aan de individuele leerling en niet aan kenmerken van de eerdere onderwijscontext van deze leerling (zie bijv. Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Earle, 2000; Gallagher, 1975; Hewston, Campbell, Eyre, Muijs, Neelands, & Robinson, 2005; Inspectie van het Onderwijs, 2004; Kemp, 2000; Khatena, 1982; Mooij, 1992, 1999, 2008; Onderwijsraad, 2007a).

Wij zullen deze vragen daarom beantwoorden met behulp van voorhanden onderzoeksinformatie en waar mogelijk rekening houden met het cross-sectionele dan wel longitudinale karakter van onderzoeksresultaten. Onze methodiek hierbij is als volgt. Wij beginnen met een nadere analyse van beschikbare onderzoeksinformatie per onderwijssector (Primair Onderwijs, Voortgezet Onderwijs, Middelbaar Beroepsonderwijs, Hoger Beroepsonderwijs, en Wetenschappelijk Onderwijs). In lijn met de gangbare praktijk, interpreteren wij het begrip ‘excellentie’ als een kenmerk of een set kenmerken van personen dan wel organisaties. Met behulp van dit kenmerk of deze set kenmerken wordt onderscheid gemaakt tussen de 5 of 10 % relatief hoogst scorende personen of organisaties, de als ‘excellent’ gekwalificeerde personen en organisaties, en de overige personen en organisaties (vgl. ook Office for standards in education, 2001).

Dit eerste overzicht breiden wij uit via een mede op deze literatuur gebaseerde ‘sneeuwbalmethode’, waarmee wij ander relevant onderzoek achterhalen. Een derde insteek is die waarbij we informatie verzamelen van instellingen die optreden als stakeholders van de onderwijsontwikkelingen met betrekking tot excellentie (bijv. Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), Landelijke

Pedagogische Centra (LPC), de Onderwijsraad, het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), het Centraal Plan Bureau (CPB), en onderzoeksinstituten die zich bezighouden met ‘hoogbegaafdheid’). Ten vierde zoeken wij via *searches* op internet en in wetenschappelijke bibliotheken naar relevante informatie. Deze methodiek wordt samengevat in Schema 1.

Schema 1 – Beantwoording van onderzoeksvragen wat betreft (excellente) leerlingen/studenten

Doelgroep	Onderzoeksvragen	Onderwijssector	Methodieken	Cross-sectioneel	Longitudinaal
Leerlingen/ studenten	Vragen 1-4	Primair onderwijs	1. eerste analyse 2. sneeuwbal 3. stakeholders 4. searches	Ja	Ja
		Voortgezet onderwijs	1. eerste analyse 2. sneeuwbal 3. stakeholders 4. searches	Ja	Ja
		MBO / HBO	1. eerste analyse 2. sneeuwbal 3. stakeholders 4. searches	Ja	Ja
		WO	1. eerste analyse 2. sneeuwbal 3. stakeholders 4. searches	Ja	Ja

3.2 Excellente docenten

De onderzoeksvragen van de Onderwijsraad gaan hier met name in op de herkenning en erkenning van excellentie bij een docent; of de honorering bestaat uit ‘loon naar prestatie’ of slechts de ‘eer’; en of er in het onderwijs modelmatig wordt gewerkt met ‘rollen’ van excellente docenten die kunnen dienen als voorbeeld voor andere docenten.

Ter beantwoording van deze vragen voeren wij ten eerste via internet searches uit naar relevante literatuur, beleidsnota’s en onderzoek in binnen- of buitenland. Bruikbare resultaten van de vergelijkbare aanpak ten aanzien van excellentie leerlingen / studenten (zie paragraaf 3.1) worden hier ook benut. Ten tweede betrekken wij in deze analyse informatie over hetgeen zich in en rond de diverse koepelorganisaties van de onderwijssectoren heeft ontwikkeld. Ten derde achterhalen wij via internet ingangen die leiden tot vergelijkbare activiteiten binnen schoolbesturen dan wel scholen. Ten vierde verzamelen wij op vergelijkbare wijzen informatie over leraren die worden gekozen tot ‘beste leerkracht’ of ‘beste docent’. Dit enerzijds om zicht te krijgen op de hiervoor relevante criteria, en anderzijds ter mogelijke vergroting van het nut van dergelijke verkiezingen voor het onderwijs als zodanig. Wij vatten deze methodiek samen in Schema 2.

Schema 2 – Beantwoording van onderzoeksvragen wat betreft excellente docenten

Doelgroep	Onderzoeksvragen	Onderwijssector	Methodieken	Cross-sectioneel	Longitudinaal
Docenten	Vragen 5-7	Primair onderwijs	1. searches 2. koepelorganisatie 3. schoolbesturen 4. beste docenten	Ja	Ja
		Voortgezet onderwijs	1. searches 2. koepelorganisatie 3. schoolbesturen 4. beste docenten	Ja	Ja
		MBO / HBO	1. searches 2. koepelorganisatie 3. schoolbesturen 4. beste docenten	Ja	Ja
		WO	1. searches 2. koepelorganisatie 3. schoolbesturen 4. beste docenten	Ja	Ja

3.3 Excellente onderwijsprogramma's

Ter beantwoording van de hier gestelde onderzoeksvragen verrichten wij ten eerste literatuursearches op het internet en in relevante wetenschappelijke tijdschriften. Ten tweede benutten wij diverse (inter)nationale meta-analyses, dan wel overzichten van studies naar onderwijsprogramma's voor excellente dan wel hoogbegaafde leerlingen en studenten (Campbell, Muijs, Neelands, Robinson, Eyre, & Hewston, 2005; Cigman, 2006; Colangelo e.a., 2004). Ook zijn mogelijke effecten van de mate van heterogeniteit tussen leerlingen / studenten in groepen en klassen of ook scholen van belang (Davis, 1966; Driessen, 2007; Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995). Ten derde hanteren wij eenzelfde methodiek bij het achterhalen van informatie over het functioneren van excellente docenten respectievelijk het functioneren van docenten in onderwijsprogramma's voor excellente leerlingen / studenten. Ten vierde besteden wij, aanvullend op eerdere uitwerkingen (Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell, & Verhoeven, 2007), onder andere aandacht aan een mogelijke onderwijsstructuur waarin excellente leerlingen, studenten en docenten alle continue tot hun recht kunnen komen. Deze methodieken worden samengevat in Schema 3.

Schema 3 – Beantwoording van onderzoeksvragen wat betreft excellente onderwijsprogramma's

Doelgroep	Onderzoeksvragen	Onderwijssector	Methodieken	Cross-sectioneel	Longitudinaal
Onderwijsprogramma's	Vragen 8-10	Primair onderwijs	1. search leerlingen 2. search docenten 3. verzorgingsinst. 4. structuur	Ja	Ja
		Voortgezet onderwijs	1. search leerlingen 2. search docenten 3. verzorgingsinst. 4. structuur	Ja	Ja
		MBO / HBO	1. search studenten 2. search docenten 3. verzorgingsinst. 4. structuur	Ja	Ja
		WO	1. search studenten 2. search docenten 3. verzorgingsinst. 4. structuur	Ja	Ja

3.4 Rapportage

Wij beantwoorden de gestelde onderzoeksvragen door de resultaten van de informatieverzameling te rapporteren per successievelijke onderwijssector (PO, VO, MBO, HBO, WO). De gevonden resultaten bespreken we volgens het stramien: 1) informatie over leerlingen / studenten; 2) informatie over leerkrachten / docenten; en 3) informatie over onderwijsprogramma's. Aansluitend worden per onderwijssector de gestelde onderzoeksvragen beantwoord. In het laatste hoofdstuk trekken wij meer omvattende conclusies (vgl. ook Riemersma & Maslowski, 2007).

4 Rapportage Primair Onderwijs

4.1 Leerlingen: onderwijservaringen en ambities

4.1.1 Kwantitatief onderzoek

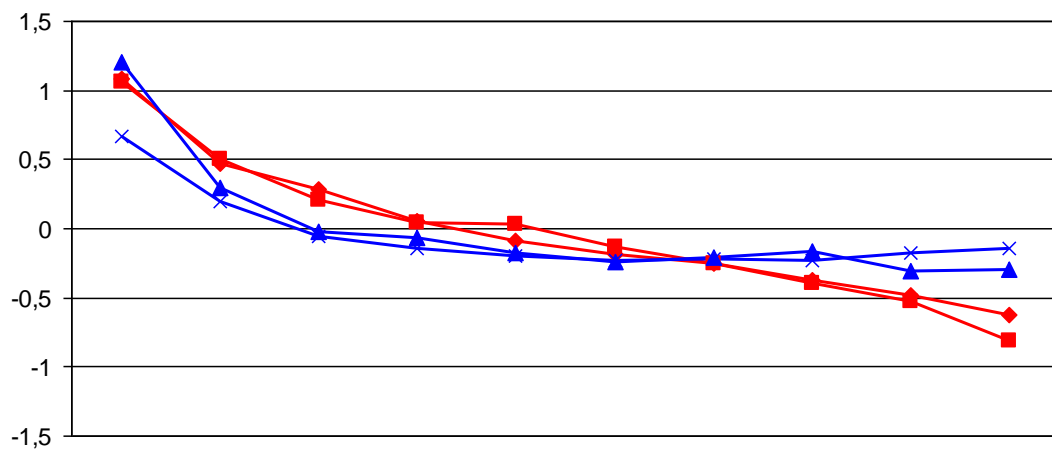
Mooij en Smeets (1997) onderzochten de voor het onderwijs relevante beginkenmerken van bijna 1000 vierjarigen bij intrede in het basisonderwijs. Zij lieten ouders vóór intrede van hun kind in het basisonderwijs de beginkenmerken van het kind screenen op zeven gebruikelijke ontwikkelings- of competentiegebieden (sociaal-communicatief, algemeen cognitief, taal, rekenen/wiskunde, senso-motorisch, emotioneel-expressief, en verwacht onderwijsgedrag ofwel onderwijsmotivatie). Leerkrachten deden hetzelfde na circa twee maanden verblijf van het kind in groep 1. Ook werden diverse sociaal-emotionele en cognitieve tests afgenomen bij de kinderen. Bij een kalenderleeftijd van circa vier jaar bleken de kinderen circa zes jaar in ontwikkelingspsychologische leeftijd te kunnen verschillen. Dit wil zeggen: per competentiegebied varieerden de kinderen ontwikkelingspsychologisch van twee tot acht jaar. Deze onderzoekers concludeerden dat er voor de relatief minst en de relatief meest begaafde leerlingen een onderwijsaanbod diende te zijn dat zou aansluiten op hun feitelijke mogelijkheden. Als dat niet zou gebeuren, zou ‘overvragen’ bij de relatief minst getalenteerde leerlingen, en ‘gedwongen onderpresteren’ bij de relatief meest getalenteerde of excellente leerlingen, zich kunnen uiten in demotivatie voor school en diverse sociale, emotionele en gedragsproblemen op school (vgl. ook Driessen & Doesborgh, 2003a, 2003b).

De cognitief excellente leerlingen blijken inderdaad te (kunnen) worden geremd in hun ontwikkeling, zoals blijkt in onderzoek naar succescondities in het primair onderwijs (Mooij e.a., 2007). Een van de drie gepresenteerde deelonderzoeken betreft een secundaire analyse van landelijk representatieve cohortdata uit het PRIMA-onderzoek met betrekking tot ruim 8.000 leerlingen. Bij analyse van alleen de cognitief hoogbegaafde leerlingen in de periode van groep 2 naar groep 4 blijkt dat, naarmate groep 2 groter was ofwel meer leerlingen telde, leerkrachten in groep 4 significant vaker waarnemen dat het welbevinden van een cognitief excellente leerling in groep 4 geringer is, deze leerling minder populair is, en deze een minder voldoening gevende relatie met de leerkracht heeft. Ook het werken met het gebruikelijke leerlingvolgsysteem heeft negatieve invloeden op de ontwikkeling van een (aanvankelijk) cognitief excellente leerling. Dit gebeurt omdat de inhoud van de volgsystematiek is afgestemd op de gemiddelde leerling in een heterogeen samengestelde groep, en niet op de leerkenmerken en leerniveaus van de (cognitief) excellente leerling. In dit verband is ook het onderzoek van Konstantopoulos (2008) verhelderend. Deze onderzoeker doet experimenteel onderzoek bij kleuters en leerlingen aan het begin van de basisschool. In het onderzoek worden de prestaties van cognitief bovengemiddelde en cognitief benedengemiddelde leerlingen met elkaar vergeleken, terwijl klasgrootte varieert. Het blijkt dat zowel cognitief bovengemiddelde als cognitief benedengemid-

delde leerlingen beter presteren in een kleine klas, in vergelijking met in een klas met een gemiddeld aantal leerlingen. Bovendien gaan de cognitief bovengemiddelde leerlingen er qua prestatie het meest op vooruit in een kleine klas.

Dit gebrek aan afstemming tussen onderwijs en kind heeft de sterkste negatieve effecten in de periode dat leerlingen nog relatief veel eigen inbreng hebben wat betreft de ‘schoolse kenmerken’, ofwel in de onderbouw van het basisonderwijs (vgl. Driessen, Mooij, & Doesborgh, 2007; Mooij & Driessen, 2008). Dit blijkt ook uit het significante onderzoeksresultaat dat cognitief excellente leerlingen die in groep 2 zijn versneld, ofwel (delen van) een speel-/leerjaar of meer hebben overgeslagen, in groep 4 door de leerkracht worden waargenomen als: beschikkend over een positiever zelfconcept, beter welbevinden, en een meer voldoening gevende relatie hebben met de leerkracht. Tevens is de mate van ontwikkeling in taal en rekenen nagegaan wat betreft de overgang van groep 2 naar groep 4, 4 naar 6, en 6 naar 8 (zie Driessen e.a., 2007). Figuur 1 geeft de veranderingen weer in z-scores taal en rekenen in de jaren 2002 – 2004 bij alle cohortleerlingen. De score in het jaar 2002 is afgetrokken van die in 2004. In de Figuur is steeds een indeling in 10 % van de leerlingen gemaakt (‘deciel’) op basis van hun taal- en rekenvaardigheid (uitgedrukt als z-score) in het jaar 2002. De 10 % laagstscorende leerlingen is weergegeven in deciel 1 (links in Figuur 1) en de 10 % hoogstscorende leerlingen in deciel 10 (rechts in de Figuur).

Figuur 1 – Verschillen in z-scores taal en rekenen 2004-2002: Groepen 2 – 4 en 4 - 6



De resultaten in Figuur 1 laten zien dat de laagstscorende leerlingen er verhoudingsgewijs veel op vooruit zijn gegaan (zie decielen 1 en 2) in de periode van groep 2 naar 4, en ook van groep 4 naar 6. Daarentegen blijken de (relatief) hoogbegaafde, respectievelijk hoogstpresterende leerlingen er wat betreft hun taal- en rekenniveau relatief duidelijk op achteruit te zijn gegaan, met

name in de periode van groep 2 naar 4 (lijnen met ruitjes en blokjes). Opvallend is hier het verschil met de periode van groep 4 – groep 6: wat dit betreft laat de Figuur (lijnen met driehoekjes en kruisjes) zien dat de gemiddelde en hoge scoorders (totaal 70 %) een zeer vlak patroon weergeven. De relatief voorlopende leerlingen leveren relatief het meeste in tijdens het verblijf in de groepen 1 – 4 en de op zich positieve aandacht voor leerlingen met ‘achterstand’ gaat (blijkbaar) ten koste van de grote groep gemiddelde leerlingen en de leerlingen met een aanvankelijk duidelijke ‘voorsprong’ (vgl. ook Hofman e.a., 2005a, 2005b; Minne e.a., 2007).

Figuur 1 illustreert het egaliserende of nivellerende effect van de inrichting en werkwijze van het reguliere onderwijs. Kenmerken van de vroege onderwijssituatie van (aanvankelijk) excellente leerlingen zijn essentieel voor hun sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling en hun hiermee samenhangend ambitieniveau in het onderwijs. Als zij onvoldoende uitdaging ervaren in hun dagelijkse onderwijssituatie, zullen deze leerlingen hun ambitieniveau ofwel verlagen (gaan onderpresteren), andere schoolse activiteiten doen (bijv. verstrend gedrag tonen of gedragsproblemen ontwikkelen), of buitenschoolse activiteiten gaan prefereren boven het naar school gaan (en spijbelen en vervolgens uitvallen zonder diploma). Nadere verantwoording en uitwerking van een dergelijke schoolloopbaan is te vinden bij bijvoorbeeld Bloemhof (1988), Butler-Por (1987), Colangelo e.a. (2004), Franssen (1988), Mooij (1992) en Endepohls-Ulpe en Ruf (2005).

Met name in de hoogste groepen van de basisschool wordt de laatste jaren wel iets gedaan voor (cognitief) excellente leerlingen. Onder andere worden per week vaak enkele uren extra verrijking of ook verdieping in ‘plusgroepen’ of ‘plusklassen’ gerealiseerd (zie voor details het vervolg in dit hoofdstuk). Dit blijkt voor deze (vaak onderpresterende) leerlingen echter te laat, of ook te weinig. Uit longitudinale analyse van leerlinggegevens in de groepen 6 – 8 in het basisonderwijs en klas 1 van het voortgezet onderwijs (Mooij e.a., 2007) blijkt dat de schoolsituatie negatief bijdraagt aan de schoolbeleving, schoolmotivatie en schoolresultaten van plusklasleerlingen, terwijl de thuissituatie positief bijdraagt aan hun functioneren op school. Belangrijke kenmerken van de thuissituatie zijn het ondernemen van interessante activiteiten met de ouders, interesse van de ouders, en gezinscohesie en –expressiviteit. Daarentegen heeft deelname aan een plusgroep of –klas in het primair onderwijs, maar ook deelname aan verrijking of een plusklas in het voortgezet onderwijs, een negatief effect op de schoolresultaten (het cijfer voor Nederlands in het voortgezet onderwijs) en de evaluatie van schoolresultaten en het schools zelfconcept in het voortgezet onderwijs. De interpretatie hiervan is dat er voor cognitief excellente leerlingen in school te laat, en te weinig, iets gebeurt dat de schoolse ambities van deze leerlingen echt motiveert en uitdaagt. Tevens wordt deelname aan een plusproject vaak opgesteld voor leerlingen die reeds onderpresteren. In de onderwijspraktijk wordt onderpresteren vaak zelfs als één van de selectiecriteria voor deelname aan een extra onderwijsprogramma gehanteerd. Ervaring leert echter dat voor het opnieuw motiveren van onderpresterende leerlingen een zeer vergaande verandering in de schoolsituatie nodig is (zie verder Butler-Por, 1987; Colangelo e.a., 2004; De Groot, 1966; Mooij, 1994a, 1994b, 1995a, 1995b; Mooij & Van Reen, 1990).

4.1.2 Internationaal onderzoek

Hoogeveen, Van Hell, Mooij en Verhoeven (2005) verrichtten een internationale meta-analyse van onderwijsprogramma's en curricula ten behoeve van excellente leerlingen. De onderzoeksvraag was welke onderwijsprogramma's of -arrangementen voor deze leerlingen internationaal worden toegepast en wat de effecten hiervan zijn. Uit hun rapportage kunnen wij verschillende dingen leren.

Ten eerste is het bepalen en het gebruik van eenduidige identificatieprocedures essentieel in het kader van de benodigde programma's en programma-ontwikkeling. Hoogeveen e.a. (2005) stellen dat excellentie ofwel (hoog)begaafdheid een multidimensioneel en dynamisch concept betreft, waarbij naast cognitieve factoren ook persoonlijkheid en omgeving van invloed zijn (vgl. ook Magnusson & Allen, 1983; Mehlhorn, 1988; Révész, 1952). Excellentie dan wel hoogbegaafdheid wordt geoperationaliseerd in termen van 'intelligentie', 'leerprestaties', 'motivatie', 'vaardigheden', 'gedragskenmerken', 'nominatie door leerkrachten of ouders', 'portfolio evaluatie' en 'meerdere van de genoemde variabelen'. Ten tweede wijzen de resultaten van de bestudeerde programma's er op dat deze voor excellente leerlingen en studenten een positief effect hebben op cognitieve prestaties. Wel is de hoeveelheid bestede tijd in relatie tot de organisatie van het extra of geheel andere leerarrangement van groot belang voor de uiteindelijke precieze effecten op leerlingen of studenten (voorbeelden van organisatievormen zijn: binnen groeps- of klasverband, tussen groepen of klassen, binnen scholen, tussen scholen, buitenschools, aparte cursussen of trainingen). Wat betreft sociaal-emotionele factoren, in het bijzonder het zelfconcept, worden positieve en negatieve effecten gevonden. Dit hangt samen met respectievelijk het opkrabbelen uit een situatie van gedwongen onderpresteren, dan wel het ervaren van een curriculaire versnellingseffect (vgl. ook Davis, 1966; Durkin, 1966). Dit wisselende beeld kan worden verklaard uit het feit dat, in een programma voor excellentie, een excellente persoon onder ontwikkelingsgelijken verkeert: hij of zij is niet meer vrij uniek in hoge of andere capaciteiten en ambities, en wordt via sociale vergelijkingsprocessen op andere wijzen beïnvloed dan voorheen. Ten derde bleken, naast het geboden leerarrangement, de individuele capaciteiten, persoonlijkheid, de (thuis)omgeving van de leerling/student, en de levensfase waarin deze zich bevindt, van invloed te zijn.

In hun internationale meta-analyse troffen Hoogeveen e.a. (2005) slechts twee onderzoeken aan waarin de inhoud en effecten van extra training van docenten aan de orde komen. De resultaten hiervan waren niet eenduidig. Mogelijk dienen de onderwijsprogramma's voor excellente leerlingen of studenten eenduidig gecombineerd te worden met specifieke trainingen van docenten.

4.2 Leerkrachten: (h)erkenning

4.2.1 Differentiatie in functie(waardering) van leerkrachten

Op 1 juli 2008 is het 'Convenant LeerKracht van Nederland' (2008a) getekend door de vakbonden, het ministerie van OCW, de PO-Raad en de VO-Raad. Dit convenant heeft als doel de

positie van de leerkracht te herdefiniëren en de verbeteren. Mede in het licht van het lerarentekort (met name in het PO) wordt er meer dan 1 miljard euro aangewend, waarvan het grootste deel wordt gereserveerd voor het beter belonen van leerkrachten (Ministerie van OCW, 2010a). Wat betreft functiewaardering van leerkrachten is in het convenant afgesproken te komen tot een sterkere koppeling tussen opleiding en functiewaardering ‘in samenhang met het samenstel van werkzaamheden en verantwoordelijkheden’. Hiertoe zullen meer leerkrachten basisonderwijs in het hogere salarisoniveau (LB) terechtkomen, in vergelijking met het basisoniveau (LA). De verdeling in functieniveaus wordt de ‘functiemix’ genoemd. Doelstelling is dat in 2014 58% van de leerkrachten in de LA-schaal zit, 40% in LB, en 2% in LC.

Relevant met betrekking tot de mogelijke (h)erkenning van excellente leerkrachten zijn hier de criteria en normen via welke leerkrachten naar een hogere functie(waardering) kunnen gaan. Het blijkt het opleidingsniveau te zijn (HBO plus); tevens draagt de LB-leraar bij aan het signaleren van behoeften aan onderwijsvernieuwing en het daartoe ontwikkelen van onderwijskundig beleid. Meer in het algemeen zijn de werkzaamheden van een LB-leraar van een hoger niveau en zijn ze complexer, in vergelijking met die van een LA-leraar (Convenant LeerKracht van Nederland, 2008a). Er wordt dus gekeken naar kwaliteiten van leerkrachten en die van hun opleiding.

In de nota ‘Krachtig Meesterschap’ waarin het ministerie van OCW (2008a) de kwaliteitsagenda voor de opleiding van leraren over de periode 2008-2011 uit de doeken doet, komt dit ook naar voren. Behalve aan het kwantitatieve tekort aan leraren, wordt in de nota tevens aandacht gegeven aan het kwalitatieve tekort aan leerkrachten: dit betreft het niveau van diegenen die voor de klas staan en het niveau van de lerarenopleidingen. Daarnaast wil men meer ruimte bieden aan excellentie in de opleiding tot leerkracht. Het gaat hierbij om de academische (of ook wel universitaire) PABO. Dit is een opleiding verzorgd door een PABO, in combinatie met onderwijs aan de universiteit bij pedagogiek en / of onderwijskunde. Beoogd wordt dat door de deels universitaire opleiding, toekomstige leerkrachten meer voldoen aan het differentiërende aspect in de functiewaardering. Dit is vooral het bijdragen aan onderwijskundige vernieuwing binnen de school, bijvoorbeeld door middel van evidence based onderzoek.

Via het ‘Convenant LeerKracht van Nederland’ (2008a) zijn door de sociale partners afspraken gemaakt in een ‘handleiding invoering functiemix’ (zie ook PO-Raad, 2010). Hierin wordt een suggestie gedaan tot aanvullende criteria op vakinhoudelijk gebied (bovenop de eerder genoemde criteria die in het convenant zijn vastgelegd). Zo zouden vakspecialisten, zorgspecialisten (op het gebied van bijvoorbeeld gedrags- en leerstoornissen en hoogbegaafdheid), specialisten doorlopende leerlijn, specialisten in sociaal-emotionele aspecten van leerlingen, en diegenen die zich toeleggen op begeleiding en het coachen van collega-leerkrachten, in aanmerking moeten komen voor een hogere beloningsschaal. Deze functiemix zal pas concreet worden op schoolniveau, hetgeen inhoudt dat medezeggenschapsraad en schoolleiding een concrete invulling moeten geven aan functiedifferentiatie. Dit binnen de kaders die op hoger niveau zijn bepaald in wetgeving, ministeriële doelstellingen, CAO, en afspraken zoals het convenant en de handleiding functiemix.

Het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO, 2008) adviseert het ministerie van OCW een nieuw, hoger, excellent niveau te omschrijven dan nu het geval is in de bekwaamheidseisen van docenten. Het LBPO heeft daartoe meningen gepeild onder belanghebbenden (docenten, managers en vakbonden) uit het onderwijsveld. Ook zijn ter zake deskundige wetenschappers bevroegd. Het platform noemt twee redenen voor niveaudifferentiatie. Op de eerste plaats vanwege betere opbrengsten in de vorm van leerresultaten bij leerlingen: ‘het gaat bij niveaudifferentiatie dus niet om differentiatie op basis van taken, rollen of type activiteiten, maar om differentiatie naar de wijze van functioneren en de impact van dit functioneren op het leren van leerlingen’ (LPBO, 2008, p. 12). De tweede reden is om leraren een carrièreperspectief te bieden: men kan groeien in het lesgeven, en niet slechts door manager te worden zoals voorheen het geval was.

Opvallend is dat in het Convenant LeerKracht van Nederland (2008a) en in de ‘handleiding invoering functiemix’ (PO-Raad, 2010) het, behalve om de scholingsgraad, juist wel gaat om differentiatie op basis van taken, rollen of type activiteiten. In de nota ‘Krachtig Meesterschap’ wordt daarover gezegd: *‘Op 18 juni 2008 is het LPBO-rapport op uitnodiging van het LPBO door een gezelschap van deskundigen besproken. Centraal punt in de discussie was hoe de excellente leraar kan aantonen dat hij bijdraagt aan de leerresultaten van zijn leerlingen. Het is lastig daarvoor objectieve maatstaven te vinden. Er is immers een groot aantal factoren meebepalend voor de leerresultaten van leerlingen. Daarom is grote zorgvuldigheid vereist bij invoering van niveaudifferentiatie op basis van bijdrage aan de leerresultaten. In het Convenant LeerKracht van Nederland is afgesproken dat de sociale partners duidelijke criteria zullen ontwikkelen op basis waarvan hogere leraarsfuncties kunnen worden onderscheiden. Ik adviseer de sociale partners bij de ontwikkeling van deze criteria het gedachtegoed van dit LPBO-rapport over het onderscheid tussen de startbekwame en de excellente leraar te betrekken.’* (Ministerie van OCW, 2008a, p. 43).

4.2.2 Verkiezing tot en kenmerken van ‘beste leerkracht’

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL, 2010) organiseert de verkiezing van de ‘leraar van het jaar’ binnen het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het MBO. Het is een verkiezing met een landelijke uitstraling. Iedereen (ouders, collega’s, leerlingen, leidinggevendenden) kan een leerkracht of docent nomineren. Nadrukkelijk wordt beoordeeld op kwaliteit en niet op populariteit. Dit wil zeggen dat er wordt geselecteerd op basis van zeven competenties: de leerkracht / docent zorgt voor 1) een goede sfeer en samenwerking; 2) een veilige leefomgeving; 3) een krachtige leeromgeving; 4) een ordelijke, overzichtelijke en taakgerichte sfeer; 5) goede interne afstemming; 6) een goede afstemming met ouders of externe instanties; en de leerkracht / docent 7) blijft zichzelf professionaliseren en ontwikkelen. Vervolgens selecteert een jury bestaande uit leerkrachten / docenten per sector zes kandidaten. Met deze kandidaten wordt een gesprek gevoerd door een breder samengestelde jury bestaande uit leerkrachten / docenten, leerlingvertegenwoordigers, vakbonden en wetenschappers. Per sector blijven er dan drie kandidaten over. Vervolgens wordt in een finale op televisie één winnaar per sector gekozen. Winnaars zijn een jaar lang ambassadeur voor het onderwijs en worden lid van

de LerarenKamer (een club van oud-winnaars die adviseert aan actoren binnen het onderwijsveld) en tevens van de Lerarenraad van Leraar24 (een digitaal platform voor leraren).

De Vereniging voor Openbaar Onderwijs (VOO, 2010) organiseert ook een verkiezing binnen het primair onderwijs. Dit betreft een uitverkiezing in het kader van de tweejaarlijkse VOO-onderwijsprijs (ook wel de Jonkheer Van Beijma thoe Kingmaprijs). De winnaar kan leerkracht zijn, maar in principe komt elke andere natuurlijke persoon in aanmerking mits deze werkzaam is binnen het primair openbaar onderwijs. Scholen of schoolbesturen kunnen kandidaten voordragen. In 2010 wordt de prijs uitgereikt aan iemand 'die stimulator of initiatiefnemer is (geweest) van een brede en uitdagende (leer)omgeving, die samen met ouders, leerkrachten en schoolleiding is vormgegeven.' Het thema wisselt elke twee jaar. De winnaar krijgt een oorkonde, een sculptuur, en 5000 euro om te besteden ten bate van het openbaar onderwijs.

4.3 Onderwijsprogramma's: varianten en ontwikkelingen

4.3.1 Inleiding

In de onderwijspraktijk wordt op verschillende wijzen, en in een verschillende mate, tegemoet gekomen aan feitelijke of veronderstelde behoeften van excellente leerlingen. Ervan uitgaande dat excellentie zich bij een bepaald percentage van de leerlingen voordoet, zou elke groep of klas in elke school een dergelijk programma moeten hebben. Dat is (nog) niet het geval. Er zijn wel ontwikkelingen in deze richting, maar actie wordt nog te vaak ondernomen op basis van geconstateerde problemen bij een leerling in plaats van preventief, op leerpsychologische of pedagogische gronden. Dit bleek bijvoorbeeld ook in de meta-analyse van Hoogeveen e.a. (2005). Deze onderzoekers onderscheiden enkele aanpassingen van het reguliere basisonderwijs aan excellente leerlingen: 1) verrijkingsprogramma's binnen de groep; 2) verrijking buiten de groep (plusklas); 3) versnellingsprogramma's; en 4) aparte groepen/klassen voor hoogbegaafden. Verder zijn er nog aanbodsvormen buiten de reguliere basisscholen, in de vorm van 1) aparte scholen voor hoogbegaafden; of 2) zomerkampen. Inrichting van passend onderwijs vanaf het begin in de basisschool bleek een grote uitzondering, hetgeen wordt bevestigd in het onderzoek naar veelbelovende praktijkvarianten van adaptief onderwijs (Hofman e.a., 2005a, 2005b) en onderzoek naar plusgroepen in het primair onderwijs (Mooij e.a., 2007).

In Nederland zijn er in de afgelopen vijf jaren meer, en ook meer verschillende, werkwijzen of onderwijsprogramma's gekomen die het aanbod vergroten voor leerlingen die meer aankunnen dan de reguliere lesstof in het basisonderwijs. Deze werkwijzen en programma's zijn ingericht door scholen, kenniscentra of andere instellingen binnen het onderwijs. Deze ontwikkelingen zijn mede gekoppeld aan beleidsinitiatieven van de landelijke overheid. Een al wat langer ondersteund project (sinds 2006) is dat betreffende 'begaafdheidsprofiel scholen' van het CPS. In 2008 en volgende jaren heeft het ministerie van OCW tevens herhaald geld ter beschikking gesteld ter ondersteuning van projecten die excellentie in het basisonderwijs stimuleren dan wel onderzoeken. Schoolbesturen en andere instellingen konden hiertoe voorstellen indienen. Begin schooljaar 2009-2010 zijn er bijvoorbeeld 28 lokale stimuleringsprojecten excellentie van start

gegaan. Daarnaast zijn er onder meer projecten met een beoogd landelijke uitstraling: wetenschapsknooppunten, *pilots* in Den Haag, *research & development* projecten van Landelijke Pedagogische Centra (LPC) en de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), en projecten via het internet als de Digitale Topschool en de digitale leeromgeving Acadin.nl (Ministerie van OCW, 2008b, 2009a; Acadin.nl, 2010).

Onderstaand worden de verschillende werkwijzen of onderwijsprogramma's gericht op differentiatie met betrekking tot excellentie in het primair onderwijs geïnventariseerd en kort beschreven. Een overzicht van kenmerken van enkele varianten is opgenomen in Tabel 1 (zie de volgende pagina's). Deze kenmerken betreffen successievelijk de visie op, respectievelijk definitie van excellentie in relatie tot de beoogde doelgroep (excellente) leerlingen, de criteria voor toelating, de inhoud en organisatie van de werkwijze of het programma in de onderwijsstructuur, de didactiek en instructie binnen het programma, de bijbehorende eisen aan leerkrachten / docenten of ook docentrollen, de beoogde effecten bij leerlingen en docenten, de vaststelling van effecten bij leerlingen, en tenslotte de (wijze van) erkenning wat betreft leerlingen en docenten.

Tabel 1 bevat zeven varianten van werkwijzen of programma's die mede zijn gekozen vanwege hun min of meer speciale eigen optiek of invalshoek. De inventarisatie van kenmerken in de Tabel laat zien dat ook bij deze zeven nog weinig sprake is van een min of meer eenduidige systematiek. De overige varianten die worden beschreven, bestaan deels uit combinaties van de in Tabel 1 gegeven varianten.

Tabel 1 – Werkwijzen en programma's primair onderwijs

	Compacten/verrijken binnen de groep	Versnellen	Plusklas	Leonardo onderwijs	Digitale topschool	Acadin	Wetenschapsknooppunt RU
Excellentie	Meer- of hoogbegaafde leerlingen	Meer- of hoogbegaafde leerlingen	Meer- of hoogbegaafde leerlingen	Hoogbegaafd		(Uitzonderlijk) cognitief talent (beste 10%)	Talentvolle leerlingen
Selectie	Meer dan gemiddeld presteren, onderpresteren	Meer dan gemiddeld presteren, onderpresteren	Verscheidene criteria, oordeel van leerkracht/IB/psycholoog/orthopedagoog/ouders; observatie gedrag (zelfstandigheid, motivatie, onderpresteren); diagnose instrumenten; Cito toetsresultaten	IQ \geq 130	Deelnemende leerlingen worden door de school aangewezen		Bovengemiddelde prestaties op school en sterke belangstelling voor de wetenschap
Specifieke doelgroepen	(Hoog)begaafd; ontwikkelingsvoorsprong		Divers, o.m. hoogbegaafden en onderpresterders				
Organisatie/structuur	Binnen de groep (zelfstandige taken)		Binnen een school of buiten een school, in samenwerking met meerdere scholen worden één of meerdere plusklassen aangeboden	Aparte school, valt beheersmatig als dependance onder een gewone basisschool; kleine groepen max. 16 leerlingen, drie leeftijdsgroepen	Samenwerking Stichting Cognitief Talent en Kennisnet	Samenwerking SLO en Kennisnet; voor op school of thuis; begeleider binnen de school coördineert het aanbod voor een individuele leerling	Samenwerking tussen universiteit (RU), PABO's en basisscholen in de regio Nijmegen; <i>summercamp</i> en programma rond project op school
Didactiek/instructie	Specifiek leer materiaal voor de doelgroep; compacten; verrijken/verbreden (i.p.v. een deel van de reguliere lesstof)		Extra aanbod (verrijking) in de vorm van verdieping en verbreding in een aparte groep naast de reguliere lestijd; vakinhoudelijk bijv. wiskunde, filosofie, vreemde talen; projectmatig	Compacten en verbreden (diverse vakgebieden); top-down leren	Verrijkende opdrachten gemaakt door studenten, per e-mail op te vragen (vaak op wetenschappelijk vakgebied)	Verrijkende opdrachten op maat van de leerling (niveau, interesses)	

	Compacten/verrijken binnen de groep	Versnellen	Plusklas	Leonardo onderwijs	Digitale topschool	Acadin	Wetenschapsknooppunt RU
Docentrollen /kwalificaties	Docent moet lesgeven zo organiseren dat hij aandacht kan geven aan verschillende groepen binnen de klas		Signaleren en begeleiden van (hoog)begaafden (coaching); trainingen/cursussen/bijhouden nieuwe ontwikkelingen; coördinatie	Affiniteit met de doelgroep; bij het lesgeven kunnen omgaan met verschillende ontwikkelings-snelheden; training; academische opleiding		Leerkracht kan fungeren als begeleider; moet overweg kunnen met de structuur van de digitale omgeving	Leerkrachten nemen deel aan de ontwikkeling van een programma rond een bepaald project
Effecten beoogd bij leerlingen			Meer aandacht voor de betere leerling; ondersteuning sociaal-emotionele ontwikkeling, leren onder gelijken, leervaardigheden bijbrengen			Extra aanbod; in contact komen met andere leerlingen op andere scholen met hetzelfde begaafdheidsniveau	Warm maken voor de wetenschap
Effecten beoogd bij docenten			Professionalisering op het vlak van (hoog)begaafdheid				
Vaststelling effecten bij leerlingen		Positief effect op zelfconcept, welbevinden en relatie met de leerkracht					
Vaststelling effecten bij leerkrachten							
Erkenning leerlingen							
Erkenning leerkrachten							

Bronnen: Acadin.nl (2010); Leonardostichting (2010); Mooij e.a. (2007); Inspectie van het Onderwijs (2008); Orion Programma (2010b); Stichting Cognitief Talent (2010); SLO (2010a, 2010b, 2010c, 2010d).

4.3.2 ‘Compacten’ en verrijken binnen de groep

Bij verrijkingprogramma's binnen de groep krijgen leerlingen een extra, meer uitdagend onderwijsaanbod zonder dat zij daarvoor naar een aparte of hogere groep gaan. Binnen de gewone groep kan de leerkracht bijvoorbeeld alternatieve opdrachten of ander, aangepast, leermateriaal aanbieden aan een individuele leerling of een groepje van leerlingen (Hoogeveen e.a., 2005). Uit gevalstudies (SLO, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d) blijkt dat verrijking binnen de groep samengaat met ‘compacten’ (indikken / versneld doorlopen) van de reguliere lesstof. Vooral het rekenonderwijs lijkt zich voor compacten te lenen, maar compacten vindt eventueel ook plaats op het gebied van taal en de zaakvakken. In *good practices* wordt gebruik gemaakt van verrijkingsmaterialen die specifiek bedoeld zijn voor de doelgroep en niet van regulier materiaal uit een hogere groep. De verrijking komt in plaats van een deel van de reguliere lestijd. Instellingen als de LPC, SLO en vele andere organisaties of bedrijfjes bevorderen onderwijsontwikkelingen voor excellente leerlingen en assisteren scholen hierbij. Er is een grote hoeveelheid extra leermaterialen en werkwijzen ten behoeve van excellente leerlingen (zie ook het overzicht van Van Eijl, Wientjes, Wolfensberger, & Pilot, 2005). Zoals deze auteurs zelf al constateren, is dit niet-geordend en niet-gecertificeerd en is het effect op leerlingen onhelder.

In de onderwijspraktijk doen zich hier vele varianten voor (SLO, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d). De aandacht kan zijn gericht op compacten en verrijken in groep 5 – 8, groep 3 – 8, of groep 1 – 8 (dit laatste gebeurt zeer zelden). De activiteiten kunnen zich concentreren op verrijkingsmethoden en materialen op het gebied van bijvoorbeeld lezen, wiskunde, taalvaardigheden, wereldoriëntatie, of natuur/techniek. Het is vaak gebruik dat geselecteerde leerlingen (iets) zelfstandiger werken dan de andere leerlingen. Opgemerkt wordt dat er soms nog veel uitleg nodig is en dat dit druk legt op de organisatie in de klas. Er worden ook koppelingen gemaakt met de plusklas (zie hierna). Er wordt niet altijd groepsoverstijgend of in teamverband gewerkt: de invulling is dan afhankelijk van de leerkracht per leerjaar. Er is dan bijvoorbeeld wel verrijkingsmateriaal beschikbaar, maar niet alle leerkrachten weten hiermee om te gaan. Opgemerkt wordt ook dat de begeleiding van de leerlingen die verrijkingsopdrachten uitvoeren, niet optimaal is vanwege tijdgebrek.

4.3.3 Versnellen

Versnellen is het individueel sneller doorlopen en met name het overslaan van één of meer jaargroepen in het reguliere leerstofjaarklassensysteem. Aan versnellen zijn verschillende voordelen en nadelen verbonden (Mooij, 1991a, 1991b), zodat een besluit tot versnellen weloverwogen dient te gebeuren en de nadelen aantoonbaar zijn ondervangen. De SLO (2010e) noemt op haar website (www.infohoogbegaafd.nl) vier vormen van versnelling: 1) vervroegd instromen in groep 1; 2) overslaan van een groep; 3) doorlopen van meerdere groepen in één schooljaar; 4) versnellen voor een bepaald vak. Hoogeveen e.a. (2005) onderscheiden zeventien vormen van versnellen.

4.3.4 Plusgroepen of plusklassen

Een plusgroep of plusklas is een groep leerlingen waarin ‘excellente’ ofwel ‘meer- en/of hoogbegaafde’ leerlingen een deel van de lestijd op school deelnemen. Dit gebeurt veelal buiten de eigen groep, in een aparte groep of schoolklas samen met andere leerlingen van de eigen school of leerlingen van andere scholen. Het grootste deel van hun schooltijd echter verblijven de leerlingen in de eigen reguliere groep.

Onderwijsinspectie

De Inspectie van het Onderwijs (2008) heeft een inventarisatie gemaakt van het aanbod van plusgroepen en -klassen in Nederland. Ze stelt vast dat de noodzaak van ondersteuning aan (hoog)begaafde leerlingen niet overal herkend wordt of dat ondersteuning ad hoc van aard is. Tegelijk stelt zij wel een verbetering vast ten opzichte van de situatie in 2006, want het aantal scholen dat hiermee bezig is, neemt toe. Op basis van gegevens van de SLO stelt de inspectie vast dat er, in januari 2007, 65 scholen zijn met een binnenschoolse plusgroep en 33 scholen met een buitenschoolse plusgroep. Daarnaast is er anno 2008 nog een groep van 61 scholen die van plan is om een plusgroep te gaan starten, of die dat deden in de loop van 2007. Dit op een totaal van ruim 7000 basisscholen in Nederland. Van de scholen met een plusklas heeft de inspectie een steekproef benaderd (n=30) om meer informatie te krijgen over de wijze waarop de plusgroepen worden georganiseerd en hoe de didactiek er uit ziet.

Criteria

Welke leerlingen komen in aanmerking om deel te nemen aan een plusgroep? Vaak worden er meerdere criteria tegelijkertijd meegenomen in de afweging. Het initiatief kan worden genomen door ouders en/of de leerkracht, samen met de intern begeleider. Criteria die door de scholen zijn genoemd, zijn: resultaten van Cito-toetsen (over een langere periode); diagnose door middel van het Digitaal Handelingsprofiel Hoogbegaafden; gebruik van het signaleringsprotocol hoogbegaafdheid; rapporten van orthopedagogen / psychologen; observatiegegevens; goede motivatie en werkhouding; bovenmatige interesse; zelfstandig kunnen werken; leerlingen die veel uitdaging nodig hebben; sociaal-emotionele aspecten; versnellers; onderpresteerders; en informatie die wordt aangedragen door ouders. Behalve hoogbegaafde leerlingen, nemen meestal ook leerlingen deel die bovengemiddeld presteren of die extra uitdaging behoeven (Inspectie van het Onderwijs, 2008).

Organisatie/structuur

Een plusklas kan worden aangeboden door één school, maar ook door meerdere scholen of een schoolbestuur. Daarnaast is het mogelijk dat een plusklas in een middelbare school wordt aangeboden aan meerdere basisscholen. De samenwerking is nodig om een kritische massa te verkrijgen ter inrichting van een plusklas. In de steekproef van de onderwijsinspectie was er in 13 % van de gevallen sprake van dat leerlingen in de eigen groep bleven (Inspectie van het Onderwijs, 2008). Dit is mogelijk doordat bijvoorbeeld in de groep een onderscheid wordt gemaakt tussen gezamenlijke instructie en individuele taaktijd, waarbij deelnemers aan de plusgroep een alternatieve opdracht krijgen toebedeeld. Hier is dan echter geen sprake meer van een plusgroep, maar van verrijking binnen de groep. Voor het overige kan er sprake zijn van één plus-

groep voor de gehele school, twee plusgroepen (midden en bovenbouw) of drie groepen (onder-, midden- en bovenbouw). Hierdoor, en vanwege de uiteenlopende criteria voor deelname en de verschillen tussen scholen wat betreft samenwerkingsverbanden, verschilt het aantal leerlingen in een plusgroep. De categoriale verdeling is: minder dan 11 leerlingen (23%); 11-20 (43%); 21-30 (20%); en meer dan 31 (13%). Het aantal door deelnemers bestede uren in de plusgroep verschilt van één uur per week tot vijf uur per week (Inspectie van het Onderwijs, 2008).

Didactiek

Het verrijkende aanbod in de plusgroep is meestal verdiepend en verbredend. Ook is er ruimte voor eigen initiatief. Wat betreft het verrijkende aanbod wordt door de scholen onder meer genoemd: extra rekenmethoden (wiskunde), wereldoriënterende projecten, talen (Spaans, Italiaans), filosofie, en kunstgeschiedenis. De instructiewijzen komen in het inspectierapport niet uitgebreid aan de orde. Wel wordt opgemerkt dat er veel op projectbasis wordt gewerkt. De inspectie geeft verder aan dat, ondanks dat het verrijkende aanbod vaak volledig verschilt van de reguliere lesstof, het zeker niet ongebruikelijk is dat de overige leerlingen hier ook deelgenoot van worden gemaakt, door middel van bijvoorbeeld presentaties voor de groep.

SLO

De SLO begeleidt onder andere scholen bij de inrichting van het onderwijs voor hoogbegaafden. Zij heeft vier good practices beschreven: de plusklas van 't Palet te Diemen (SLO, 2010a); de plusklas Den Bosch van de bovenschoolse Weer Samen Naar School (WSNS) organisatie (SLO, 2010b); de plusklas van de Geert Groote School uit Dordrecht (SLO, 2010c); en de plusklas van de Frissel te Veenwouden (SLO, 2010d). De leeftijdsgroepen van de plusklassen verschillen. Bij 't Palet zijn plusgroepen voor leerlingen uit groep 1 tot en met 8, maar bijvoorbeeld in Den Bosch is de (bovenschoolse) plusgroep bedoeld voor leerlingen uit groep 5 t/m 8. Deze gevalstudies geven gedetailleerde informatie op het gebied van doelstellingen, signalering en de benodigde vaardigheden van leerkrachten. De informatie is verkregen door middel van observaties en interviews op de scholen, en bestudering van bronnen als de website van de school en de schoolgids.

Doelstelling

In de gevalstudie van de plusklas Den Bosch en de plusklas van de Geert Groote school komt aan de orde wat de doelstellingen zijn ten aanzien van de leerlingen. Het gaat bij beide om de omgang met ontwikkelingsgelijken en het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling en de samenwerking met medeleerlingen. In Den Bosch wordt verder ook genoemd het 'leren leren', dat wil zeggen het leren hoe je je iets eigen kunt maken door middel van planning en structurering (dit wordt ook genoemd bij 't Palet). Bij de Plusklas Den Bosch wordt bovendien als doel genoemd het aanbieden van zorg op maat en de mogelijkheden die men biedt om problemen van (hoog)begaafden aan te pakken. Deze plusklas heeft ook een doelstelling ten aanzien van de leerkrachten, namelijk het als gevolg van het programma bewust worden van hoog- en meerbegaafdheid en dat zij leerkrachtvaardigheden opdoen op het gebied van (hoog)begaafdheid. Voor leerkrachten is het van belang dat zij kunnen signaleren, diagnosticeren en de leerling adequaat binnen de klas kunnen ondersteunen, of eventueel op weg helpen naar een meer specialistisch onderwijsaanbod.

Signaleren

Bij 't Palet dienen ouders een vragenlijst in te vullen bij aanmelding van hun kind voor de school en wordt er een overdracht gedaan vanuit de peuterspeelzaal. De plusgroepbegeleider komt observeren in de groepen 1 en 2. In groep 3 t/m 8 wordt met behulp van een signaleringsprotocol gelet op mogelijke (hoog)begaafdheid. Gedurende de schoolcarrière worden toetsgegevens, cognitieve vermogens, leermotivatie, de leerstijl, de sociaal-emotionele ontwikkeling en interessegebieden van de leerling bijgehouden en telkens doorgegeven bij de overgang naar een volgende groep. Alle leerkrachten zijn op de hoogte van de kenmerken van (hoog)begaafden en (hoog)begaafde onderpresteerders. Dat een leerling heeft meegedaan aan een verrijkingprogramma wordt uiteindelijk kenbaar gemaakt aan de middelbare school.

Bij plusgroep Geert Groote zijn de leerkrachten in alle groepen bedacht op (hoog)begaafdheid. Bij vermoeden van hoogbegaafdheid wordt de leerling besproken door het zorgteam (Intern Begeleiders (IB'ers) en directeur). Door middel van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafden wordt dan bekeken of dit vermoeden bevestigd wordt. In principe wordt dan eerst geprobeerd de leerling binnen de groep te helpen (door compacten en verrijken). Wanneer dit onvoldoende werkt, gaat de leerling naar de plusgroep. Leerlingen worden gevolgd met een leerlingvolgsysteem.

Bij plusgroep de Frissel wordt (hoog)begaafdheid ook gesignaleerd door middel van het SiDi-R protocol. Benadrukt wordt dat niet alleen de school van invloed is op het leergedrag en innerlijke ambitie. (Hoog)begaafdheid kan ook worden geremd of gestimuleerd door de ouders of vrienden dan wel leeftijdgenoten van de leerling. Bij de Frissel is er extra aandacht op het gebied van motivatie, concentratie en doorzettingsvermogen. Maar dit gebeurt pas wanneer er problemen bij een leerling worden geconstateerd.

In Den Bosch zijn leerkrachten zich bewust van (hoog)begaafdheid, maar zijn niet goed op de hoogte van de specifieke kenmerken en het leergedrag van deze categorie leerlingen. Daardoor kan (hoog)begaafdheid niet goed worden herkend bij bijvoorbeeld onderpresteerders, leerlingen met een andere culturele achtergrond, of met gedragsproblemen. Bij de andere scholen met een plusklas wordt op dit laatste juist wel gelet. De SLO stelt dat het beleid van de bovenschoolse organisatie WSNS Den Bosch ten aanzien van (hoog)begaafden ad hoc is en niet structureel doorgevoerd. Daarmee wordt de nadruk gelegd op het belang om de signalering en opvang van (hoog)begaafdheid in het onderwijs consequent door te voeren.

Leerkrachtkwaliteiten

In de gevalstudie van basisschool 't Palet wordt het profiel van de plusklasbegeleider dat daar wordt gehanteerd beschreven. Deze dient een adequate opleiding te hebben gehad met betrekking tot (hoog)begaafdheid, hij of zij moet weten waar het over gaat, moet kunnen signaleren, meedenken met de doelgroep, creatief en inventief zijn, zelf lessen kunnen bedenken, kunnen coachen (het kind centraal stellen), flexibel zijn en voor de doelgroep de lat hoger leggen. Ook bij de plusklas Den Bosch wordt *coaching* genoemd. Kennisoverdracht is volgens haar het minst belangrijk voor een plusklasbegeleider. Wel belangrijk zijn sociaal-emotionele en communicatieve vaardigheden (vertrouwen en veiligheid bieden aan de leerling, informatie aanrei-

ken en structureren, de leerling leren hoe problemen op te lossen en het stimuleren van hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling). Verder wordt genoemd dat een plusklasbegeleider een taak heeft in het adviseren en helpen van andere leerkrachten binnen de school. Hij of zij neemt coördinatietaken op zich met betrekking tot het plusklas onderwijs en de communicatie naar de ouders.

Opgemerkt moet worden dat deze maatregelen waarschijnlijk niet algemeen in het primair onderwijs worden genomen. De onderzochte scholen worden niet voor niets *good practices* genoemd: het betreft voorbeelden van relatief goed functionerende plusgroepen inclusief verrijking en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen volgens de SLO.

4.3.5 Begaafdheidsprofiel scholen

Via het ministerie van OCW startte in 2006 de pilot 'Begaafdheidsprofiel scholen PO' van CPS Onderwijsontwikkeling en advies (Hamstra, De Boer, Loman, & Aarntzen, 2007). De proef werd uitgezet bij 12 basisscholen. Het programma is niet zozeer inhoudelijk-didactisch van aard, maar richt zich vooral op de advisering wat betreft de organisatie en structuur van scholen die aandacht willen geven aan hoogbegaafde leerlingen. Er wordt aan de scholen training, begeleiding en advies geboden. Doel is ook om te komen tot samenwerking tussen scholen in de vorm van een landelijk netwerk, waardoor er voor iedere (hoog)begaafde leerling gespecialiseerd onderwijs kan worden geboden. Hiertoe worden nieuwe scholen gestimuleerd om mee te doen en worden er netwerkbijeenkomsten georganiseerd.

Het CPS pleit voor een geïntegreerd beleid op het niveau van 1) de leerling-klas (kennis over hoogbegaafdheid bij de leerling zelf en bij de leerkracht); 2) het 'bovenklas' niveau (kennis en draagvlak binnen het team en de inzet van een externe expert op het gebied van hoogbegaafdheid); 3) op het schoolniveau (helder beleid en samenwerking met ouders); 4) het bovenschoolse niveau (samenwerking opdat er geen overvloed of tekort aan aanbod is in de regio en bijvoorbeeld het inrichten van een bovenschoolse plusklas); en 5) op het landelijke niveau. Wat dat laatste betreft zou, volgens het CPS, op de PABO meer aandacht moeten worden besteed aan (hoog)begaafdheid, zou de wet en regelgeving moeten worden aangepast in functie van de organisatie van het onderwijs aan (hoog)begaafden, en zouden er doorgaande leerlijnen moeten worden ingericht doorheen het primair, voortgezet- en hoger onderwijs.

4.3.6 Leonardo-onderwijs

'Leonardo-onderwijs' is gericht op leerlingen met een cognitief IQ van ten minste 130 (zie www.leonardostichting.nl). Volgens de informatie van de Leonardostichting (2010) is het reguliere basisonderwijs in de huidige vorm niet geschikt voor cognitief hoogbegaafde leerlingen. Daarom is het Leonardo-onderwijs ingericht. Voor de toelating tot Leonardo-onderwijs is van belang dat leerlingen hun IQ laten testen bij een testbureau. Leonardoscholen zijn aparte scho-

len, hoewel ze organisatorisch en beheersmatig functioneren als dependances van reguliere basisscholen.

De didactiek in het Leonardo-onderwijs verschilt van die van de meeste basisscholen. De lesstof wordt ingedikt (de stof wordt sneller doorlopen). Ook de wijze waarop de leerstof wordt gebracht, is anders. Waar leerlingen in het reguliere basisonderwijs zich de leerstof vooral eigen maken door herhaling van concrete oefeningen, wordt in het Leonardo-onderwijs gebruik gemaakt van top-down leren: er wordt niet begonnen bij het concrete, maar juist bij het abstracte en de grote lijn. Daarnaast is er verrijking (verbreding) van het aanbod in de vorm van het leren van vreemde talen (Engels, Spaans, Chinees), leren ondernemen, filosofie, communicatieve vaardigheden, wetenschap en techniek, kunst, en literatuur. Het onderwijs vindt plaats in kleine groepen van maximaal 16 leerlingen. Er zijn drie klassen volgens de leeftijds categorieën 4-5 jaar, 6-8 jaar, en 9-11 jaar.

Voor leerkrachten in het Leonardo-onderwijs gelden andere eisen dan voor gewone leerkrachten. Belangrijk is dat de leerkracht affiniteit heeft met hoogbegaafde leerlingen en dat hij of zij de leerlingen kan instrueren op de wijze die zij nodig hebben. De leerkracht moet kunnen omgaan met de verschillen in ontwikkelingsniveaus die voorkomen in een groep. Ook moet de leerkracht bedacht zijn op de relatie van hoogbegaafdheid met stoornissen uit het autismespectrum. Als vooropleiding heeft men VWO in combinatie met de PABO of een universitaire opleiding. Leerkrachten krijgen speciaal ontwikkelde trainingen vanuit de Leonardostichting.

4.3.7 De Digitale Topschool

De ‘Digitale Topschool’ is opgezet door de Stichting Cognitief Talent (2010) in samenwerking met Kennisnet. Oud-deelnemers aan de Toptoets, nu vaak studenten, maken opdrachten voor leerlingen uit het basisonderwijs. De opdrachten kunnen worden opgevraagd door een e-mail te sturen en worden vervolgens door de leerlingen op de basisschool gemaakt. De Digitale Topschool is toegankelijk voor leerlingen die door de school zijn aangewezen. De Digitale Topschool bevindt zich nog in de opstartfase en bouwt voort op de ‘Toptoets’. Dit is een toets voor leerlingen in de laatste groep van de basisschool die met deze toets hun slimheid willen testen. De Toptoets wordt sinds 1997 georganiseerd.

4.3.8 Acadin.nl

Kennisnet werkt ook samen met SLO aan de digitale topomgeving ‘Acadin.nl’. Dit is een ander voorbeeld van een digitaal initiatief voor een specifiek deel van de scholieren in het primair onderwijs. Acadin.nl (2010) richt zich op ‘(uitzonderlijk) cognitief talent’, dit is volgens de website de beste 10 % van de leerlingen. Acadin.nl biedt leeractiviteiten aan die door de leerling op school of thuis worden gemaakt. Het portfolio met de behaalde resultaten is toegankelijk voor de ouders, school of andere belanghebbenden. De opdrachten zijn aanvullend op de reguliere lesstof en zijn specifiek bedoeld en ontworpen voor de doelgroep. Er wordt geprobeerd om

het aanbod zo groot mogelijk te maken, zodat ingespeeld kan worden op de verschillen in behoeften tussen leerlingen.

De opdrachten verschillen naar vakgebied, leerniveau, moeilijkheidsgraad, vaardigheden en begaafdheidsgebieden. Een begeleider binnen de school geeft op het leerlingenprofiel aan wat het leerniveau is van de leerling en welke moeilijkheidsgraad hij of zij aan kan. De begeleider kan dan leeractiviteiten toekennen aan een leerling en de gemaakte opdrachten ook beoordelen. De leerling zelf geeft zijn of haar interesses op. Met de digitale omgeving is het mogelijk voor leerlingen om in contact te komen met leerlingen van buiten de school met hetzelfde begaafdheidsniveau. De Boer en Van de Kant (2008) gaan nader in op digitale leeromgevingen voor hoogbegaafde leerlingen.

4.3.9 Continue leerlingondersteunend onderwijs

Een programmatische werkwijze gebaseerd op continue ondersteuning van elke leerling, rekening houdend met verschillende begaafdheidskenmerken, is uitgewerkt door Mooij (2000, 2001, 2007, 2009a). Startpunt is de screening van de belangrijkste beginkenmerken van een drie- of vierjarige leerling rond de intrede in de basisschool. De screening wordt gedaan door – zo mogelijk – een peuterleid(st)er en in elk geval de ouders en de groepsleerkracht in groep 1. Er wordt een relatief eenvoudig instrument gebruikt dat is gecontroleerd op betrouwbaarheid, validiteit en inhoudelijke representativiteit. De vaststelling van beginkenmerken vanuit verschillende invalshoeken dient meerdere doelen. Deze zijn: verheldering van de feitelijke beginniveaus van het kind in de basisschool, het faciliteren van een adequate dialoog over het kind tussen de betrokken opvoeders en onderwijskrachten, en een zo goed mogelijke positionering van het begin-speel/leeraanbod opdat elk kind zich in school optimaal en blijvend ontwikkelt.

Dit laatste doel veronderstelt dat de onderwijssystematiek in school deze leerlinggerichte, flexibele ondersteuning door de hele schoolloopbaan realiseert. Hiertoe worden de voor het onderwijs relevante ontwikkelings- en leerprocessen geordend in inhoudelijk samenhangende blokken en reeksen van curriculumgebonden leerdoelen die betrekking hebben op geordende niveaus van vaardigheden. De niveaubepaling gebeurt op diagnostisch zo betrouwbaar en valide mogelijke wijze, met inbegrip van landelijk genormeerde indicatoren. Deze ordening is ook digitaal beschikbaar. De software assisteert tevens bij het maken van ordeningen van leerdoelen in leerdoelenschema's, dat wil zeggen longitudinale reeksen leerdoelen. Deze beogen de ondersteuning van het didactisch inzicht, handelen en leren van leerlingen, leerkrachten en externe professionals (bijvoorbeeld vanuit de jeugdgezondheidszorg) in school. Ook wordt de samenwerking met ouders vanaf het schoolbegin concreet ingericht en evalueerbaar.

De diagnostische kern van deze op elkaar voortbouwende leerdoelen annex leerprocessen wordt gedefinieerd als de 'pedagogisch-didactische kernstructuur' (PDKS). Deze systematiek kan onder andere worden benut ter verantwoording en specificatie van feitelijke leerprocessen en leerwinsten die reguliere of bepaalde uitzonderlijke leerlingen in school opdoen. De mede op landelijke normen gebaseerde niveaubepaling wordt versterkt doordat elke school, voor een

individuele leerling, een (sub)groep leerlingen, of een of meer groepen leerlingen, bepaalde leerdoelen of delen van leerdoelordeningen kan selecteren en zelf aanvullen met specifieke speel- en leerstofmaterialen. Dit kan ook via de software. Deze door school te koppelen leerobjecten zijn bijvoorbeeld bepaalde curriculum- of leermaterialen, bepaalde instructieniveaus en didactische werkwijzen, specifieke(re) diagnostiek, en specifieke evaluaties of bepalingen van leervorderingen.

Specifieke combinaties van enerzijds (landelijke) leerdoelen annex genormeerde toetsniveaus en anderzijds lokale, in het curriculum relevante leermaterialen en werkwijzen, vormen specifieke leerarrangementen voor bijvoorbeeld individuele leerlingen, groepjes leerlingen, of groepen leerlingen. Dit geldt ook voor naar diverse niveaus of leerlingkenmerken geordende materialen en werkwijzen, of door leerlingen vrij te kiezen activiteiten. In samenwerking met basisscholen zijn praktijkontwikkelingen in de vorm van pilots gaande, ook ten behoeve van excellente of hoogbegaafde leerlingen, respectievelijk leerlingen met relatieve leerachterstanden (Mooij, 2008, 2009a, 2009b).

4.3.10 Het Orion Programma

Het ‘Orion Programma’ van het Platform Bèta Techniek is een stimuleringsprogramma om excellentie in het basisonderwijs te bevorderen. Het programma biedt in het kader van het ‘Excellentie programma primair onderwijs’ een stimuleringspremie (maximaal 200.000 euro voor de periode 2009/2010 - 2011/2012) aan universiteiten die een regionaal wetenschapsknooppunt opzetten. Een knooppunt bestaat uit een universiteit, meerdere basisscholen en een intermediaire instelling (bijvoorbeeld een academische PABO, een Natuur-Leven-Technologie steunpunt, of een science centrum). Het doel van het programma wordt aangeduid als: ‘getalenteerde kinderen, die meer in hun mars hebben en meer uitgedaagd zouden kunnen worden, zo de kans te geven uit te groeien tot excellent presterende leerlingen’. Uit vooronderzoek (Orion Programma, 2010a) blijkt dat er bij elke universiteit wel één of meerdere activiteiten bestaan voor scholieren in het basisonderwijs en / of het middelbaar onderwijs. Dat aanbod is echter algemeen, niet specifiek gericht op het gebied van excellentie.

Een eerste wetenschapsknooppunt is in augustus 2009 van start gegaan onder leiding van de Radboud Universiteit Nijmegen. Het is een samenwerking van onderdelen van de universiteit met PABO's (verenigd in het Kenniscentrum Wetenschap en Techniek Gelderland) en basisscholen uit de regio. De opzet is als volgt. Er worden ‘winterschools’ georganiseerd voor leerkrachten uit het basisonderwijs. Basisscholen kiezen een project uit de daar gepresenteerde projecten. Op negen scholen wordt vervolgens een projectteam gevormd dat bestaat uit de projectleider van het knooppunt, een PABO-docent, junior onderzoekers van de universiteit, PABO-studenten en enkele leerkrachten van de eigen school. Zij ontwikkelen samen een programma voor talentvolle leerlingen rond het project. Ook wordt een ‘summercamp’ georganiseerd. Basisschoolleerlingen met bovengemiddelde prestaties en een sterke belangstelling voor de wetenschap krijgen een uitnodiging voor het zomercamp. De doelstelling van het programma is om scholieren warm te maken voor de wetenschap, en wetenschappers kennis te laten maken

met de praktijk. Van de PABO-studenten die meedoen aan het programma wordt verwacht dat zij enthousiasme voor de wetenschap zullen overbrengen op hun toekomstige leerlingen (Orion Programma, 2010b). In maart 2010 is als tweede knooppunt dat van de Erasmus Universiteit Rotterdam gestart.

4.3.11 Lokale projecten excellentieprogramma

Via subsidie van het ministerie van OCW zijn in 2009 in totaal 28 lokale projecten gestart binnen het excellentieprogramma voor het Primair Onderwijs. De aanvragen van de schoolbesturen laten wat betreft invulling een divers beeld zien (zie bijlage 1; bron: SLO, 2010f). Omdat meerdere scholen (van 3 tot en met 43) onder een overkoepelend schoolbestuur vallen, hebben deze excellentieprojecten in principe een groot bereik. Er zijn ook schoolbesturen die meerdere projecten simultaan starten. De projectvoorstellen geven een globaal inzicht in de verschillende invullingen van het begrip 'excellentie' in de scholen (zie bijlage 1). De projecten zijn vooral gericht op cognitief talentvolle leerlingen, ook wel benoemd als meer- of hoogbegaafde leerlingen, talentvolle leerlingen, of toptalent.

Bij de meeste projecten bestaat een samenwerkingsverband tussen een of meer schoolbesturen en een of meer andere organisaties / instellingen. Er wordt door een deel van de scholen samengewerkt met een PABO. Ook komt het voor dat wordt samengewerkt met het voortgezet onderwijs, ter bevordering van een goede onderlinge aansluiting. Eén school werkt daarnaast ook samen met instellingen voor Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) en met instellingen voor hoger- en universitair onderwijs. Verder worden er diverse samenwerkingsverbanden met expertisecentra genoemd. Twee schoolbesturen werken samen met de Leonardostichting; het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO) neemt deel aan twee projecten; en het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) en het ITS werken samen met één schoolbestuur. Bij ongeveer 1/5 van de projecten wordt geen samenwerkingsverband vermeld.

De instructievorm in de 28 gehonoreerde excellentieprojecten is in bijna de helft van de gevallen die van de plusklas. Bij twee schoolbesturen komt naar voren dat de plusklas zal worden aangeboden in groep 1 t/m 8; bij één voor groep 7 en 8; en bij één voor groep 8; bij de overige is dit niet geëxpliciteerd. Ook wordt er vaak gebruik gemaakt van een digitale leeromgeving. Andere vormen die worden genoemd, zijn het aanpassen van de leerstijl aan het kind, de ontwikkeling van individuele leerlijnen, het aanbieden van *masterclasses*, een eigen mentor voor elke leerling, en aparte Leonardoklassen.

Wat betreft de didactiek wordt er zowel aan verbreding gedaan als aan het ontwikkelen van vaardigheden. Verbreding betekent dat er bijzondere onderwerpen aan bod komen. Dit kunnen vakgebieden zijn die in de normale klas niet behandeld worden zoals psychologie, filosofie, kunst, vreemde talen, techniek en wetenschap. Vaardigheden die sommige programma's beogen te ontwikkelen zijn journalistieke- en ondernemingsvaardigheden, sociale vaardigheden, denkvaardigheden, het wetenschappelijke denken, enzovoorts. Opvallend is dat er bij één project sprake is van groepsopdrachten met leerlingen in Engeland en Oost-Europa. In een ander project

wordt gekeken of de opdrachten kunnen worden opgesteld in samenwerking met het bedrijfsleven.

Bij bijna de helft van de gesubsidieerde projecten met betrekking tot onderwijsprogramma's is vermeld wat een programma van leerkrachten vraagt, of hen kan opleveren. Leerkrachten volgen scholing of krijgen juist door het programma expertise (specialisatie) op het vlak van onderwijs aan excellente of ook hoogbegaafde leerlingen. Genoemd wordt ook de ontwikkeling van een houding om talenten te herkennen en uit te dagen. Verder worden er bij sommige scholen, voor zover bekend, initiatieven ondernomen om kennis- en ervaringsuitwisselingen te werkstelligen tussen betrokken leerkrachten.

Bij vijf aanvragen is er sprake van een vroegsignaleringsstelsel. Bij één van die schoolgemeenschappen wordt vermeld dat dit wordt ontwikkeld in samenwerking met ouders. Bij een ander gaat het om een excellentiesignaleringsstelsel dat in alle groepen wordt toegepast. Bij sommige andere scholen zullen leerlingen worden gevolgd door middel van een portfolio. Bij één school wordt in de projectsamenvatting gemeld dat onderzocht zal worden of leerlingen echt tot hogere prestaties komen.

4.3.12 Het programma Onderwijsbewijs

Het ministerie van OCW wil, beter dan voorheen, evalueren welke onderwijsprogramma's effect hebben en welke niet. Hiertoe wordt 'evidence-based onderwijs' gestimuleerd door middel van het stimuleringsprogramma 'Onderwijsbewijs'. De effectiviteit van de onderwijsveranderingen en de inzet van specifieke onderwijsprogramma's moet worden aangetoond door middel van met name experimenteel onderzoek. Eén van de thema's in dit onderzoeksprogramma is excellentie.

'Excellentie' wordt binnen Onderwijsbewijs gedefinieerd als de top 10 % leerlingen op cognitief, artistiek of sportief vlak. Voor programma's in het primair onderwijs kan het onderzoek desgewenst alleen betrekking hebben op cognitieve excellentie (Ministerie van OCW, 2010b). Er zijn subsidies voor onderzoek dat de effectiviteit bepaalt van werkwijzen of methoden om toptalent op te sporen, van instrumenten die bijdragen aan het ontwikkelen van toptalent of instrumenten of werkwijzen die de handelingsbekwaamheid van leerkrachten en docenten vergroten.

4.4 Beantwoording van de onderzoeksvragen

4.4.1 Excellente leerlingen

De eerste onderzoeksvraag betreft het percentage leerlingen dat zich onvoldoende uitgedaagd voelt in het reguliere primair onderwijs. Landelijk representatief onderzoek bij leerlingen ter beantwoording van deze vraag wat betreft het zich uitgedaagd voelen is niet aangetroffen. Wel

blijkt uit diverse onderzoeken dat het speel-/leeraanbod in het algemeen is gericht op de ‘gemiddelde’ leerling. Dit komt mede naar voren in de algemeen gehanteerde organisatie van leerlingen in leeftijdsgebaseerde groepen. Onderzoek bij de intrede van vierjarige kinderen in de basisschool wijst echter uit dat deze leerlingen, hoewel van dezelfde kalenderleeftijd, ontwikkelingspsychologisch gezien wel zes jaar van elkaar kunnen verschillen. Het speel- /leeraanbod in de groepen 1 en volgende zou deze variatiebreedte zowel naar beneden als naar boven moeten aanreiken, maar dat is blijkens onderzoek standaard (nog) niet het geval.

Wat betreft jonge hoogbegaafde leerlingen die aanvankelijk excelleren op taal- en rekengebied is er in het algemeen onvoldoende stimulering en uitdaging in schoolsituaties. Dit leidt bij deze aanvankelijk excellente leerlingen, vanaf het begin in groep 1, aantoonbaar tot verschijnselen als sociale isolatie, motivatieproblemen en cognitief (gedwongen) onderpresteren. Afhankelijk van de criteria die worden gehanteerd, betreft dit 3, 5 of 10 % van alle basisschoolleerlingen. De nadelen van het gedwongen onderpresteren (sociaal, emotioneel, cognitief, pedagogisch, maatschappelijk) voor de betrokken kinderen en ouders – en vaak ook leerkrachten – zijn groot.

Aanpassing van het onderwijsaanbod aan leerlingen die (veel) meer aankunnen dient, zo blijkt uit verschillende onderzoeken, vanaf het begin in de basisschool te worden doorgevoerd. School en ouders kunnen hierbij de relevante leerpsychologische, pedagogische, onderwijskundige en organisatorische invalshoeken benutten. Dat wil zeggen dat zowel niveau als tempo, adequate diagnostiek en evaluatie van vorderingen, samenwerking tussen (vergelijkbare) leerlingen, flexibele organisatievormen, en variatie en verantwoorde zelfsturing, in alle ontwikkelings- en leerprocessen steeds van belang zijn. Spel, instructie en organisatie dienen deze processen continue te ondersteunen, in individueel opzicht en wat betreft het werken in kleine groepjes en ook gehele groepen (vgl. ook Hofman e.a., 2005a, 2005b; Kohnstamm, 1928; Parkhurst, 1922).

Naarmate de begaafdheid respectievelijk excellentie op een bepaald competentiegebied bij intrede in groep 1 hoger is, dient al direct een hoger én breder onderwijsniveau te worden aangeboden. In concreto betekent dit dat vierjarige leerlingen bijvoorbeeld moeten kunnen functioneren op de leerniveaus van de groepen 3, 4 of 5. De ervaring leert dat betreffende leerlingen zeer goed in staat zijn om een adequaat speel-/leeraanbod in te schatten, te waarderen, en hier op eigen productieve en creatieve wijzen mee om te gaan. De ervaring leert ook dat, als een en ander in reguliere groepen gebeurt voor enkele leerlingen, deze subgroep ‘vanzelfsprekend’ kan worden geïntegreerd in zo’n groep, hoewel die groep qua niveau en werkwijze afwijkt. Omgaan met verschillen kan dus vroeg in praktijk worden gebracht en hoeft voor leerlingen geen probleem te vormen. Aanvullend kan nog worden opgemerkt dat de ambities van leerlingen, en daarmee de mate van ervaren uitdaging, niet alleen afhangen van het onderwijsaanbod, maar ook van bijvoorbeeld de thuissituatie, individuele kenmerken en capaciteiten, persoonlijkheid en leeftijd, en onderwijsrelevante kenmerken van de andere leerlingen en de leerkracht(en) in de groep.

4.4.2 Excellente leraren

Tot voor kort was het gebruikelijk dat een leerkracht carrière maakte in het basisonderwijs door een meer leidinggevende functie te bekleden. Recent is hierin enige verandering gekomen. In 2008 zijn in het Convenant LeerKracht afspraken gemaakt in verband met een ‘differentiërende functiemix’. Er wordt overigens nog wel verschillend gedacht over welke criteria daarbij bepalend zouden moeten zijn. Het ministerie van OCW gaat eerder uit van het opleidingsniveau van de leerkracht (zoals meer excellentie binnen de PABO, de universitaire PABO); de sociale partners stellen voor dat leerkrachten met een bepaalde taakstelling of expertise voor een hogere schaal in aanmerking zouden kunnen komen (vakspecialisten, zorgspecialisten). Het LBPO stelt nog een andere invalshoek voor, namelijk de beloning van leerkrachten afhankelijk te maken van de leerresultaten van leerlingen. Dit om zo het verschil te kunnen maken tussen een startbekwame en een excellente leraar. Deze mogelijke richtlijnen kunnen kaders bieden, maar de criteria voor de functiemix worden uiteindelijk steeds op schoolniveau bepaald en vastgelegd.

De laatste jaren is er tevens een duidelijke nadruk gekomen op de kenmerken van en verkiezing tot ‘beste leerkracht’. Hier doen zich diverse activiteiten voor. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel organiseert de verkiezing van de ‘leraar van het jaar’. Nadrukkelijk wordt beoordeeld op kwaliteit; er wordt geselecteerd op basis van zeven competenties: de leerkracht zorgt voor 1) een goede sfeer en samenwerking; 2) een veilige leefomgeving; 3) een krachtige leeromgeving; 4) een ordelijke, overzichtelijke en taakgerichte sfeer; 5) goede interne afstemming; 6) een goede afstemming met ouders of externe instanties; en 7) de leerkracht blijft zichzelf professionaliseren en ontwikkelen. Een andere prijs is gericht op de leerkracht die ‘stimulator of initiatiefnemer is van een brede en uitdagende leeromgeving’.

Er lijkt in het primair onderwijs nog geen sprake van een min of meer systematische vervlechting van onderwijs- en instructiekenmerken met bepaalde leerkrachtkenmerken ofwel rolmodellen wat betreft excellentie. De ervaring leert dat meer incidentele aanpakken in het reguliere onderwijs, of projectgebonden activiteiten, in het algemeen uiteindelijk weinig verandering of effect sorteren. Een meer structurele onderwijsaanpak zoals in continue leerlingondersteunend onderwijs (zie paragraaf 4.3.9) kan een programmatische context bieden, waarin ook rolmodellen voor excellente leerkrachten een meer structurele betekenis verkrijgen. De Leonardostichting probeert het onderwijs voor excellente leerlingen structureel te maken via een samenhang van inhouden, werkwijzen, organisatievormen en lerarenopleidingen.

4.4.3 Excellente onderwijsprogramma's

In het primair onderwijs zijn er velerlei aanpakken, werkwijzen, programma's en arrangementen waarmee wordt gepoogd onderwijs voor excellente leerlingen te bevorderen. In hoofdstuk 4 kwamen bijvoorbeeld aan de orde: compacten en verrijken, versnellen, plusgroepen, begaafdheidsprofielsholen, Leonardo-onderwijs, de digitale topschool, Acadin.nl, continue leerlingondersteunend onderwijs, het Orion Programma, lokale excellentieprojecten, en Onderwijsbewijs. De inhouden, kenmerken, functies en passende ‘rolmodellen’ voor leerkrachten variëren afhan-

kelijk van het programma of arrangement. Organisatorisch zijn er tevens velerlei vormen: per leerkracht, in een school, of scholen die een bepaald programma met andere scholen inrichten of aanbieden voor een deel van de leerlingen.

De vaststelling van de meest effectieve vorm van dit soort programma's zou feitelijk dienen te worden gebaseerd op nader vergelijkend onderzoek naar de realisatie van excellentie in de schoolpraktijk. De verschillende genoemde varianten geven bijvoorbeeld zicht op onderliggende theoretische assumpties en empirisch te verifiëren aannames wat betreft te realiseren criteria bij zowel leerlingen als leerkrachten. Diverse scholen zijn een pilot gestart om hun onderwijsstructuur zodanig in te richten, dat er rekening wordt gehouden met de verschillen in ontwikkelingspsychologische leeftijd tussen leerlingen en de consequenties daarvan voor sociale, emotionele en cognitieve diagnostiek, evaluatie en verantwoording naar de Inspectie van het Onderwijs.

Daarnaast zijn er organisaties of instellingen van buiten een basisschool die een programma aanbieden voor een deel van de leerlingen. Zij generen zo een incidenteel extra aanbod of uitdaging. Digitale leeromgevingen zoals Acadin.nl en de Digitale Topschool bieden verrijkende opdrachten en zijn eigenlijk een soort digitale plusklas. De Digitale Topschool heeft een wat losse structuur. Bij Acadin.nl wordt gekeken naar het leerniveau en de interesses van de leerling. De leerkracht of begeleider kan hierbij regisseren, waardoor het aanbod op de individuele leerling wordt afgestemd en potentieel meer systematisch wordt. Binnen het Orion Programma is het de bedoeling dat uitdagende programma's worden ontwikkeld voor getalenteerde leerlingen in samenwerking met een universiteit en lerarenopleiding (wetenschapsknooppunt). Ook hier lijkt adequaat onderzoek naar de effecten gewenst alvorens tot 'erkenning' over te gaan.

Tenslotte de onderzoeksvraag betreffende de relaties tussen de ambitieniveaus van de leerlingen en de leerkrachten. De ervaring leert dat excellente leerlingen en excellente leerkrachten elkaar wederzijds sterk kunnen stimuleren, hetgeen in school kan worden benut ter illustratie en voorbeeldwerking voor andere leerlingen en leerkrachten. Een veranderingstraject in school wordt dan concreet en kan, mits goed ingebed in de overige schoolprocessen, steeds meer impact krijgen.

5 Rapportage Voortgezet Onderwijs

5.1 Leerlingen: onderwijservaringen en ambitieniveaus

In hoofdstuk 4 is wat betreft het primair onderwijs gebleken dat ‘cognitief hoogbegaafd zijn’ en ‘excellent presteren’ geleidelijk aan minder overlap kunnen laten zien. Dit wordt bevestigd in resultaten van onderzoek van Guldemon, Bosker, Kuyper en Van der Werf (2003) in het voortgezet onderwijs. Deze onderzoekers verrichtten een secundaire analyse op data uit het VOCL-cohortonderzoek in het VMBO tot en met het VWO. Intelligentie werd gemeten met de Groninger Intelligentietest voor Voortgezet Onderwijs (GIVO) die bestaat uit verbale en non-verbale subtoetsen. Voor drie begaafdheidscategorieën leerlingen op de GIVO (‘bovengemiddeld begaafd’: IQ = 110-119; ‘begaafd’: IQ = 120-129; ‘hoogbegaafd’: IQ \geq 130) werd door deze onderzoekers nagegaan of er verschillen waren in scores op andere beschikbare kenmerken. Er komen resultaten naar voren die de al geconstateerde schoolproblemen bij cognitief hoogbegaafde - maar niet meer excellent presterende - leerlingen weerspiegelen. Zo krijgt bijvoorbeeld slechts 64 % van de cognitief hoogbegaafde leerlingen een onverdeeld VWO-advies en zijn er cognitief hoogbegaafde leerlingen die het voortgezet onderwijs beginnen in het VMBO of HAVO en daar ook steeds blijven. De spreiding in schoolprestaties over intelligentiecategorieën is groot; de verschillen in motivatie tussen de diverse categorieën leerlingen is niet-significant.

Aanvullende en vergelijkbaar te interpreteren informatie wat betreft de stand van zaken in het voortgezet en hoger onderwijs in Nederland is te vinden in een eerder behandeld CPB-onderzoek (Minne e.a., 2007). In dit verband kan worden geconstateerd dat het meeste onderzoek zich richt op het cognitieve aspect van excellentie in leren respectievelijk leerprestaties. Weinig onderzoek lijkt te bestaan wat betreft excellentie op andere leer- of competentiegebieden zoals bijvoorbeeld sociaal, motorisch-atletisch, creatief, of emotioneel-expressief (muziek, dans, theater) gebied. Dit is begrijpelijk vanuit het traditionele belang van het cognitief leren in het onderwijs, maar ook eenzijdig.

5.2 Docenten: (h)erkenning

5.2.1 Functiedifferentiatie en -waardering

In relatie tot het Convenant LeerKracht van Nederland (2008a; zie ook hoofdstuk 4) hebben de vakbonden en de VO-Raad in januari 2010 een ‘beslisdocument’ uitgebracht. Hierin wordt de ruimte geschetst voor het creëren van hogere docentfuncties (vgl. ook APS Projectteam, 2010). Het gaat om de zogenoemde functiemix waarin er drie loonschalen (oplopend: LB, LC en LD) bestaan. Middelbare scholen zijn tot op beperkte hoogte vrij om hier een eigen invulling aan te

geven. De gekozen functieverdeling is mede afhankelijk van landelijke doelstellingen, wetgeving en cao's. Het ministerie van OCW heeft geld hiervoor ter beschikking gesteld.

In de brochure 'Convenant Leerkracht' (VO-Raad, 2010) wordt geïllustreerd hoe dit in de praktijk ingevuld kan worden. Waar eerder differentiatie in functiewaardering vooral betrekking had op leidinggevende taken, moeten de verschillen in beloning nu betrekking hebben op het lesgeven zelf ('het primaire proces'). De functiemix stelt scholen in staat om docenten die vakinhoudelijk en / of pedagogisch meer in hun mars hebben, beter te belonen. Zo kunnen docenten die zich bijvoorbeeld ontwikkelen in het lesgeven aan heterogene groepen, of het begeleiden van bovengemiddeld presterende leerlingen, voldoen aan de functiebeschrijving gekoppeld aan een hogere loonschaal LC of LD, in vergelijking met de basisdocent (LB). Het loongebouw is zo gekoppeld aan functiedifferentiatie met betrekking tot het lesgeven zelf: excellente docenten worden erkend in de vorm van een hoger salarisniveau. De differentiatie in functiewaardering is ook bedoeld om tegemoet te komen aan personele tekorten op de arbeidsmarkt. Vandaar dat in de Randstad, waar een relatief groter tekort is aan docenten, meer mensen in een hogere loonschaal terecht kunnen komen.

Binnen het onderzoeksstimuleringsprogramma 'Onderwijsbewijs' van het Ministerie van OCW (2010b) wordt tevens aandacht gegeven aan onderzoeksopzetten waarin deze thematiek centraal staat.

5.2.2 Verkiezing tot en kenmerken van 'beste docent'

In de vergelijkbare paragraaf van hoofdstuk 4 is reeds in detail ingegaan op de activiteiten van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL, 2010). Deze organiseert jaarlijks de verkiezing van de 'leraar van het jaar' binnen het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het MBO. Hierbij wordt vooral gekeken naar de competenties van leraren wat betreft het creëren van een veilige, op samenwerking gerichte sfeer, een helder organisatie en afstemming van het onderwijs, en het werken aan professionalisering en ontwikkeling.

Daarnaast zijn er verschillende vergelijkbare initiatieven en activiteiten. Het vakblad Prima (2010) organiseert jaarlijks een verkiezing voor de landelijk beste mentor, de 'prima-mentor'. Mentoren worden opgegeven door collega's of leerlingen die kunnen aangeven waarom de mentor de titel verdient. De winnaars worden gekozen door een jury bestaande uit vertegenwoordigers van het onderwijsveld (zoals LAKS, VO-Raad, en het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum). De winnaar krijgt een prijs.

Een regionale verkiezing betreft die van de 'Haagse docent van het jaar'. Kandidaten zijn docent in het voortgezet onderwijs in Den Haag, Rijswijk en Leidschendam-Voorburg. De verkiezing wordt georganiseerd door een samenwerkingsverband van middelbare scholen, de Rode Loper (zie Rode Loper, 2010). Per school kan één docent worden genomineerd. Men kan zelf een verkiezing organiseren binnen de school en men kan zelf bepalen op grond waarvan iemand wordt voorgedragen. Vervolgens beoordeelt een jury bestaande uit een oud-winnaar, leerlingen,

en personen vanuit de gemeente, de genomineerde kandidaten. In de laatste ronde voeren de kandidaten een opdracht uit die zij op de finaledag presenteren.

De Koninklijke Nederlandse Chemische Vereniging (KNCV, 2010) koos in 2009 de ‘Gouden Docent’ van het voortgezet onderwijs ten behoeve van de KNCV Onderwijsprijs. De winnende scheikundedocent heeft een onderwijsproject bedacht en ook doorgevoerd waarmee collega’s en leerlingen uitzonderlijk werden gestimuleerd. In 2010 zal een winnende scheikundedocent worden gekozen binnen het universitaire onderwijs, in 2011 in het beroepsonderwijs, en dan weer het voortgezet onderwijs. Telkens gaat het om de ontwikkeling van een project of relevante module. Kandidaten worden genomineerd, waarna deskundigen een voorselectie maken. Een jury kiest de uiteindelijke winnaar. De winnaar presenteert zijn project op een conferentie. De winnaar van 2009 deed dit op de 21st International Conference on Chemistry Education.

5.3 Onderwijsprogramma’s: varianten en ontwikkelingen

5.3.1 Inleiding

In het algemeen blijken minder gedifferentieerde onderwijssystemen te worden gekenmerkt door gemiddeld hogere prestatie- en vaardigheidsniveaus van leerlingen, in vergelijking met meer gedifferentieerde systemen (Onderwijsraad, 2007b). Nederland vormt hierop echter een uitzondering. Het Nederlands voortgezet onderwijs is via het ‘tracking’-systeem gedifferentieerd, maar doet het in internationaal vergelijkend perspectief goed. Inhoudelijk kan daarbij worden aangetekend dat de programmastructuur gedifferentieerd is, maar dat binnen de verschillende ‘tracks’ de didactiek dezelfde is. Het systeem is ‘star van structuur’ (Onderwijsraad, 2007b, p. 49). Daarbij doet Nederland het minder goed wat betreft de leerlingen die boven het gemiddelde scoren (Minne e.a., 2007; Mijs & Van de Werfhorst, 2010). Of minder gedifferentieerd onderwijs inderdaad causaal ‘leidt tot’ een hoger niveau van vaardigheden, is overigens nog maar de vraag. Causale toetsing vereist ook controle voor landverschillen, zoals kwaliteit van eerder onderwijsaanbod, kwaliteit van docenten, kenmerken van cultuur, methodieken in onderwijs, enzovoorts. Voor empirische evidentie is een longitudinaal multilevel design noodzakelijk, inclusief controle op relevante individuele beginkenmerken en proces- en contextkenmerken tijdens de schoolloopbaan; zie ook Onderwijsraad, 2007b.

Onderstaand zetten we een aantal programma’s en projecten op een rij die zorgen voor aanboddifferentiatie binnen het voortgezet onderwijs. We besteden successievelijk aandacht aan verrijking en verbreding, versnelling, tweetalig onderwijs, Leonardo-colleges, scholierenprogramma’s van universiteiten, en internationaal gericht onderwijs (International Baccalaureate).

5.3.2 Verrijking en verbreding

Op een aantal middelbare scholen wordt verrijking en verbreding van lesstof aangeboden ter aanvulling of ook vervanging van de reguliere lesstof. Dit gebeurt, soms al vele jaren, vooral in

gymnasia. De verrijking en / of verbreding kan voor elke leerling toegankelijk zijn, of meer exclusief met bijvoorbeeld selectie op grond van IQ, leerprestaties of motivatie. Deze verrijking- en verbredingsprogramma's kunnen inhoudelijk en organisatorisch vele vormen aannemen. Zo zijn er plusklassen die in feite gelijkwaardig zijn aan de plusklas zoals die op de basisschool wordt aangeboden. Deze verrijking buiten de gewone klas is bedoeld om leerlingen die meer aankunnen en uitgedaagd willen worden, een extra aanbod te bieden.

Het Instituut voor Arbeidsvraagstukken heeft een verkennend onderzoek uitgebracht met betrekking tot excellentie-bevorderende programma's in het voortgezet onderwijs (Bakker, Kat, Rovers, van Schilt-Mol, & van Vijfeijken, 2009). De onderzochte programma's zijn niet alleen ingedeeld naar hun bijdrage aan cognitief talent, maar ook wat betreft cultureel talent, sportief talent en bèta-technisch talent. Over het algemeen is niet bekend wat de effecten van de programma's zijn. De auteurs trekken wel een aantal conclusies ten aanzien van de begeleiding van talentvolle leerlingen. Een belemmering bij het aanbieden van specifieke vakken op een hoger niveau is dat men moeite heeft om de leerbehoeften en leerloopbaan van leerlingen in te schatten of te voorspellen, waardoor aanbod op maat achterwege blijft. Daarbij worden middelbare scholen onvoldoende financieel geprikkeld om hier ook daadwerkelijk werk van te maken (vgl. ook Onderwijsraad, 2007b). Verder blijft de begeleiding naar het vervolgonderwijs (meer in het algemeen de loopbaanbegeleiding) achterwege. De auteurs pleiten voor een hoger opleidingsniveau van docenten om talentontwikkeling te bevorderen. In de praktijk blijkt een professionaliseringslag te (moeten) worden gemaakt bij programma's voor cognitief talent; bij programma's voor cultureel talent wordt al door specifiek opgeleide docenten lesgegeven; en bij programma's op sportief vlak wordt veelal begeleiding van buiten aangetrokken. Verder merken de auteurs op dat wanneer er wordt gesproken over professionalisering van docenten, dit vaak betrekking heeft op het vakinhoudelijke vlak maar niet op de signalering en begeleiding van talentvolle leerlingen.

Tenslotte kan hier worden opgemerkt dat er nog velerlei andere soorten verrijking en verbreding zijn in de vorm van (school)wedstrijden; lokale, regionale of (inter)nationale olympiades; kan-goeroewedstrijden en dergelijke. Deze vormen zijn bedoeld voor slimme, ambitieuze leerlingen, maar hebben in de context van het onderwijs een incidenteel karakter.

5.3.3 Versnelling

Het CBO heeft een document uitgebracht over de aanpassing van (in het basisonderwijs) versnelde leerlingen binnen de middelbare school (Hoogeveen, Van Hell, & Verhoeven, 2003). In het document komt naar voren dat docenten in het voortgezet onderwijs ambivalent zijn ten opzichte van (op de basisschool) versnelde leerlingen. Zij worden gezien als leerlingen met een hoog cognitief IQ, maar met sociaal-emotionele problemen. De school kan tegemoetkomen aan (hoog)begaafde leerlingen door middel van een goede diagnostiek, een individuele begeleider of mentor, het aanleren van leervaardigheden, of eventueel een programma dat motivatiegebrek of faalangst tegen gaat (Hoogeveen e.a., 2003).

5.3.4 Tweetalig onderwijs

Volgens de website van het Europees Platform (2010) bestaat het tweetalig middelbaar onderwijs in Nederland sinds 1989. Inmiddels zijn er, in het schooljaar 2009-2010, 112 scholen met een tweetalig VWO en zijn er, in 2008, 25 scholen geteld die tweetalig onderwijs aanbieden op HAVO-niveau. Op VMBO-niveau zijn 20 scholen in de opstartfase. Het Europees Platform coördineert namens het ministerie van OCW het tweetalig onderwijs en is samen met de middelbare scholen die dit aanbieden verenigd in het Landelijk Platform voor Tweetalig Onderwijs.

Bij tweetalig onderwijs worden vakken al vanaf de eerste klas in een andere taal gegeven (in bijna alle gevallen is dit het Engels). Het tweetalig onderwijs is via de werkvloeren in scholen tot stand gekomen. Hierdoor zijn er verschillen in de uitvoering tussen scholen. De overheid heeft bij de uitvoering drie criteria gesteld: 1) maximaal 50% van de lessen mag in het Engels worden gegeven, 2) het moet kostenneutraal worden uitgevoerd, en 3) het tweetalig onderwijs mag niet ten koste gaan van het taalniveau Nederlands.

In principe is het tweetalig onderwijs in veel gevallen toegankelijk voor iedere leerling. Vaak wordt wel als eis gesteld dat er een overtuigend VWO- of HAVO-advies ligt vanuit de basisschool. Verder moet de leerling een goede taalvaardigheid hebben en moet in een selectiegesprek duidelijk worden dat de leerling gemotiveerd is om deel te nemen aan het tweetalige onderwijs. In de onderbouw zijn er extra lessen Engels, en in de tweede fase worden extra uren Engels gevolgd in de vrije ruimte. Verder wordt inhoudelijk vorm gegeven aan het tweetalig onderwijs door leerlingen deel te laten nemen aan internationale activiteiten, het profielwerkstuk in een vreemde taal te laten schrijven, of een stage in het buitenland te laten doen. Het doel van het programma is de leerlingen een grotere taalvaardigheid en een internationale oriëntatie bij te brengen. Van docenten wordt uiteraard verwacht dat zij de vreemde taal (het Engels) uitstekend beheersen. In lerarenopleidingen wordt volgens het Platform aandacht besteed aan het tweetalig onderwijs en wordt ook in nascholing voorzien.

Naast het reguliere diploma, kunnen leerlingen in aanmerking komen voor een extra certificaat. De door het Platform gecertificeerde scholen kunnen na de basisvorming en na het eindexamen een certificaat tweetalig onderwijs uitreiken. Daarnaast kunnen leerlingen in de laatste twee jaar Engels volgen in het kader van het International Baccalaureate (IB). Hierin kunnen zij examens doen en het IB-Certificate krijgen uitgereikt. Verder wordt genoemd dat sommige scholen hun leerlingen andere (buitenlandse) toetsen wat betreft het Engels laten afleggen (Europees Platform, 2010).

Op verschillende VWO-opleidingen bestaat voor leerlingen de mogelijkheid zich in het vijfde jaar voor te bereiden op het examen Advanced English dat wordt afgenomen onder auspiciën van de University of Cambridge. Bij de toelating wordt geselecteerd op het niveau Engels in VWO 4, een Placement Test en motivatiebrief. De leerlingen die aan de voorwaarden voldoen ontvangen op de eigen school gedurende een jaar extra lessen Engels op een hoger niveau. De organisatie geschiedt door de British Council in Den Haag (zie www.britishcouncil.org/netherlands.htm).

5.3.5 Leonardo-onderwijs

Evenals het Leonardo-onderwijs in de basisschool, is dit Leonardo voortgezet onderwijs bedoeld voor leerlingen met een cognitief IQ gelijk aan of hoger dan 130 (website Leonardostichting, 2010). In het schooljaar 2009-2010 zijn er in Nederland negen verschillende Leonardo colleges die ofwel daadwerkelijk Leonardo-onderwijs geven dan wel zich in de opstartfase bevinden. Vijf scholen hebben informatie op hun website staan: het Liemers College (2010), het St. Willibrord Gymnasium (2010), het Picasso Lyceum (2009), het Rijswijks Lyceum (2009) en het Walburg College (2010). Bij het Walburg College kan de IQ-eis worden losgelaten na een positief advies van een psycholoog of onderwijskundige. Verder zijn motivatie (doorzettingsvermogen) en creativiteit van belang voor toelating. De docenten worden apart getraind om deze leerlingen te begeleiden. Eén school formuleert het beoogde doel van Leonardo-onderwijs als het aanbieden van intellectuele, psychische en sociale ontwikkeling onder gelijken.

Het Leonardo-onderwijs wordt gegeven in een gewone middelbare school. De organisatie wordt zodanig ingericht dat Leonardoleerlingen in de onderbouw (leerjaar 1-3) bij elkaar zitten. Voor diegenen die in een Leonardoklas zitten, bestaat geen onderscheid in leerjaar. Gedurende die periode is de verhouding ‘Leonardo-tijd’ en reguliere lessen afhankelijk van de school. Daarna stromen de leerlingen door naar de tweede fase (HAVO of VWO).

De reguliere lesstof wordt in eigen tempo (versneld) doorlopen, waardoor er tijd over blijft voor verrijking in de vorm van extra vakken of (vakoverschrijdende) projecten. De kennis wordt bijgebracht in de vorm van top-down leren (eerst de grote lijn, dan uitwerkingen). De omvang van de klassen wordt beperkt gehouden (bij twee middelbare scholen wordt de grens van maximaal 20 leerlingen genoemd). De extra vakken zijn bijvoorbeeld Spaans, Chinees, filosofie, ICT, of strategie. Daarnaast wordt aandacht besteed aan het ‘leren leren’ en specifieke studievaardigheden voor de doelgroep. Ook worden wetenschappelijke vaardigheden bijgebracht. Op meerdere scholen wordt extra ondersteuning geboden op sociaal-emotioneel gebied. Het St. Willibrord College is van plan projecten aan te bieden in samenwerking met de Technische Universiteit Eindhoven en het bedrijfsleven.

5.3.6 Scholierenprogramma’s van universiteiten

Veel universiteiten hebben een programma opgezet voor middelbare scholieren. Enerzijds is dit voor de universiteiten een middel om nieuwe studenten te werven, anderzijds kan het programma ook iets te bieden hebben voor excellente leerlingen. Binnen het thema excellentie van het stimuleringsprogramma Onderwijsbewijs wordt onderzoek naar de effectiviteit van deze programma’s aanbevolen (Ministerie van OCW, 2010b). Wij hebben de kenmerken op een rij gezet van twee scholierenprogramma’s van de Universiteit Utrecht (UU), een programma van de Open Universiteit (OU), één van de Technische Universiteit Delft (TUD), en twee programma’s van de Universiteit Leiden (UL). De meest relevante kenmerken van deze programma’s zijn weergegeven in Tabel 2.

De kenmerken die we onderscheiden zijn: de betekenis dan wel operationalisering van ‘excellentie’ (dit komt in de scholierenprogramma’s veelal niet expliciet naar voren), de criteria die worden gebruikt bij de selectie / toelating, specifieke doelgroep(en) van het programma, de organisatie en de samenwerking tussen universiteit en middelbare school, de didactiek en instructie, docentrollen en / of docentkwalificaties, de effecten die beoogd worden met het programma ten aanzien van leerlingen en docenten, en de erkenning of beloning na succesvolle afronding van het programma: zie Tabel 2.

Het Junior College Utrecht.

De Universiteit Utrecht heeft een uitgebreid programma voor leerlingen uit de vijfde en zesde klas die een natuurprofiel hebben gekozen (natuur & gezondheid, natuur & techniek). Dit Junior College Utrecht (JCU) heeft plaats voor maximaal 50 leerlingen per leerjaar. Die leerlingen worden geselecteerd op basis van aanbevelingsbrieven en een essay over zichzelf. Vervolgens volgt een selectiegesprek. Leerlingen volgen de bèta vakken niet meer in de eigen middelbare school, maar volledig in het JCU. Dit gedurende twee dagen per week. De overige vakken worden op de eigen middelbare school gevolgd. Behalve met middelbare scholen in de regio is er samenwerking met organisaties op het gebied van wetenschap en techniek.

Aan het begin van het jaar wordt een diagnostische toets afgelegd om eventuele lacunes in de voorkennis op te sporen. De reguliere VWO-stof wordt versneld doorlopen, waardoor ruimte ontstaat voor verrijking, verdieping en verbreding. Er worden veel practica gedaan waarbij gebruik wordt gemaakt van de faciliteiten van de universiteit. Ook worden wetenschappelijke vaardigheden ontwikkeld. Daarbij komt dat de leerlingen gelijkgezinden ontmoeten en ‘deel worden van een academische gemeenschap’. Het profielwerkstuk wordt binnen het JCU gemaakt, ook het schoolexamen wordt daar afgelegd. Leerlingen ontvangen na succesvolle afronding een getuigschrift en er wordt van hen verwacht dat zij deelnemen aan Olympiades ((inter)nationale wedstrijden). De lessen worden in klassen van 25 leerlingen verzorgd door zowel universitaire docenten als door docenten uit het voortgezet onderwijs. Binnen het JCU worden nieuwe onderwijsmodules ontwikkeld. Bij bewezen succes worden deze beschikbaar gesteld voor alle middelbare scholen. Docenten voortgezet onderwijs werken hier aan mee en kunnen kennis uitwisselen.

Tabel 2 – Scholierenprogramma's universiteiten

	Junior College Utrecht (UU)	Young Economics Students (UU)	Academic Experience (OU)	Junior TU Delft (TUD)	Pre-University College (UL)	Lapp-top (UL)	Algemeen
Excellentie							Getalenteerde en gemotiveerde VWO'ers
Bereik	Regio Utrecht	Regio Utrecht			Regio; partnerscholen	Regio	
Selectie	Essay over jezelf, aanbevelingsbrieven, selectiegesprek	Minstens 7,5 voor Engels en wiskunde; motivatiebrief	Zelfselectie of selectie op initiatief van docent	Criteria: cijfers, ambitie, sociale vaardigheden; selectiegesprek	Cijfergemiddelde, wetenschappelijke interesse, aanbevelingsbrieven, testen, evt. selectiegesprek	Bovengemiddelde cijfers; motivatiebrief	
Specifieke doelgroepen	Leerlingen met interesse voor bètawetenschappen (VWO 5 en 6)	Leerlingen die economie willen gaan studeren	Hoogbegaafde leerlingen	Bèta leerlingen	Vermoedelijk hoogbegaafden; 5 en 6 VWO	5 en 6 VWO	
Organisatie/structuur	Samenwerking van bètafaculteit en enkele andere faculteiten, i.s.m. scholen in de regio; andere externe organisaties; programma vervangt de bètavakken in de natuurprofielen	Ter aanvulling op regulier economie onderwijs. Eén dagdeel per week worden er drie inleidende cursussen in de economie gevolgd op de universiteit	Via de school; of anders via organisatie ter ondersteuning van hoogbegaafden; digitaal onderwijs	Vijf vrijdagen lang; aanmelding via de school (coördinator); onderwijs op de universiteit	Samenwerking met 36 middelbare scholen, programma aan de universiteit over 2 jaar verspreid; eigen studievereniging	Afstemming met middelbare school; programma aan de universiteit, 8 bijeenkomsten; programma georganiseerd door opleiding	
Didactiek/instructie	Compacten reguliere examenstof; verrijken: verdieping en verbreding; keuze mogelijkheden; wetenschappelijke vaardigheden	Verbreding en verdieping, wetenschappelijke vaardigheden; Engelstalig	Instructie via internet, contact met deelnemers binnen de eigen school of via het internet; bachelor-cursussen op beginnersniveau	Colleges en practica; universitair niveau; groepswork en presentatie	Kennisoverdracht en academische vorming	(Interactieve) colleges	

	Junior College Utrecht (UU)	Young Economics Students (UU)	Academic Experience (OU)	Junior TU Delft (TUD)	Pre-University College (UL)	Lapp-top (UL)	Algemeen
Docentrollen /kwalificaties	Docenten VO en universitaire docenten		Grootste deel zelfstudie				
Effecten beoogd bij studenten	Betere kennis bètavakken en wetenschappelijk onderzoek daarbinnen; academische vaardigheden ontwikkelen	Vorbereiding op studie economie	Ontwikkelen academische vaardigheden; voorbereiding op studie aan een universiteit	Idee krijgen van onderwijs op de universiteit		Interesse opwekken, verdieping bieden m.b.t. tot bepaald wetenschapsgebied	Werving
Effecten beoogd bij docenten	Leraren middelbare scholen zijn betrokken bij ontwikkeling nieuwe modules; kennis uitwisseling		Programma geeft middel om extra uitdaging te geven aan leerlingen	Docenten uit het middelbaar onderwijs kunnen helpen bij de ontwikkeling van het programma			
Vaststelling effecten bij studenten							
Vaststelling effecten bij docenten							
Erkenning studenten	Getuigschrift	7,5 ECTS-punten vrijstelling eerste jaar; grotere kans op selectie bij excellentie tracés	Certificaat	Certificaat	Diploma	Certificaat	
Erkenning docenten				Vergoeding voor deelnemende docenten middelbaar onderwijs			
Bijzonderheden	Deelnemers worden verondersteld deel te nemen aan olympiades						

Bron: Universiteit Utrecht (2010a, 2010b), Open Universiteit (2010), Technische Universiteit Delft (2010), Universiteit Leiden (2010a, 2010b).

Young Economics Students

De Universiteit Utrecht biedt nog een programma voor 5 en 6 VWO, maar dan voor leerlingen met een interesse in economie: Young Economics Students, oftewel YES. Dit is geen vervanging van het reguliere economie-onderwijs, maar bedoeld als extra programma. Het programma is Engelstalig en verdiepend alsook verbredend ten opzichte van het normale economie-onderwijs. De omvang is drie keer een periode van 10 weken, steeds 10 uur per week. Deelnemers worden geselecteerd: zij moeten ten minste een 7,5 staan voor Engels en wiskunde. In eerste instantie draagt een docent hen voor. Verder dienen zij gemotiveerd te zijn en geïnteresseerd in de economie en de economische wetenschap, wat moet blijken uit een motivatiebrief. Als studenten het programma hebben voltooid en in Utrecht economie gaan studeren, hebben zij een vrijstelling van 7,5 studiepunten in het eerste jaar en een grotere kans op deelname aan het honours programma of andere excellentie-tracés binnen de universitaire studie.

Academic Experience

De Open Universiteit biedt het programma 'Academic Experience' aan. Zoals de naam al zegt, wil het scholieren een academische ervaring bieden vóórdat zij daadwerkelijk naar de universiteit gaan. Het programma heeft geen formele selectiecriteria, behalve dat er een bedrag moet worden betaald van 263 euro per aangeboden module. Er wordt gemikt op 'hoogbegaafde leerlingen' die ver vooruit lopen op de reguliere leerstof. Het programma wordt aangeboden in samenwerking met middelbare scholen. Voor leerlingen die op een school zitten waar geen samenwerkingsverband mee is, bestaat de mogelijkheid te worden ingeschreven via het Centrum voor Creatief Leren (een organisatie gericht op de ondersteuning van hoogbegaafden). Het programma biedt docenten een middel om leerlingen een extra uitdaging te bieden. Het bestaat uit een cursus op beginnend bachelor (universitair) niveau. De scholier kiest een cursus van zijn of haar interesse. De cursus begint in het najaar en de deelnemer heeft 12 maanden de tijd om het tentamen voor het gekozen vak te maken. In principe is de cursus bedoeld als zelfstudie. Wel kan de leerling de schooldocent om hulp vragen, of de docent van de Open Universiteit per internet benaderen. Op school of via internet kan worden overlegd met andere deelnemers. Als de leerling het tentamen heeft gehaald, krijgt hij of zij een certificaat als bewijs van deelname.

Junior TU Delft

De TU Delft biedt een programma van in totaal vijf vrijdagen aan voor leerlingen met een natuurprofiel uit 5 en 6 VWO. Deelnemers worden geselecteerd via de eigen school. Criteria zijn 'ambitie in bèta en technologie', hoge cijfers en goede sociale vaardigheden. Van belang is tevens een bovengemiddelde Engelse taalvaardigheid. Er kan ook een selectiegesprek volgen. Het programma vindt plaats tijdens reguliere lestijd. De universiteit werkt samen met middelbare scholen, deze hebben dan een Junior TU Delft schoolcoördinator. Op de vrijdagen krijgen de deelnemers les op de universiteit in de vorm van colleges en practica. Deelnemers kunnen kiezen uit drie thema's. Aan de hand daarvan werken zij in groepen aan een eindopdracht en presentatie. Na deelname ontvangen zij een certificaat. Docenten van de middelbare school kunnen betrokken worden bij de programma's en het ontwikkelen van de thema's.

Pre-University College

Het Pre-University College van de Universiteit Leiden is voor leerlingen uit 5 en 6 VWO. In het schooljaar 2009-2010 zijn 91 leerlingen begonnen. Voor deelname moeten de leerlingen een uitgebreid selectieproces doorlopen. Eerste vereisten zijn een brede en wetenschappelijke belangstelling en minimaal een 8 gemiddeld in VWO 4. Voor de aanmelding moet een motivatiebrief, een aanbevelingsbrief van de school en één van buiten de school worden overlegd. De eigen middelbare school selecteert vooraf. Leerlingen die veelbelovend zijn, leggen twee testen af op de Universiteit Leiden en nemen deel aan een groepsdebat. Indien nodig kan daarna nog een selectiegesprek plaatsvinden. Men vermoedt dat de leerlingen die door de selectie komen, hoogbegaafd zijn. Het programma wordt gedaan in samenwerking met 36 middelbare scholen. Leerlingen volgen gedurende twee jaar colleges in diverse universitaire vakken waarbij een deel eigen keuze is. Deelname kost 200 euro per jaar. Het programma is gericht op kennisoverdracht en academische vorming. Deelnemers doen eigen onderzoek. Een onderzoeksopdracht binnen het programma komt in plaats van het profielwerkstuk. Er is een eigen studievereniging voor meer informele activiteiten. Na het succesvol doorlopen van het programma ontvangen de leerlingen / studenten een diploma. Eventueel kan het programma vrijstellingen opleveren bij aanvang van een studie aan de universiteit.

Lapp-top

Een ander, minder uitgebreid, scholierenprogramma van de Universiteit Leiden is 'Lapp-top'. Dat staat voor 'Leiden Advanced Pre-university Programma for Top students'. Het is speciaal bedoeld voor zeer gemotiveerde en getalenteerde leerlingen uit de bovenbouw (leerjaar 5 en 6) van het VWO. Zij hebben bovengemiddelde cijfers en dienen een motivatiebrief voor een specifiek programma in te sturen. Er zijn verschillende programma's die worden verzorgd vanuit een opleiding van de universiteit. Eenmaal per week, 8 weken lang, is er een bijeenkomst op het universiteitsterrein. Hiervoor is afstemming nodig met de middelbare school. Leerlingen maken kennis met een universitaire opleiding of met een onderwerp dat anders op school niet aan bod zou komen. Na het volgen van een programma krijgen leerlingen / studenten een certificaat.

Andere programma's

Andere scholierenprogramma's van universiteiten die niet direct gericht zijn op excellentiebevordering zijn: Extra Talent VU van de Vrije Universiteit (heeft maar een kort programma, er bestaat geen selectie), de Scholierenacademie van de Rijksuniversiteit Groningen (betreft louter kennismaking), en het Pre University College Eindhoven van de Technische Universiteit Eindhoven (zijn ad-hoc programma's gericht op kennismaking en de aansluiting VWO-WO). De TU Twente biedt leerlingen diensten aan in de vorm van hulp bij het profielwerkstuk, voorbereiding van het eindexamen, en huiswerkbegeleiding.

5.3.7 International Baccalaureate

Het International Baccalaureate is een internationaal erkend onderwijstype waarvan het programma door de Onderwijsraad wordt gezien als een voorbeeld van hoe in Nederland de structuur in het voortgezet onderwijs méér gedifferentieerd kan worden (Onderwijsraad, 2007b).

Binnen het International Baccalaureate kunnen vakken namelijk op een verschillend niveau worden gevolgd. Zo kunnen leerlingen naast het standaardniveau (twee of drie vakken) ook vakken op een hoog niveau volgen (drie tot vier vakken). Op 30 voortgezet onderwijs scholen (waarvan de helft internationale school) wordt het International Baccalaureate curriculum in de bovenbouw aangeboden. Het voordeel van deelname aan het programma is dat het curriculum en het puntenaantal internationaal (h)erkend worden (Onderwijsraad, 2007b).

5.4 Beantwoording van de onderzoeksvragen

5.4.1 Excellente leerlingen

De beschikbare onderzoeksinformatie ter beantwoording van de onderzoeksvragen is hier zeer beperkt. Bovendien is de mate van uitdaging en ambitie die leerlingen voelen op de middelbare school niet alleen afhankelijk van het onderwijsaanbod op dat moment, maar ook van eerdere onderwijservaringen, omgevingsfactoren van school en thuis, en persoonskenmerken. Ook wordt in de diverse sectoren van het voortgezet onderwijs veelal weer met in principe leeftijdsgebonden groeperingen van leerlingen gewerkt. De onderwijsambities en –ervaringen van betrokken leerlingen worden sterk gekleurd door de eigen onderwijssituatie en – anders dan in het primair onderwijs – zijn er weinig landelijk genormeerde toetsen in gebruik. De praktijk van gemeenschappelijke proefwerken leidt per jaargroep of schoollocatie tot ‘relatieve excellentie’ bij steeds een deel van de leerlingen. Of deze zich daardoor gestimuleerd voelen, of juist negatief worden gezien door andere leerlingen omdat zij goede schoolcijfers halen, hangt sterk samen met het pedagogisch-didactische schoolklimaat.

Leerlingen die zich onvoldoende uitgedaagd voelen in het voortgezet onderwijs, kunnen zeker een meer uitdagend programma aan. De vraag is echter of zij dat (nog) op school willen. Het reduceren en ondervangen van onderpresteren is goed mogelijk, maar in veel schoolsituaties in het voortgezet onderwijs is dat minder eenvoudig dan in het primair onderwijs (Colangelo e.a., 2004; Mooij, 1991a, 1994a, 2004a, 2004b).

Onvoldoende uitgedaagde leerlingen kunnen worden geholpen met zowel meer diepte als meer breedte, en tevens via vergroting van de zelfregulatie in samenwerking met een of meer andere leerlingen en (excellente) docenten. Evenals in het primair onderwijs, zijn onvoldoende uitgedaagde leerlingen duidelijk beter geholpen via continue leerlingondersteunend onderwijs dan via een meer incidentele, docentafhankelijke strategie die aanvullend is op de leeftijdsgebonden organisatie van leerprocessen.

Ook is er onderscheid in appreciatie van het reguliere onderwijs tussen goed en matig presterende leerlingen. Goed presterende leerlingen zullen het voortgezet onderwijs waarderen; dit staat relatief los van hun leerpotentie (vgl. ook Guldmond e.a., 2003). Bij matig presterende leerlingen kan de waardering van school tweezijdig zijn. Bij gelijke prestatieniveaus, zal een onderpresterende leerling met veel leerpotentie het reguliere onderwijs weinig appreciëren; een leerling met geringe leerpotentie maar met veel inzet zal het onderwijs positief beleven.

5.4.2 Excellente docenten

Recent heeft de VO-Raad, samen met vakbonden voor leraren, een brochure uitgebracht waarin voor scholen wordt geïllustreerd hoe zij de nieuwe functiemix (gevolg van het Convenant Leerkracht) kunnen vormgeven. Vanwege de functiemix kunnen leraren, die erg goed zijn in hun vak, extra worden beloond met salarisschaal LC of LD ten opzichte van schaal LB voor de basisdocent. Zo kunnen docenten die goed zijn in het lesgeven, of pedagogische begeleiding, extra worden beloond. Zij krijgen dan loon naar prestatie binnen het primaire proces (het onderwijzen van leerlingen).

Daarnaast kunnen excellente docenten worden herkend via verkiezingen tot 'beste docent'. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL, 2010) organiseert jaarlijks de verkiezing van de 'leraar van het jaar' binnen het voortgezet onderwijs. Hierbij wordt vooral gelet op competenties wat betreft het creëren van een veilige, op samenwerking gerichte sfeer, een helder organisatie en afstemming van het onderwijs, en het werken aan professionalisering en ontwikkeling. Andere verkiezingen zijn bijvoorbeeld die van beste mentor, de Haagse docent van het jaar, en de verkiezing voor een vakdocent scheikunde van de KNCV. De verkiezingen beogen docenten te stimuleren, excellente docenten te prijzen, en tegelijkertijd het beroepsimago te verbeteren.

Er wordt in het voortgezet onderwijs dus wel degelijk gebruik gemaakt van rolmodellen van excellente docenten. Het lijkt er wel op dat vervlechting van het professionele deel van de docentrol met een meer duidelijke systematiek van excellente programma's zou kunnen bijdragen aan de optimalisering van het mogelijke effect van docentrolmodellen. Een keuze die dan wel aan de orde is, is of er excellente onderwijsprogramma's komen voor alle leerlingen en docenten of voor slechts een deel van de leerlingen en docenten.

5.4.3 Excellente onderwijsprogramma's

Onderwijsprogramma's die een extra differentiërend aanbod bieden, betreffen veelal cognitieve, creatieve of sportieve excellentie. Naast verrijking en versnelling en varianten van plusklassen kunnen dit op zichzelf staande initiatieven zijn binnen één school, maar er zijn ook programma's die van buiten school worden gecoördineerd of organisatorisch ingericht dan wel ondersteund (Leonardo-onderwijs, tweetalig onderwijs, International Baccalaureate). Tevens zijn er universiteiten die programma's aanbieden voor scholieren (meestal in het VWO). Dit kunnen programma's zijn die expliciet zijn gericht op excellente leerlingen, maar dit is niet altijd vereist. Daarnaast zijn er diverse soorten wedstrijden waarin leerlingen zich met anderen (van buiten de school of zelfs internationaal) kunnen meten. Idealiter hebben effectieve (excellentie) programma's in het primair onderwijs een continue vervolg in het voortgezet onderwijs. Een poging hiertoe wordt ondernomen in het Leonardo-onderwijs. Dit onderwijs wordt vooralsnog aangeboden in de onderbouw van een aantal scholen voortgezet onderwijs.

Scholierenprogramma's van universiteiten worden veelal georganiseerd in samenwerking met een aantal middelbare scholen in de regio, vanwege de afstemming van de onderwijstijd. De programma's zijn zeer verschillend en over het algemeen 'bottom-up' georganiseerd, dat wil zeggen vanuit de behoefte van de onderwijsinstellingen zelf.

Evenals in het primair onderwijs, zijn de effecten van deze excellentieprogramma's in het Nederlandse voortgezet onderwijs niet empirisch onderzocht. Daarmee blijft de vraag bestaan of het excellente onderwijsprogramma's zijn, of onderwijsprogramma's bedoeld voor excellente leerlingen en / of excellente docenten. Een empirisch antwoord op deze vraag kan bijdragen aan de meest effectieve vorm van erkenning van dit soort programma's. Evenals in het primair onderwijs, is ook in het voortgezet onderwijs een nauwe relatie mogelijk tussen de ambitieniveaus van de leerlingen en de docenten. Naarmate het onderwijsprogramma hiertoe een samenhangende systematiek biedt, kan deze relatie meer ondersteunend en sturend worden ingezet. Duidelijke empirische ondersteuning hiervoor is gevonden in diverse internationale onderzoeken (vgl. Colangelo e.a., 2004; Hoogeveen e.a., 2005).

6 Rapportage Middelbaar Beroeps Onderwijs (MBO)

6.1 Deelnemers: onderwijservaringen en ambities

Voor zover bekend zijn hier geen gegevens in relatie tot excellentie beschikbaar.

6.2 Docenten: (h)erkenning

In de hoofdstukken 4 en 5 is reeds ingegaan op de activiteiten van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL, 2010). Deze organiseert jaarlijks de verkiezing van de ‘leraar van het jaar’ binnen het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het MBO. Hierbij staan de competenties van docenten centraal wat betreft het creëren van een veilige, op samenwerking gerichte sfeer, een heldere organisatie en afstemming van het onderwijs, en het werken aan eigen professionalisering en ontwikkeling (SBL, 2010). Eens in de drie jaar wordt, samen met het HBO, de onderwijsprijs voor scheikundig onderwijs uitgereikt (zie KNCV, 2010).

Daarnaast worden er op MBO-instellingen verkiezingen gehouden, zoals bijvoorbeeld bij het Drenthe College (2010) dat de Drentse Kei uitreikt aan de beste docent (naast die voor de beste student en het beste leerbedrijf). Deze verkiezing is een populariteitspoll, er kan via een internet-site worden gestemd. Daarnaast doen veel deelnemers aan het MBO hun kennis op in de praktijk door middel van stages. Het Kenniscentrum voor technisch vakmanschap (‘Kenteq’: zie Kenteq, 2010a) organiseert met het ir. W. Maas Geesteranus Fonds de verkiezing ‘Beste Praktijkopleider’. Collega’s, leerlingen, werkgevers of de praktijkbegeleiders zelf kunnen nomineren. De keuze wordt gemaakt door een jury bestaande uit vertegenwoordigers van werkgevers, bonden en de organiserende partijen. Uit de criteria voor deelname volgen impliciet de gehanteerde kenmerken van een goede praktijkbegeleider. Deze moet (verborgen) talenten van leerlingen stimuleren en hij of zij weet deelnemers te motiveren met behulp van extra activiteiten, buiten de bestaande afspraken met de opleider om (zie Kenteq 2010b).

Evenals in het primair en voortgezet onderwijs is ook in het middelbaar beroepsonderwijs een overeenkomst gesloten door het ministerie en de sociale partners wat betreft de functiemix in de beloningsstructuur van docenten. In het deel van het Convenant LeerKracht van Nederland (2008b), dat betrekking heeft op het beroeps- en volwassenenonderwijs, wordt hiervoor een richtlijn geboden. Daaruit blijkt dat differentiatie in functiewaardering gebaseerd wordt op het opleidingsniveau van docenten en hun werkzaamheden en verantwoordelijkheden. Om het opleidingsniveau te verhogen, wordt een scholingsfonds ingericht. Elke docent kan hier eenmaal gedurende zijn of haar loopbaan aanspraak op maken om het eigen kwalificatieniveau te verbeteren.

6.3 Onderwijsprogramma's: varianten en ontwikkelingen

6.3.1 Competentiegericht onderwijs

Sedert een aantal jaren wordt in het MBO gewerkt aan de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs (zie ook de Onderwijsraad, 2007b). Inmiddels is door het ministerie van OCW besloten dat er de komende jaren een nieuwe, competentiegerichte kwalificatiestructuur voor de beroepsopleidingen komt. Centraal element hierin is de omslag van eindtermen naar competenties. Competenties zijn globaler geformuleerd dan eindtermen en zijn expliciet gerelateerd aan de toepassing in de praktijk. In het wetsvoorstel komen voorschriften voor de nieuwe kwalificatiestructuur en voor de nieuwe opleidingen die mede zijn gebaseerd op de kwalificatiedossiers (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2010).

6.3.2 Competentiegericht onderwijs plus

De bovenaangeduide voorschriften geven handvatten voor zowel de leer- als opleidingsinhouden, –structuren en –vereisten. Dit maakt ook de positionering van competentiegericht onderwijs plus helderder dan voorheen. Eerder al heeft de Onderwijsraad (2004) het pleidooi vanuit het ministerie van OCW voor méér excelleren in MBO-3 en MBO-4 ondersteund. Volgens de Onderwijsraad (o.c.) zou meer moeten worden geïnvesteerd in de vernieuwing van deze opleidingen. MBO-plus opleidingen dienen te zorgen voor meer excelleren in de middenkaderopleidingen van het MBO (Van den Berg, 2005). Deze plusprogramma's richten zich op een specifieke doelgroep, namelijk leerlingen afkomstig uit het HAVO (VWO) of met een (ander) afgerond MBO-4 diploma die een middelbare beroepsopleiding willen doen. Zij krijgen een inhoudelijk uitgebreider (middenkader) programma in een korter tijdsbestek van 2 jaar. Beoogd wordt om zo betere vaklieden en betere startposities voor de arbeidsmarkt te creëren, maar de onderwijsvernieuwing wordt ook steeds meer gericht op doorstroming naar het HBO. Deelnemers worden beloond met aanvullende competenties of kwalificaties (Van den Berg, 2005). De MBO-plus opleidingen worden wijdverspreid aangeboden.

Behalve het MBO-plus bestaat er sinds kort ook de 'associate degree'. Dit is een wettelijke graad, die behalve in Nederland ook in diverse andere landen wordt erkend. De associate degree opleiding valt tussen het MBO en het HBO in en is vooral bedoeld voor werkenden en personen met een afgeronde MBO-4 opleiding (Onderwijsraad, 2009). Uit een brief van het ministerie van OCW (2009b) aan de Tweede Kamer volgt dat er in 2007/2008 2096 studenten deelnamen aan pilots van associate degree opleidingen. Deze opleidingen worden door het HBO aangeboden (hoewel in licentie aanbieden met het MBO mogelijk is). Uit de recente verkenning van de Onderwijsraad (2009) 'Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroeps onderwijs' blijkt dat de Onderwijsraad verwacht dat het MBO-plus programma op termijn wordt vervangen door de associate degree. Daarmee is MBO-plus dus feitelijk HBO-min geworden.

Associate degree opleidingen zijn bedoeld voor studenten die een MBO-4 opleiding hebben afgerond (of voor anderen die in aanmerking komen voor HBO-onderwijs). De associate degree

is niet bedoeld als middel om diegenen die binnen het MBO meer uitdaging aankunnen en willen, mogelijkheden hiertoe te bieden. Het programma sluit aan op de vraag vanuit de arbeidsmarkt en biedt mensen die al werken de mogelijkheid zich op HBO-niveau te scholen. Omdat het aantrekkelijk is deze scholen te combineren met werk, zorgt dit voor een emanciperende werking onder diegenen voor wie hoger onderwijs anders niet bereikbaar is (Ministerie van OCW, 2009b). Leerlingen in het MBO die op een hoger niveau willen leren, moeten feitelijk dus doorstromen naar vormen van hoger beroepsonderwijs.

6.4 Beantwoording van de onderzoeksvragen

6.4.1 Excellente deelnemers

Voor zover bekend zijn hier geen gegevens in relatie tot excellentie beschikbaar.

6.4.2 Excellente docenten

Docenten in het MBO worden gestimuleerd zichzelf te professionaliseren door middel van een scholingsfonds en loondifferentiatie gebaseerd op functiewaardering. Deze waardering is gestoeld op opleidingsniveau, werkzaamheden, en verantwoordelijkheden. Herkenning van excellente docenten gebeurt op verschillende wijzen. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL, 2010) richt de aandacht op de volgende competenties van docenten: het creëren van een veilige, op samenwerking gerichte sfeer, een heldere organisatie en afstemming van het onderwijs, en het werken aan eigen professionalisering en ontwikkeling. Ook worden specifieke prijzen uitgereikt, bijvoorbeeld de onderwijsprijs voor scheikundig onderwijs. Daarnaast houden MBO-instellingen eigen verkiezingen die kunnen zijn gebaseerd op een populariteitspoll van docenten. In samenwerking met kenniscentra of bedrijven worden verkiezingen tot ‘beste praktijkopleider’ gehouden. Deze moet (verborgen) talenten van deelnemers stimuleren en deelnemers motiveren door extra activiteiten (boven op de afspraken met de onderwijsinstelling) te organiseren. Deze laatste criteria specificeren het rolmodel van de beste praktijkopleider.

6.4.3 Excellente onderwijsprogramma's

In het MBO bestaan ‘plusprogramma's’ die meer bieden, respectievelijk uitdagender zijn dan gewone MBO-opleidingen. Inhoudelijk bieden deze programma's méér leerstof en praktijk, in minder tijd. De instroom is hier ook anders dan bij de reguliere MBO-opleidingen: het vereiste vooropleidingsniveau ligt namelijk hoger. Verwacht wordt echter dat dit plusprogramma verdwijnt door de komst van de ‘associate degree’ opleiding. Dit opleidingsniveau valt binnen het HBO, maar stelt dezelfde vereiste (MBO-4 of HAVO) aan het niveau van de vooropleiding.

7 Rapportage Hoger Beroeps Onderwijs (HBO)

7.1 Studenten: onderwijservaringen en ambities

De Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2007 is gebaseerd op gegevens uit een jaarlijkse enquête onder Nederlandse studenten (Van den Broek e.a., 2007). HBO-studenten werd gevraagd in te schatten hoe hun motivatie was aan het begin van de studie. Hieruit blijkt onder andere dat 5 % zegt aan het begin van de studie ongemotiveerd te zijn geweest. Ook is bepaald hoe de motivatie zich ontwikkelde tijdens de studie, door de eerdere situatie te vergelijken met de actuele motivatie. Het resultaat is gegeven voor de studenten in het HBO en WO samen. Daaruit blijkt dat bij 18 % de motivatie toeneemt, maar bij 43 % van de studenten de motivatie afneemt. In het geval van motivatieverlies is ook gevraagd naar de oorzaken hiervoor. Genoemd zijn 'slechte administratie / organisatie' (38 %), 'opleiding is niet uitdagend genoeg' (30 %), 'slechte docenten' (25 %), 'opleiding maakt beloften niet waar' (20 %) en 'niveau van medestudenten is te laag' (1 %). Ook is gekeken naar de inzet van studenten. Deze is berekend aan de hand van een meetinstrument bestaande uit zeven stellingen die betrekking hebben op motivatie, maar ook op beperkingen, zelfdiscipline, en persoonlijke doelstellingen. Op basis hiervan wordt geconcludeerd dat 17 % van de studenten in het HBO met onvoldoende inzet (beneden zijn of haar kunnen) studeert. Wat betreft de werkdruk en studeerbaarheid blijkt dat in het HBO gemiddeld 3 % van de studenten een hoge werkdruk ervaart. 7 % van de studenten in het hoger beroepsonderwijs heeft een negatief oordeel over de studeerbaarheid van hun studie.

In het rapport 'Hoger onderwijs' dat verscheen in het kader van de brede heroverwegingen wordt genoemd dat bijna de helft van de studenten in het HBO zich niet voelt uitgedaagd (Inspectie der Rijksfinanciën, 2010). Deze gegevens komen in grote lijnen overeen met bovenstaande en die in de eerder aangehaalde studie naar ervaringen en ambitieniveaus van studenten die is verricht door het Centraal Plan Bureau (CPB: zie Minne e.a., 2007).

In de Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2007 (Van den Broek e.a., 2007) is ook gekeken naar kenmerken van studenten die zeer gemotiveerd zijn. Het gaat om studenten die meer dan 35 uur per week besteden aan hun studie, erg gemotiveerd zijn en een (naar eigen zeggen) hoge inzet realiseren. Op basis van deze criteria wordt gesteld dat 18,7 % van de HBO-studenten zeer gemotiveerd is. Uit een regressiemodel voor HBO en WO voor de jaren 2004-2007 samen, volgen factoren die beschrijven waarin wel- en niet gemotiveerde studenten van elkaar verschillen. Studenten die uitzonderlijk gemotiveerd zijn, ervaren vaker dan andere studenten dat de studeerbaarheid van de studie beter is, zij hebben een relatief hoger eindexamencijfer, hebben meer toegankelijke docenten, zijn wat later of hebben vertraging in hun studie, zijn vaker vrouw dan man, en besteden relatief minder tijd aan betaalde arbeid.

7.2 Docenten: (h)erkenning

Uit een onderzoek naar docentprofessionalisering in het hoger onderwijs van het IOWO en IVLOS (Van Alst, De Jong, & Van Keulen, 2009) komt naar voren dat, buiten de Hay-functiewaardering, er aan de hogescholen wel variatie bestaat in docentprofielen. De invulling van de docentprofielen is afhankelijk van de onderwijsvisie van een hogeschool. Daarbij worden er ook meerdere rollen onderscheiden: expert, studieloopbaanbegeleider (SLB'er), assessor, en onderwijsontwikkelaar. De docenten die worden ingezet in de excellentie- of honoursprogramma's onderscheiden zich van andere docenten door hun (academische) opleidingsniveau. Daarnaast lopen er diverse activiteiten in relatie tot (h)erkenning van excellente docenten.

Op het landelijke niveau worden twee prijzen uitgereikt: de HBO-innovatieprijs en de Award Onderwijsvernieuwing (Van Alst, De Jong, & Van Keulen, 2009). De HBO-innovatieprijs van de HBO-raad (2009) gaat naar (projecten van) hogescholen die een bijzondere innovatie in het onderwijs en in de beroepspraktijk hebben bewerkstelligd. Een jury bepaalt welke instelling hier het beste aan voldoet. In 2009 is de prijs uitgereikt op het jaarlijkse congres van de HBO-Raad. Aan de prijs was een beeldje en een kennisvoucher verbonden. De Award Onderwijsvernieuwing van het Studiecentrum voor Bedrijf en Overheid is een vergelijkbare, jaarlijkse prijs. Hoewel deze prijzen niet persoonsgebonden zijn, kunnen zij wel uitstraling hebben op docenten die leidend of betrokken zijn bij dergelijke innovaties in het hoger beroepsonderwijs.

Op instellingsniveau organiseert het magazine van Hogeschool Utrecht (Trajectum, 2010) een instellingsbrede verkiezing van de 'docent van het jaar'. Deze kan worden genomineerd via de website en een vakjury kiest de uiteindelijke winnaar. De winnaar krijgt 1000 euro en een kunstwerk. In 2009 ging het om de meest inspirerende docent; in 2010 gaat het om de docent die het beste de taak van SLB'er op zich neemt. Fontys Hogescholen (2010) reikt de Fontys Onderwijsprijs uit aan zowel een student als een werknemer. Als werknemer (dus ook docent) kan je de prijs in de wacht slepen door een prestatie te verrichten die onderscheidend is op vakinhoudelijk, wetenschappelijk, sociaal-maatschappelijk of innovatief gebied. De voordracht wordt gedaan door andere medewerkers of studenten. Een beoordelingscommissie bepaalt de winnaar die een geldbedrag van 3000 euro krijgt. Bij de opleiding chemie van de Hanzehogeschool Groningen (2010) wordt de meest excellente docent gekozen door studenten te laten stemmen per e-mail. De studentenunie ASVA en de Hogeschool van Amsterdam (2010) organiseren in 2010 de Docent van het Jaar verkiezing. Men meldt expliciet dat het gaat om de inhoud. De verkiezing is getrapd. Per vakdomein wordt een docent gekozen; in de finale wordt dan de beste docent van de gehele hogeschool gekozen. Studenten nomineren docenten via internet. Een jury beslist over de uiteindelijke winnaar. Deze jury bestaat ook weer uit studenten die de kandidaat interviewen en een les volgen. Specifieke criteria worden niet genoemd. De winnaars krijgen een, binnen de opleiding te besteden, geldbedrag.

7.3 Onderwijsprogramma: Sirius

7.3.1 Inleiding

In 2005 werd geconstateerd dat er geen of nauwelijks honours programma's bestonden in het hoger beroepsonderwijs (Van Eijl, Wientjes e.a., 2005). In 2007 worden er al 16 programma's geteld (Groothengel & Van Eijl, 2007). Recente initiatieven van hogescholen op het gebied van honours onderwijs en excellentieprogramma's in het algemeen zijn opgenomen in de aanvragen voor het Sirius subsidieprogramma. Het Sirius Programma (2010) werkt vanuit het Platform Bèta Techniek en heeft als doel de excellentie in het hoger onderwijs te bevorderen. In 2008 konden universiteiten en hogescholen projectaanvragen indienen om in aanmerking te komen voor subsidie. De aanvragen dienden een extra aanbod te genereren over de hele instelling, voor ten minste 5 % van de studentenpopulatie. Buiten die twee eisen konden indieners zelf bepalen welke doelgroep zij wilden bedienen en hoe zij deze deelnemers selecteerden (er is dus sprake van een eigen invulling van het begrip 'excellentie'). De subsidieregeling betreft een open-einde-regeling waarbij het ministerie van OCW voor 50 % co-financiert. Het ministerie heeft voor programma's in het bacheloronderwijs 48,8 miljoen voor de komende 3 jaar ter beschikking gesteld. Bij de beoordeling van de aanvragen was van belang in hoeverre de beoogde leerprestaties 'nieuw en hoger zijn'.

Er bestaat discussie over de vraag wanneer iets als honours kan worden aangemerkt. Zo bestaan er programma's die zich wel honours noemen, maar dat niet zijn, en andersom (Groothengel & Van Eijl, 2007). Men kan deze vraag overigens stellen bij excellentieprogramma's in het algemeen. Het voordeel van het bestuderen van de toegekende aanvragen van het Sirius Programma is dat deze definiëring volgt uit de praktijk van toekenning. Van de programma's waaraan subsidie is toegekend, is duidelijk dat ze als excellentieprogramma's worden beschouwd door de experts van Sirius. Bovendien hebben hogescholen dankzij deze subsidieronde eventueel eerder bestaande initiatieven op het gebied van aanbodsdifferentiatie tegen het licht gehouden.

7.3.2 Kenmerken van toegekende aanvragen

De toegekende excellentieprogramma's zijn van de Hanzehogeschool Groningen (HHG), de Hogeschool Rotterdam (HR), de PABO's Driestar Educatief (DE) en Hogeschool Edith Stein (HES), Hogeschool INHolland (HIH), de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL), en de Hogeschool Utrecht (HU). Bij deze instellingen wordt een scala aan (deels) via Sirius gesubsidieerde programma-activiteiten aangeboden, van kleine projecten binnen één studie tot hogeschoolbrede projecten en honours programma's. In Tabel 3 staat een overzicht van hetgeen de instellingen in dit opzicht te bieden hebben. Wat verstaan zij onder excellentie bij studenten? Passen zij selectie toe en wat zijn daarbij de criteria? Hoe ziet de organisatie van de programma's eruit, in welke structuur worden die programma's uitgevoerd? Wat is de inhoudelijke didactiek; welke docenten(rollen) horen daarbij; en hoe worden docenten en studenten beoordeeld en / of gewaardeerd?

Tabel 3 – Excellentieprogramma's Hoger Beroeps Onderwijs

	Hanzehogeschool Groningen	Hogeschool Rotterdam	Driestar Educatief	Hogeschool Edith Stein	Hogeschool INHolland	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden	Hogeschool Utrecht	Algemeen
Excellentie	(Mits herkend); intellectueel vermogen/ondernemerschap/creativiteit / sociale competenties	Innovatief; maatschappijgericht; excellent wanneer voldoet aan de eindtermen (niet per sé hoge cijfers)	Studenten met bovengemiddelde gaven en talenten	Talenten (cognitief, sociaal, emotioneel en communicatief) toepassen	Ambities, gemotiveerd en maatschappelijke betrokkenheid (niet per sé hoge cijfers)	Niet alleen innovatie bedenken maar ook realiseren	Innovatief, plaatst zaken in internationaal perspectief; vakbekwaam; leiderschapskwaliteiten	Potentiële professional
Selectie	Tijdens studie: oordeel docenten/begeleiders; praktijkervaring vooraf: oordeel talentscout, intake assessment, Cito-score, schooladvies, werkervaring	1 ^e fase: test- en startgesprekken 2 ^e fase: algemeen	Aanbevelingen van SLB en uit beroepspraktijk; bewijs van maatschappelijke / of kerkelijke betrokkenheid; persoonlijkheid; deelname aan eerstejaarsprogramma	Assessmentprogramma: cognitieve kwaliteiten, motivatie, ambitie en persoonlijkheidskenmerken	Pre-honours: cijfers vooropleiding, CV, vaardigheden. honoursprogramma: maatschappelijke betrokkenheid.	Strength-based assessment, nevenactiviteiten (sport, werk, politiek etc.); aanbeveling SLB'er of externe expert	Uitzonderlijke aanpak; voortdurende mogelijkheid tot zelfselectie	Cijfers, studievoortgang, motivatie (brief), ambitie; gesprek/presentatie; selectie bovenste 5 a 10%
Specifieke doelgroepen	Beroepsgeoriënteerde VWO'ers	Beroepsgeoriënteerde VWO'ers; minderheden		Vwo'ers, jongens	Allochtonen			
Organisatie/structuur	Aparte faculteit HIT; per <i>school</i> een honourscoördinator; hogeschoolbrede minors	1 ^e fase: 1 ^e en 2 ^e studiejaar; 2 ^e fase: vanaf 3 ^e jaar; samenwerking /stakeholders in <i>innovation labs</i>	Eerstejaarsprogramma; vanaf 3 ^e jaar; samenwerking met basisscholen; ter plaatse leren en onderzoek doen; digitaal platform voor kennisuitwisseling	Pre-honours in jaar 1 en 2; honours in 3 en 4; samenwerking met academische basisscholen	Pre-honours (hogeschoolbreed) in jaar 1 en 2; honours in 3 en 4 (per <i>school</i>); samenwerking met bedrijven / externe instellingen	Oriëntatieprogramma in 1 ^e jaar (5ec); programma na 1 ^e jaar (30ec vrije ruimte plus 30ec extra); digitale ondersteuning van de <i>community</i>	Niet gebonden aan jaar; één informatiepunt per faculteit voor studenten en docenten; selectie op faculteitsniveau	Rondom lectoren en kenniscentra; samenwerking met externe opdrachtgevers

	Hanzehogeschool Groningen	Hogeschool Rotterdam	Driestar Educatief	Hogeschool Edith Stein	Hogeschool INHolland	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden	Hogeschool Utrecht	Algemeen
Didactiek/ instructie	Verbreiding en specialisatie; hogeschoolbrede minors; specialisaties; honoursprogramma's; individueel aanbod; aandacht voor topsport		Gezamenlijk reflecteren; toegepast onderzoek; peer-coaching	Brede onderwijspraktijk; Engelstalige literatuur; toegepast onderzoek; vrije ruimte	Verdieping, verbreding en vaardigheden	Vraaggestuurd; innovatiecyclus; persoonlijk ontwikkelingsplan; ondernemerschap	Geen afzonderlijke gemeenschap; vraaggestuurd (sterrensysteem)	<i>Community</i> / leer-gemeenschap; stages; toegepast onderzoek
Docentrollen /kwalificaties	Stimuleren en begeleiden; netwerker; gepromoveerd	Begeleiden; voorbeeldfunctie in werk en maatschappelijke betrokkenheid; gepromoveerd	Maatschappelijk rolmodel; netwerker; academisch geschoold	Gepromoveerd; op de hoogte recente ideeën omtrent vakdidactiek	Begeleiden; netwerker; past binnen team	Facilitator, extern gerichte projectmanager; selectieproces	Masterniveau; professionaliseringstraject voor docenten	Liefst academisch geschoold; lectoren belangrijk
Effecten beoogd bij studenten		Innovatief, vraaggericht, interactief, kenniscreatie	Persoonlijke ontwikkeling, omgevingsbewust, carrière	Voortrekkersrol, carrière	Complexiteit, multidisciplinariteit, kennismangement, diepgang en maatschappelijke impact	Innovatie en ondernemerszin		Bevorderen inzet en prestaties
Effecten beoogd bij docenten		Docenten die gaan promoveren		Professionalisering van docenten			Docenten leren van elkaar en van studenten	
Vaststelling effecten bij studenten	Herhaald cross-sectioneel, vergelijkend; studieresultaten, loopbaan	Cross-sectioneel	Cross-sectioneel, vergelijkend; studieresultaten, loopbaan	Cross-sectioneel, herhaald cross-sectioneel; studieresultaten	Cross-sectioneel, vergelijkend; studieresultaten, loopbaan	Vergelijkend; studieresultaten, loopbaan	Cross-sectioneel, vergelijkend; studieresultaten, loopbaan	Veelal: (herhaald) cross-sectioneel of vergelijkend; studievoortgang, resultaten, tevredenheid
Vaststelling effecten bij				Kwalificatie			Kwalificatie	

	Hanzehogeschool Groningen	Hogeschool Rotterdam	Driestar Educatief	Hogeschool Edith Stein	Hogeschool INHolland	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden	Hogeschool Utrecht	Algemeen
Erkenning studenten	Cum laude regeling; deelname opleidingscommissie/mr; student-assistentschap	Honours degree, certificaat,	Voorsorteren educatieve master	Garantie en verplichting op baan en vervolgopleiding	Honours degree, aantekening	Maatschappelijke erkenning	Sterren en/of predicaat excellent; doorstroomroute	
Erkenning docenten	Hoger salaris en scholing			Kan beter salaris bieden, lid van kenniskring (alleen voor de beste docenten)	Herkenbare positie, lid netwerk honoursdocenten, mogelijk hogere schaal			
Bijzonderheden			PABO	PABO	Wanneer niet geselecteerd toch mogelijk om deel van de studie op honoursniveau te doen			

Bron: Hanzehogeschool Groningen (2008), Hogeschool Rotterdam (2009), Driestar Educatief (2009), Hogeschool Edith Stein (2009), Hogeschool INHolland (2009), Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (2009), Hogeschool Utrecht (2009).

De excellente student in het HBO

Bij de definitie van ‘excellentie’ anticiperen de HBO-instellingen op de eindtermen van de programma’s: de excellente studenten zijn degenen die in potentie een excellente beroepsuitoefenaar of professional zijn. Het gaat daarbij zeker niet alleen om intellectueel vermogen (hoge cijfers), maar ook om creativiteit en om het in samenwerking met anderen innovaties bewerkstelligen. Bij Driestar Educatief heeft men het, meer algemeen, over bovengemiddelde gaven en talenten. Bij de Hanzehogeschool Groningen wordt gesteld dat studenten pas kunnen excelleren onder de conditie dat zij herkend en erkend worden.

Selectiemethoden

Alle instellingen, op de Hogeschool Utrecht na, selecteren op bepaalde vaste momenten in de studie een deel van de studenten voor een exclusief programma. Bij een ‘getrapte programma-structuur’ worden studenten in de eerste jaren van de opleiding geselecteerd op grond van motivatie en in de tweede fase wordt dan gekeken naar hun mogelijkheden in de vorm van behaalde studieprestaties in de onderbouw van de opleiding. Bij INHolland worden studenten, die niet zijn geselecteerd voor het honours programma, in de gelegenheid gesteld om wel een deel van de studie op honours niveau te volgen.

Over het algemeen wordt gekeken naar cijfers, studievoortgang, en eventueel het portfolio en assessment uitkomsten. Een selectiecommissie beoordeelt verder op motivatie en ambitie, vaak vindt ook een gesprek plaats met de student of een presentatie van de student. Bij de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en de Driestar dienen studenten een aanbevelingsbrief van de SLB’er en van iemand uit het werkveld te overleggen. Ook bij de Hanzehogeschool is het oordeel van de SLB’er van belang, evenals dat van docenten. Bij de Hanze telt tevens het schooladvies en de Cito-score aan het einde van de basisschool mee. Verder dient er nogal eens een test (assessment) te worden afgelegd (bij Hanzehogeschool, Hogeschool Edith Stein en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden). Bij de selectie kunnen ook buitenschoolse activiteiten een rol spelen, zoals actief zijn bij de kerk, sport, politieke vereniging, enz. (bij de Driestar, INHolland en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden).

Bij de Hogeschool Utrecht is de selectie geheel anders. Alle studenten wordt de mogelijkheid geboden te excelleren. Excellente prestaties (de criteria zijn afgeleid van het profiel van de excellente beroepsbeoefenaar) worden beoordeeld alvorens zij het predicaat excellent kunnen krijgen. Zo is er geen van te voren bepaald moment waarop selectie plaatsvindt; er is sprake van een doorlopende mogelijkheid tot (zelf)selectie.

Specifieke doelgroepen

Er zijn twee groepen studenten waarop instellingen zich in het bijzonder richten. Ten eerste zijn dat scholieren met een VWO-achtergrond die een bewuste keuze maken om een beroepsgeoriënteerde opleiding te doen. De instellingen (Hanzehogeschool, Hogeschool Rotterdam, Edith Stein) willen hen ook graag verleiden dat te gaan doen. Studenten van allochtone herkomst vormen een tweede bijzondere doelgroep die wordt aangezocht. De Hogeschool Rotterdam zet hiertoe peer-coaches (studenten uit het honours programma met dezelfde achtergrond) in om hen te stimuleren. Ook INHolland wil betere startkansen bieden aan allochtonen. Zij worden al

actief geworven op ROC's en krijgen taalvaardigheidscursussen aangeboden in het pre-honours programma van de instelling. Verder wil de PABO Edith Stein meer jongens aantrekken voor het leraarschap, evenals havisten die een ander profiel hebben gekozen dan 'cultuur & maatschappij'.

Organisatie/structuur

Er zijn vier HBO-instellingen die een getrappt programma aanbieden in twee fasen. Aan de Hogescholen Rotterdam, Edith Stein en INHolland wordt een pre-honours programma aangeboden in de eerste twee jaren van de studie. Het gaat er dan om dat de student zich kan oriënteren en gemotiveerd raakt. In het 3^e en 4^e jaar kan het daadwerkelijke honours programma worden gevolgd. Ook de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden heeft een programma in twee stappen. In het eerste jaar is er een oriëntatieprogramma van 5 studiepunten (european credit transfer system, ofwel ects). Daarna wordt een programma geboden van 30 studiepunten aan alternatieve invulling binnen de opleiding en 30 studiepunten aan extra invulling bovenop de reguliere opleiding. De Driestar heeft een excellentieprogramma vanaf het 3^e studiejaar. Maar daarnaast is er een programma in de propedeuse dat voorbereidt (selecteert) voor het eigenlijke programma. De Hanzehogeschool wil diverse programma's opstarten waarvan de positionering niet wordt gegeven. Wel is er het Hanze Institute of Technology (HIT). Dit is een aparte faculteit waarin een volledige (selectieve) opleiding wordt aangeboden.

De Hanzehogeschool heeft per school (faculteit) een honours coördinator. Maar er worden ook (selectieve) minoren hogeschoolbreed aangeboden. Bij de Hogeschool Utrecht is er per faculteit een loket waarin studenten en docenten terecht kunnen voor de invulling van het excellentieprogramma. Ook heeft elke faculteit daar een beoordelingscommissie voor het toekennen van 'sterren' (zie verder beneden bij didactiek / instructie).

Bij de organisatie en positionering van het programma nemen de lectoren van de hogescholen een belangrijke rol in. Zij hebben vaak de leiding over een kenniscentrum. Hieraan wordt een programma gekoppeld waarin studenten mogen participeren in (toegepast) onderzoek. Daarbij vindt veelal samenwerking plaats met externe partners. Het gaat dan om opleidingsscholen in het primair onderwijs (Driestar educatief en Hogeschool Edith Stein) of om samenwerking met bedrijven of maatschappelijke instellingen. Het is niet ongebruikelijk dat externe partners opdrachten leveren aan lectoren / kenniscentra waar docenten en studenten mee aan de slag gaan (genoemd bij alle hogescholen, behalve de Hogeschool Utrecht).

Er is kortom veel wisselwerking tussen studenten, docenten en / of het beroepsveld en externe opdrachtgevers; ofwel tussen het onderwijs en de praktijk. Men heeft het over een professional community of leergemeenschap. Actoren hierin kunnen bij elkaar komen en kennis uitwisselen. Dit kan op een fysieke plek zijn, maar aan de Driestar en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden wordt ook expliciet gesproken over een digitale evenknie van de gemeenschap.

Didactiek / instructie

Er is een divers scala aan programma's en werkvormen dat wordt ingericht om aan de als excellent gekenmerkte studenten een breder, specialistischer, meer uitdagend of in ieder geval ander

aanbod te bieden dan aan ‘reguliere’ studenten. De gemene deler is dat, zoals hierboven aangegeven, wordt gewerkt in een community of gemeenschap binnen de hogeschool. Kennisuitwisseling vindt plaats door middel van symposia, gastcolleges, conferenties, masterclasses (bij de Hanzehogeschool, INHolland en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden). Bij de Hogeschool Rotterdam wordt iets soortgelijks een ‘innovation lab’ genoemd. Dit is een werkomgeving waarin studenten en docenten uit verschillende disciplines aan een actueel en weerbaar vraagstuk werken. Kennisuitwisseling gebeurt op dezelfde wijze als hierboven. Eerstejaars studenten (die nog niet deelnemen aan het echte honours programma) worden actief uitgenodigd hier bij te zijn. Bij de Driestar dient de leergemeenschap vooral tot reflectie over de ervaringen die studenten van de PABO hebben opgedaan in de onderwijspraktijk. Bij de Hogeschool Rotterdam wordt verondersteld dat leerwerk gemeenschappen gunstig uitpakken voor ‘eerste-generatie’ studenten uit minderheidsgroepen, die daarmee een stimulerende omgeving hebben die zij thuis niet kunnen vinden. Bij de Hogeschool Utrecht is er geen afzonderlijke gemeenschap.

Er wordt in de programma’s verschillend gedacht over de keuze voor verbreding dan wel verdieping als excellent aanbod in vergelijking met het reguliere onderwijs. Bij de Hanzehogeschool gaat men uit van de zogenaamde T-professional. Dit betekent dat er zowel een brede vorming plaatsvindt als specialistische professionalisering. Er zijn selectieve hogeschoolbrede minors waarin het gaat om verbreding; inter- of multidisciplinair wordt gewerkt aan complexe opdrachten van de beste externe opdrachtgevers, onder begeleiding van de beste docenten. Daarnaast kan men kiezen voor een selectieve en verdiepende specialisatie. Deze behelst een verdiepend programma binnen de opleiding, gericht op onderzoek, advisering, dienstverlening e.d.. Ook is er een selectief aanbod voor individuele studenten in de vorm van student-assistentieschappen op het gebied van onderzoek, onderwijs, ontwerp of advisering, topstages, of ruimte voor ondernemerschap. Verder bestaat er een honours programma verspreid over meerdere jaren waarvan niet duidelijk is of het disciplinair is of verbredend. Tevens beschouwt de Hanzehogeschool topsport als een belangrijke vorm van excellentie. Het gaat om ondersteuning van- en de schijnwerpers zetten op studenten (en docenten) die bovengemiddelde sportprestaties leveren. Bij de Hogeschool INHolland bestaat het programma uit een verdieping van het reguliere programma en ontwikkelt de student vaardigheden op tenminste één van de aspecten ondernemerschap, leiderschap, creativiteit, lerende organisatie of praktijkgericht onderzoek. Verbreding vindt bij INHolland plaats door middel van masterclasses van lectoren.

Bij de educatieve instellingen betreffen de excellentieprogramma’s met name de onderwijspraktijk. Bij de Driestar is dit programma intensiever dan het reguliere programma. De studenten worden ook eerder voor de klas gezet. Daarnaast doen zij in de scholen toegepast onderzoek. Bij Hogeschool Edith Stein krijgen excellente studenten extra ondersteuning met betrekking tot vakkennis en vaardigheden (verdieping). Daarnaast wordt breder gekeken, buiten het lesgeven, namelijk naar de omgang met collega’s en ouders binnen de school, alsook met externe organisaties. Ook hier gebeurt toegepast onderzoek. Er wordt gebruik gemaakt van Engelstalige literatuur (kennelijk niet binnen het reguliere onderwijs) en is er ook vrije ruimte.

Twee programma’s zijn sterk vraaggestuurd. De Noordelijke Hogeschool Leeuwarden stelt dat excellente studenten in staat zijn zelf doelen te stellen en vorm te geven aan de eigen studie.

Geselecteerde studenten dragen eigen activiteiten aan in de vorm van bijvoorbeeld projecten, vakken en/of minoren, of extra invulling van reguliere onderdelen. Ook nemen zij deel aan de multidisciplinaire community, waar in multidisciplinaire teams maatschappelijk georiënteerd wordt gewerkt. Hij/zij stuurt zijn studie door middel van een persoonlijk ontwikkelingsplan waarin voor een komende termijn wordt beschreven wat de student van plan is te doen en op welke wijze hij of zij dat gaat doen. Aan het eind van de rit moet de student aantonen dat hij/zij op excellent niveau heeft gepresteerd op ten minste één van de rollen binnen de zogenaamde innovatiecyclus: inspiratie, aspiratie, constructie en realisatie. Dit programma is sterk gericht op ondernemerschap. Het aantonen gaat door middel van een digitale excellentiemap. Ook kunnen taken op het gebied van politiek of openbaar bestuur worden aangedragen.

De Hogeschool Utrecht kent tevens een vraaggestuurd programma. Het verschil met de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden is dat er van te voren geen selectie plaatsvindt. Prestaties van een student worden beoordeeld op basis van complexiteit en zelfsturing. Voor het verkrijgen van een 'ster' worden studenten in het reguliere programma uitgedaagd om een extra inspanning te doen. Bijvoorbeeld: na het afronden van een beroepsopdracht een artikel publiceren in een vaktijdschrift, het opzetten van een congres, of een vak op een inhoudelijk hoger niveau halen. Als de student sterren heeft verzameld die overeenkomen met het einddoel van de excellente beroepsbeoefenaar (vakbekwaam, kennisbasis, innovatief, verspreiding van vernieuwingen, internationaal perspectief) en de inspanningen in studietijd equivalent zijn aan 30 studiepunten, kan men het predicaat 'excellent' ofwel 'superster' krijgen. Daarvoor moeten de prestaties nog wel worden verdedigd voor een beoordelingscommissie.

Er zijn veel verschillende instructie- en begeleidingsvormen. Vaak gaat het om kleine (multidisciplinaire) groepen die samenwerken. Bij de Hanzehogeschool wordt binnen het aanbod van individuele projecten gewerkt volgens het meester-gezel principe. Hierbij worden excellente studenten gekoppeld aan experts in het werkveld. Bij de Driestar is er sprake van teamleren in de vorm van peer-coaching / peer-tutoring door vierdejaarsstudenten. Bij de Hogeschool Edith Stein heeft iedere groep van 12 studenten zijn eigen tutor voor persoonlijke begeleiding en coaching van studenten. Ook bij INHolland heeft een ieder zijn eigen personal coach. Bij alle programma's bestaat de mogelijkheid stages te doen.

Er wordt gezocht naar manieren om studenten te motiveren tot excelleren. Bij de Hanzehogeschool wordt selectie nadrukkelijk gezien als middel om dat te bewerkstelligen. Bij de Hogeschool Edith Stein worden maximaal 25 studenten per jaar toegelaten om het ambitieniveau van het programma op peil te houden. Selectie en kleine groepen worden blijkbaar gezien als manieren om excellentie te bevorderen. Studenten geven zelf aan dat belonen hen sterk motiveert (dit wordt gezegd bij de Hogeschool Utrecht). Zij stellen dat het predicaat 'excellent' dient ter beloning, als uitdaging om te excelleren.

Docentrollen en kwalificaties

Les geven aan excellente studenten vergt excellente docenten, aldus de Hanzehogeschool in haar SIRIUS-aanvraag. Verschillende kenmerken en kwalificaties van docenten worden genoemd. Bij de Hanzehogeschool, de Hogeschool Rotterdam en INHolland hebben docenten in

de programma's duidelijk een begeleidende rol: hij of zij stimuleert de ontplooiing van studenten. Daarnaast kan de docent worden gezien als rolmodel, door zijn werkhouding gericht op onderzoek en publicatie (Hogeschool Rotterdam), of zijn of haar maatschappelijke betrokkenheid (bij INHolland en Hogeschool Rotterdam). Een andere rol die genoemd wordt, is die van netwerker: contacten onderhouden met het werkveld en de partners, en het doen van werving van projecten (bij de Hanzehogeschool, Driestar en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden). De Noordelijke Hogeschool spreekt kernachtig over een rolverschuiving: van kennisoverdrager naar facilitator; van intern gerichte leraar naar extern gerichte projectmanager. Dat een rolverschuiving niet vanzelfsprekend is voor docenten blijkt vanuit de Hogeschool Rotterdam. Deze stelt dat een forse inspanning is vereist om die verandering te bewerkstelligen.

De instellingen hebben een voorkeur voor academisch geschoold personeel in de honours programma's. Bij de Hanzehogeschool, de Hogeschool Rotterdam en Hogeschool Edith Stein zijn de docenten ook gepromoveerd of zijn zij aan het promoveren. Participatie in een netwerk is ook van belang (zie boven). Verder moet een docent goed op de hoogte zijn van recente ontwikkelingen in zijn vakgebied (Edith Stein). Bij INHolland, de Hogeschool Rotterdam en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden spelen de lectoren een belangrijke rol, het meest vanwege hun expertise op het gebied van (toegepast) onderzoek. Bij INHolland geldt als bijzondere kwalificatie dat de docent binnen het team past.

Wat betreft scholing voor het doceren aan de doelgroep wordt er bij de Hogeschool Rotterdam een professionaliseringspakket ontwikkeld voor het stimuleren van ambitieuze talentvolle studenten. Bij de Hogeschool Utrecht bestaat een instellingsbreed professionaliseringstraject ter ondersteuning. Naast de docent wordt ook de SLB'er onderscheiden bij Driestar Educatief en de Hogeschool Rotterdam. Deze begeleidt de student op zijn of haar leerweg.

Bij de Noordelijke Hogeschool worden docenten op vergelijkbare wijze als de studenten geselecteerd. Dit wil zeggen op basis van nevenactiviteiten (sport, politiek, vereniging, enz.), de bereidheid tot extra inzet (buiten normale werktijden), op basis van een portfolio met daarin al eerder ondernomen activiteiten in het kader van het honours programma en de passie daarvoor. De docent moet aangeven iets over te hebben, breed inzetbaar te zijn. Ook moet hij of zij toestemming hebben van een leidinggevende. Er is een persoonlijk gesprek over de aanstelling.

Effecten beoogd bij studenten

De omschreven doelen zijn - in het algemeen - het bevorderen van effecten op de gebieden van inzet en leerprestaties (ook in de gehele school: zie nevendoelen). Verder (Hogeschool Rotterdam, INHolland) bestaat er een aparte formulering van 'excellente' eindtermen bovenop de reguliere eindtermen. Dit is gekoppeld aan de eigen kenmerken van het programma. Bij de Hogeschool Rotterdam gaat het om innovatief, vraaggericht handelen, samenwerken, interactief getoond leervermogen en kenniscreatie. Bij INHolland ontwikkelen studenten een 'aantoonbare brede visie op mens en maatschappij'. Daarnaast onderscheiden zij zich van reguliere studenten wat betreft complexiteit, multidisciplinariteit, kennismanagement, diepgang en maatschappelijke impact van hun handelen. Bij de Driestar en de Hogeschool Edith Stein wordt beoogd dat oud-deelnemers meer zijn dan een 'gewone' leraar. Ook in de beroepssituatie staan zij niet stil

wat betreft hun ontwikkeling. Zij hebben een voortrekkersrol in het verbeteren van het onderwijs (Hogeschool Edith Stein), brengen de discussie op gang met collega's, of zijn zich bewust van hun positie binnen het team en de gemeenschap (Driestar). Bij de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden wordt beoogd dat studenten een excellent niveau hebben op het gebied van innovatie en ondernemerszin.

Effecten beoogd bij docenten

In de meeste toegekende Sirius-aanvragen komt geen visie naar voren op de functies die excellentieprogramma's kunnen hebben voor docenten. Bij de Hogeschool Rotterdam is het de bedoeling dat ten minste één docent per leerwerkgemeenschap promoveert op een maatschappelijke opgave die ook binnen het excellentietraject, waar hij of zij bij betrokken is, centraal staat. Verder wordt bij de Hogeschool Edith Stein beoogd dat docenten zich verder professionaliseren. Bij de Hogeschool Utrecht gaat het erom dat docenten leren over excellentie in het onderwijs van andere docenten en van studenten.

Vaststelling effecten bij leerlingen

De instellingen dienden voor het Sirius Programma prestatie-indicatoren op te stellen aan de hand waarvan de excellentietracés geëvalueerd kunnen worden. Over het algemeen worden er drie typen kwantitatieve methoden voorgesteld. Ten eerste een cross-sectionele meting, bijvoorbeeld: minimaal 95 % van de deelnemers is van mening dat het programma hen uitdaagt om zichzelf te overtreffen. Ten tweede wordt een herhaalde cross-sectionele meting voorgesteld: eerst een nulmeting wanneer het programma van start gaat en vervolgens na een paar jaar nog een meting waarbij dan een doelstelling wordt geformuleerd. Ten derde is het ook vaak de bedoeling om een vergelijking te maken tussen deelnemers aan het programma en een bepaalde groep van reguliere studenten.

De laatste twee methoden worden nu meestal los van elkaar toegepast. Dan wordt bijvoorbeeld alleen het aantal cum laude getuigschriften vergeleken tussen nu en over een paar jaar (met een verbetering als doelstelling). Verder kan uit de Sirius-aanvragen worden opgemaakt dat prestatie-indicatoren betrekking hebben op een vrij korte termijn (resultaten in 2012/2013), hetgeen overeen komt met de looptijd van de subsidie.

Hogescholen gebruiken veelal wel een batterij aan indicatoren. Vaak wordt de instroom in het programma gemeten (met betrekking tot selectie-eisen en / of specifieke doelgroepen) en het studierendement (tijd tussen instroom en uitstroom). Ook worden effecten gemeten bij het afnemende werkveld (tijdens de studie bij opdrachtgevers, bij stage-instellingen, of na de studie). Verder worden de effecten van het programma bij leerlingen bepaald door te kijken naar studieresultaten, tevredenheidcijfers en de kenmerken van studenten wat betreft hun verdere loopbaan. Wat de studieresultaten betreft, wordt bijvoorbeeld gekeken naar het aantal cum laude getuigschriften, het afstudeercijfer, behaalde prijzen of specifieke doelstellingen van het programma. Zo wordt bij Hogeschool Edith Stein en Hogeschool Rotterdam gekeken naar het aantal studenten dat publiceert in vaktijdschriften. Alle hogescholen meten de tevredenheid over het programma onder de deelnemers, veelal wat betreft de ervaren mate van uitdaging of in de vorm van een rapportcijfer. Ook wordt bij de hogescholen onderzocht waar studenten terecht komen

na de opleiding. Gekeken wordt naar de mate en wijze van doorstroming naar vervolgstudies en de ervaringen op de arbeidsmarkt: bijvoorbeeld de baanzoekduur en het startsalaris.

Enkele hogescholen (Hogeschool Utrecht en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden) proberen wel een vorm van leerwinst vast te stellen. Zij hebben een niveaumeter waarin categorieën hiërarchisch zijn geordend: hierin staan bepaalde competenties of capaciteiten beschreven. Aan de hand van een dergelijk schema kunnen de vorderingen van studenten gevolgd worden. Informatie over psychometrische kwaliteiten (betrouwbaarheid, validiteit, representativiteit) lijkt er echter niet te zijn. Ook worden bij Hogeschool INHolland en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden suggesties gedaan om het assessment-instrument uit de selectiefase te gebruiken om de ontwikkeling van studenten te volgen.

Hogeschool Driestar Educatief stelt daarentegen dat de effecten van het programma in beginsel niet tot uitdrukking kunnen worden gebracht door kwantitatieve prestatie-indicatoren. Daarnaast verwacht men dat er een plafondeffect zal optreden: eerder onderzoek zou aantonen dat de prestaties van de huidige opleiding al dusdanig hoog zijn dat er geen significante verbetering wat dat betreft valt te verwachten. De hogeschool gaat in de vorm van diepte-interviews na of studenten de eindtermen van het programma verwerven. Ook vindt focusgroep-onderzoek plaats waarbij studenten wordt gevraagd kritisch te reflecteren over de impact van het honours programma in verband met de te behalen bekwaamheden. Bij de Hogeschool Edith Stein wordt een adviesraad gevormd uit vertegenwoordigers van excellente studenten.

Vaststelling effecten bij docenten

De effecten van het programma bij docenten worden niet of veel minder uitgebreid vastgesteld. Bij de Hogeschool Edith Stein en de Hogeschool Utrecht wordt gekeken of de kwalificatie-eisen aan docenten worden gehaald. Bij de Hanzehogeschool daarentegen gaat men pas kijken naar de evaluaties van docenten door studenten en het werkveld wanneer genoeg docenten voldoen aan de vereiste kwalificaties. Niet helder is of men dat doet met het bestaande docentencorps of dat men nieuwe docenten gaat aantrekken. Bij de Hogeschool Utrecht wordt geëvalueerd of docenten kunnen omgaan met het begeleiden van studenten binnen het sterrenstelsel.

Erkenning/certificering studenten

Studenten kunnen op verschillende wijze erkend worden voor hun deelname aan een excellentieprogramma. Het gaat dan om prijzen, een aparte aantekening of certificaat (honours degree) bij het diploma, maar ook het voorsorteren voor een vervolgopleiding. Andere erkenningen die voorkomen bij de Hanzehogeschool zijn dat deelnemers zitting nemen in de opleidingscommissie of medezeggenschapsraad, of kans maken op student-assistent posities. Bij de Hogeschool Rotterdam wordt gesteld dat de beloning ook bestaat uit een relatieve voorsprong bij een vervolgopleiding of op de arbeidsmarkt. Dat laatste vinden we ook bij de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden: 'een vliegende start in het bedrijfsleven'. Bij de Driestar zorgt deelname aan het programma voor het voorsorteren bij een educatieve master. Ook bij de Hogeschool Utrecht kan deelname een doorstroomroute creëren. Opvallend is dat bij de Hogeschool Edith Stein studenten een baangarantie krijgen binnen één van de opleidingsscholen, maar dat dit tegelijkertijd ook

een verplichting is. Ook zijn zij verplicht verbonden te blijven aan een lectoraat en na drie jaar te beginnen aan een professionele master.

Erkenning/certificering docenten

Bij de Hanzehogeschool, de Hogeschool Edith Stein en INHolland is erkenning mogelijk in de vorm van een hoger salaris. Bij de Hanzehogeschool zijn er ook mogelijkheden voor scholing. Bij de Hogeschool Edith Stein en INHolland verwerven docenten een herkenbare positie door het lidmaatschap van een exclusief netwerk. Bij INHolland is dat een netwerk van andere honours docenten. Bij de Hogeschool Edith Stein zijn alleen de beste docenten lid van een kenniskring. Voor deelname moet ook worden gesolliciteerd.

Nevendoelen

Het programma kan geschikt zijn als selectiemechanisme voor doorstroomtrajecten wanneer een hogeschool professionele masters aanbiedt of een samenwerkingsverband heeft met een universiteit. Onderdelen van een schakelprogramma kunnen dan worden opgenomen in het excellentietraject. Een ander neveloel is de reputatie van de hogeschool. Programma's worden gezien als een bijdrage aan een excellent imago, bijvoorbeeld bij het werven van nieuwe studenten.

Door de hogescholen wordt er vanuit gegaan dat het programma niet alleen baten oplevert voor de deelnemers aan de excellentieprogramma's, maar ook voor de 'reguliere' studenten en het onderwijs aan de gehele hogeschool. De verspreiding van positieve neveneffecten kan plaatsvinden door een 'cultuuromslag' binnen de school gericht op motivatie en excelleren. Dit wordt verondersteld plaats te vinden omdat deelnemende studenten andere studenten stimuleren en een actieve rol (gaan) innemen in het reguliere onderwijs. De Hanzehogeschool gaat er vanuit dat een zichtbare honours community de ambities aanspreekt van andere studenten. De zichtbaarheid volgt uit bijvoorbeeld een 'sterrenwalk' op de campus. De Driestar stelt dat een aparte honours groep een ambitieuzere studiecultuur kweekt, die ook bij de overige studenten een verbeterde studiehouding tot gevolg heeft. De Driestart stelt dat wanneer de beide categorieën studenten door elkaar zouden zitten, dit een ongewenst competitieve sfeer en ongezonde scoringsdrang zou opleveren. Bij de Hogeschool Utrecht gaat men er daarentegen vanuit dat een open systeem de beste kruisbestuiving geeft.

Nationale balletschool

Een wat vreemde eend in de bijt is het Young Bachelors Programma van de Nationale Balletschool van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (2009). Dit programma richt zich op leerlingen/studenten aan de hogeschool die daarnaast onderwijs volgen in het voortgezet onderwijs. Dit heeft te maken met het feit dat (excellente) dansers vroeg moeten worden ontwikkeld. Het programma zelf richt zich op leerlingen in de leeftijd van 15 tot 18 jaar. Zij worden geselecteerd op 14 / 15 jarige leeftijd door een selectiecommissie. Vaak worden leerlingen doorverwezen vanuit regionale balletscholen. Behalve deze samenwerking is er op organisatorisch vlak een samenwerking met een middelbare school zodat de beide onderwijsvormen – het ballet en het reguliere onderwijs – elkaar niet in de weg staan. Het programma is selectief met ingecalculerde uitval. Doel is dat leerlingen in die leeftijd niet naar het buitenland hoeven uit te wijken om dergelijk intensief onderwijs te volgen. Verder is het doel dat leerlingen uiteindelijk toon-

aangevende posities innemen in het ballet, nationaal en internationaal. Deze doelen vormen ook de toetssteen voor het succes van het programma. De juridische status van het diploma (bachelor) moet nog bepaald worden.

De Sirius-excellentieprogramma's zijn zeer recent van start gegaan en er zijn (nog) geen daadwerkelijke resultaten bekend uit onderzoek.

7.4 Beantwoording van de onderzoeksvragen

7.4.1 Excellente studenten

In de Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2007 (Van den Broek e.a., 2007) zijn zeer gemotiveerde studenten degenen die meer dan 35 uur per week besteden aan hun studie en een (naar eigen zeggen) hoge inzet realiseren. Op basis hiervan is 18,7 % van de HBO-studenten zeer gemotiveerd. Uitzonderlijk en niet-gemotiveerde HBO- en WO-studenten tezamen verschillen qua motivatie als volgt: studenten die uitzonderlijk gemotiveerd zijn, ervaren vaker dan andere studenten dat de studeerbaarheid van de studie beter is, zij hebben een relatief hoger eindexamencijfer, hebben meer toegankelijke docenten, zijn wat later in hun studie, zijn vaker vrouw dan man, en besteden relatief minder tijd aan betaalde arbeid.

In antwoord op de tweede onderzoeksvraag kan in deze context dus worden gesteld dat het mogelijk lijkt de onvoldoende uitgedaagde studenten méér uitdaging te bieden door de studeerbaarheid van de studie te vergroten en docenten meer toegankelijk te laten zijn. Het antwoord op de derde onderzoeksvraag is hiermee vergelijkbaar. De vierde onderzoeksvraag betreffende de verschillende appreciatie van de studie door goed en matig presterende studenten is bovenstaand ook beantwoord: dit verschil doet zich in grote mate voor.

7.4.2 Excellente docenten

In de excellentieprogramma's van het Sirius Programma worden vaak docenten ingezet waaraan bepaalde (extra) eisen worden gesteld. Het gaat om scholing of opleiding (een academisch niveau). Behalve deze vereiste is ook de bedoeling dat docenten zichzelf ontwikkelen en professionaliseren, mede door te promoveren. Dit sluit aan bij afspraken in het Convenant LeerKracht van Nederland (2008c) voor de HBO sector. Hierin wordt beoogd dat op termijn 70% van de docenten op masterniveau is geschoold. Het ministerie van OCW heeft hiervoor een reservering voorzien binnen het scholingsfonds. Verder blijken maatschappelijke contacten (en ook het hebben van een professioneel netwerk) van belang voor docenten die de begeleiding van excellente studenten op zich nemen. Lectoren worden wel aangemerkt als rolmodellen. Binnen sommige hogescholen (Hogeschool INHolland en Hogeschool Edith Stein) hebben docenten binnen het excellentieprogramma een herkenbare positie omdat zij lid zijn van een netwerk met andere docenten binnen het programma. De erkenning kan ook tot uitdrukking komen in een hoger salaris. Verder worden er verkiezingen voor het uitroepen van 'beste docent' georganiseerd door

verschillende hogescholen. Uitverkiezing is veelal gebaseerd op de inhoudelijke kennis en de verschillende taken van een docent (kennisoverdracht en instructie / didactiek, SLB'er). Ook populariteit wordt gehanteerd als invalshoek.

7.4.3 Excellente onderwijsprogramma's

Sinds kort is er in navolging van de universiteiten ook een reeks excellentiebevorderende honours programma's bedacht of in uitvoering aan hogescholen in Nederland. Wij hebben programma's bestudeerd waarvoor een subsidie is toegekend vanuit het Sirius Programma. Dit programma heeft als doel excellentie in het hoger onderwijs te bevorderen.

Kenmerkend voor deze aanvullende programma's in het hoger onderwijs is dat zij meestal selectief van aard zijn. In de programma's wordt de 'Siriusnorm' gevolgd: het programma is bedoeld voor de beste 5 a 10% van de studenten. Er is sprake van een strenge selectie op basis van schoolcijfers, motivatie / ambitie, buitenschoolse activiteiten, testresultaten en gesprekken met een selectiecommissie. Alleen het programma van de Hogeschool Utrecht is anders van opzet. Hier zijn studenten steeds in staat tot zelfselectie door projecten in te dienen ter beoordeling. Na enkele keren een 'excellent' project te hebben aangedragen, komt de student zelf in aanmerking voor deze kwalificatie.

De Sirius-excellentieprogramma's zijn vaak maatschappelijk gericht en daarom wordt ook samengewerkt met partners zoals bedrijven die uitdagende onderzoeksopdrachten aanleveren. Ook wordt er door PABO's samengewerkt met speciale opleidingsscholen of academische basisscholen. Het programma wordt veelal in de tweede helft van de opleiding aangeboden, maar vaak is er ook een programma in het eerste en / of tweede jaar om mensen enthousiast te maken of alvast te selecteren. De inhoud en didactiek van de excellentieprogramma's verschillen per hogeschool. Wel hebben de programma's gemeen dat er een leergemeenschap wordt ingericht, er veelal toegepast onderzoek wordt verricht, en er vaak een stage is verbonden aan het programma.

De programma's zijn bedoeld om studenten te stimuleren tot een verhoogde inzet en daaraan verbonden prestaties. Een ander doel is het bieden van een betere positie op de arbeidsmarkt. Bevorderen van innovatie en ondernemingszin wordt ook genoemd. Verondersteld wordt vaak dat het programma een positieve invloed heeft op de overige studenten binnen de hogeschool.

Erkenning van studenten en ook docenten gebeurt binnen de programma's op diverse wijze; er is hier geen eenduidigheid. Sommige hogescholen vinden het voldoende dat een student zich door middel van het programma kan onderscheiden op de arbeidsmarkt, andere hogescholen bieden een certificaat, een aantekening op het diploma, of een zogenoemd honours degree. Resultaten van empirisch onderzoek zijn (nog) niet beschikbaar.

8 Rapportage Wetenschappelijk Onderwijs (WO)

8.1 Studenten: onderwijservaringen en ambities

Uit de Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2007 (Van den Broek e.a., 2007) volgt dat zo'n 6 % van de WO-studenten ongemotiveerd is aan het begin van de studie. Daarnaast studeert 21 % van deze studenten met onvoldoende inzet (de berekening is gebaseerd op een samengesteld percentage dat niet alleen betrekking heeft op de persoonlijke toewijding, maar ook op bijvoorbeeld externe belemmeringen). Tevens stelt 20 % (buiten medische studies) te weinig tijd te besteden aan de studie. Slechts 3 % van de studenten ervaart een hoge werkdruk; eenzelfde percentage heeft een negatief oordeel over de studeerbaarheid in 2007. Ook is bepaald hoe de motivatie zich ontwikkelde tijdens de studie, door de eerdere situatie te vergelijken met de actuele motivatie. De bevindingen hebben betrekking op de studenten in het HBO en WO samen. Daaruit blijkt dat bij 18 % de motivatie toeneemt, maar bij 43 % van de studenten de motivatie afneemt. In het geval van motivatieverlies is ook gevraagd naar de oorzaken hiervoor. Genoemd zijn 'slechte administratie / organisatie (38 %)', 'opleiding is niet uitdagend genoeg' (30 %), 'slechte docenten' (25 %), 'opleiding maakt beloften niet waar (20 %)' en 'niveau van medestudenten is te laag' (1 %). Volgens informatie betreffende de 'heroverweging hoger onderwijs' voelt ruim een derde van de studenten in het WO zich niet uitgedaagd in de studie (Inspectie der Rijksfinanciën, 2010). Ook de CPB-studie van Minne e.a. (2007) geeft vergelijkbare percentages.

8.2 Docenten: (h)erkenning

In universiteiten bestaat in het algemeen een hiërarchisch onderscheid wat betreft docenten. Opeenvolgend zijn dit de universitair docent, universitair hoofddocent, en hoogleraar. Dit onderscheid reflecteert echter voornamelijk de situatie in onderzoek en niet het functioneren in het onderwijs. In het onderwijs, en zeker in relatie tot excellentieprogramma's, wordt wel aandacht gegeven aan de herkenning en erkenning van excellente docenten.

In tegenstelling tot het HBO, is er in het WO geen landelijke onderwijsprijs. Aan bijna elke universiteit echter bestaan wel één of meer docentenprijzen. Criteria voor toekenning hiervan zijn niet altijd vastgelegd, of afhankelijk van een jury (Van Alst, De Jong, & Van Keulen, 2009). De auteurs noemen het opmerkelijk dat een verkiezing meestal geen gevolg heeft: winnaars worden niet betrokken bij het verbeteren van onderwijs (behalve wellicht in de eigen vakgroep). Uit een internationale verkenning volgt dat er in Groot-Brittannië, Australië, Canada en de Verenigde Staten wel landelijke onderwijsprijzen bestaan in het universitaire onderwijs. Bovendien is het in deze landen gebruikelijk om winnaars van een onderwijsprijs te betrekken bij het onderwijsbeleid. Erkende excellente docenten worden gevraagd hun kennis te delen op

onderwijsseminars en door het universiteitsbestuur te adviseren. In Groot Brittannië komen docenten die in het onderwijs op een universiteit excelleren, in aanmerking voor een 'senior fellowship' aan de Higher Education Academy. Vanuit deze Academy wordt beter academisch onderwijs gestimuleerd door uitwisseling van kennis en onderwijsmateriaal, alsook door beleidsadvisering en onderzoek naar onderwijsinnovaties (Van Alst, De Jong, & Van Keulen, 2009). Door deze auteurs wordt een parallel getrokken met de seniorkwalificatie onderwijs zoals die behaald kan worden aan de Universiteit Utrecht en de Radboud Universiteit Nijmegen.

Veel Nederlandse universiteiten organiseren een verkiezing van de 'beste docent'. Niet zelden nemen studenten hiertoe het initiatief. De Rijksuniversiteit Groningen (2010) organiseerde begin 2009 en 2010 een instellingsbrede verkiezing 'RUG-docent van het jaar'. Elke faculteit draagt een kandidaat voor. Voor nominatie spelen diverse inhoudelijke criteria een rol. Het gaat om didactische criteria zoals stimuleren tot zelfstudie, enthousiasmeren, toegankelijk maken van leerstof, individueel beschikbaar zijn; onderwijsvernieuwende criteria bijvoorbeeld curriculumvernieuwing, voortrekkersrol spelen, bijdrage leveren aan onderwijsvisie; vakinhoudelijke criteria zoals bijdragen aan hoogwaardiger leerstof, inzichtelijk maken van het vakgebied, eigen onderzoek, maatschappelijke relevantie, uitgebreide kennis van het vakgebied; en organisatorische criteria bijvoorbeeld helder aangeven wat en wanneer er van studenten wordt verwacht, tijdig zijn met nakijken, open staan voor feedback, goede coördinatie-eigenschappen. Op een verkiezingsbijeenkomst geven de genomineerde docenten om beurten een zeer kort college, waarna aanwezigen in de zaal of via een internetverbinding kunnen stemmen. De vaardigheden om een boeiend college te geven zijn hier waarschijnlijk doorslaggevend.

In TU Delta (2010), het universiteitsblad van de Universiteit Delft, is te lezen dat er wat betreft het collegejaar 2008/2009 centraal een beste docent is gekozen. Iedere faculteit droeg een docent voor. Vervolgens besliste een jury. Studentleden van de jury woonden een college bij ter beoordeling van de docenten. Andere aspecten die werden bekeken, waren de mate waarin studenten worden betrokken bij het onderzoek van de docent, de bijdrage aan onderwijsvernieuwingen en de wijze waarop studenten worden gecoacht door de docent.

In Amsterdam organiseren de Centrale Studenten Raad en de ASVA studentenunie op jaarlijkse basis een verkiezing tot 'UvA docent van het jaar' (Universiteit van Amsterdam, 2010). Het gaat volgens de organisatoren niet om populariteit, maar om inhoudelijk de beste docent zijn. De studieverenigingen dragen docenten aan. Vervolgens maakt een jury, bestaande uit één student per faculteit, een shortlist. Studieverenigingen promoten hun kandidaat tijdens een zogenoemde voordrachtsavond op een serieuze en / of ludieke manier. De jury beslist vervolgens en de winnaar wordt bekend gemaakt op de dies natalis. Er zijn acht inhoudelijke criteria: de docent 1) stimuleert kennisoverdracht en toepassing van kennis, 2) combineert onderzoek en onderwijs, 3) inspireert, 4) geeft nuttige feedback, 5) stimuleert eigen verantwoordelijkheid, 6) neemt de tijd voor begeleiding, 7) gebruikt inspirerend materiaal en 8) maakt studenten duidelijk wat van hen wordt verwacht bij toetsing.

De Universiteit Utrecht (2010c) heeft twee 'prestigieuze docentprijzen' die jaarlijks worden uitgereikt op de dies natalis van de universiteit. Het gaat om de Docentprijs en de Prijs Jong

Docententalent. Ook hier doen studieverenigingen een voordracht. Een jury beoordeelt aan de hand van inhoudelijke criteria. Voor de jonge docenten gelden behalve een leeftijdscriterium (niet ouder dan 35) dezelfde criteria. Het gaat om 1) aansprekende en effectieve presentatie van de essentie van een vakgebied, 2) passende en gevarieerde toetsing en werkvormen, 3) vakgebied in ruime maatschappelijke en wetenschappelijke context kunnen plaatsen, 5) bereikbaar en open zijn voor vragen en suggesties, 6) stimuleren tot onafhankelijk nadenken, 7) enthousiasmeren, 8) buitengewoon goed zijn ten opzichte van collega's binnen de vakgroep. Genomineerden worden bij de zogenoemde Onderwijsparade 'in het zonnetje gezet'.

Op de Universiteit Twente (2010) wordt een verkiezing in twee rondes georganiseerd (een decentrale onderwijsprijs per opleiding, en een centrale onderwijsprijs) vanuit de studieverenigingen. Bij de beoordeling voor de centrale prijs wordt in meerdere rondes gekeken naar onder meer de onderwijsvisie van de docent en de vraag hoe deze het beste haalt uit studenten. In de finale wordt een kort college gegeven. De docent wordt gehuldigd bij de opening van het academisch jaar, hij of zij krijgt een prijs en een geldbedrag.

Op de Technische Universiteit Eindhoven (2010) is er een centrale prijs in lijn van 'de onderwijsvisie, waarin excellentie centraal staat'. Naast deze prijs bestaan enkele initiatieven van studenten op faculteitsniveau. Ook hier kunnen studieverenigingen een voordracht doen en is er een jury. Deze bestaat uit de rector magnificus en enkele studenten. Het doel is om docenten te stimuleren beter onderwijs te geven. Criteria voor beoordeling zijn conform de criteria 1, 5, 6 en 7 bij de vergelijkbare verkiezing aan de Universiteit Utrecht. De winnaar krijgt een geldbedrag, te besteden aan academische activiteiten.

Aan de Universiteit Leiden (2010c) organiseert de studentenraad sinds 2000 een jaarlijkse verkiezing van de LSr-Onderwijsprijs. Alle docenten (van aio tot hoogleraar) komen in aanmerking voor nominatie. Studieverenigingen mogen docenten voordragen; een jury bestaande uit studenten beslist. Men kijkt naar inhoud van de colleges (maatschappelijke en / of wetenschappelijke relevantie, relatie met het eigen onderzoek, vernieuwend op eigen vakgebied), de vorm van de colleges (wijze van aanbieden van de stof, motivatie creëren voor extra-curriculaire activiteiten, mate van interactie tijdens het college), en contact met studenten (toegankelijkheid en betrokkenheid). Tijdens de dies-viering wordt de winnaar bekend gemaakt. Verder kunnen excellente Leidse docenten aan verschillende faculteiten meedingen voor een facultaire onderwijsprijs.

Op de Radboud Universiteit Nijmegen en de Vrije Universiteit Amsterdam worden enkele verkiezingen op faculteitsniveau georganiseerd in de vorm van studentenverkiezingen (Vrije Universiteit, 2010; Radboud Universiteit Nijmegen, 2009) of vanuit het faculteitsbestuur (Radboud Universiteit Nijmegen, 2010).

Verder zijn er nog prijzen vanuit een bepaald vakgebied, zoals dat van de Nederlandse Biotechnologische Vereniging (NBV, 2010),. Deze reikt om de twee jaar een onderwijsprijs uit (ook wel de Zilveren Zandloper genoemd) binnen het academische onderwijs of het HBO. Het doel is in dit geval om reclame te maken voor het onderwijs in de biotechnologie en om docenten te stimuleren tot prestaties die goed zijn voor de beeldvorming. Er wordt bij de beoordeling geke-

ken naar inhoudelijke bijdragen aan het onderwijs in de biotechnologie of naar bijzondere manieren waarop een docent studenten weet te stimuleren.

8.3 Onderwijsprogramma's: varianten en ontwikkelingen

8.3.1 Inleiding

In het universitaire onderwijs heeft zich in het afgelopen decennium een ontwikkeling voltrokken waarbij universiteiten in toenemende mate opleidingstrajecten of instellingsbrede excellentieprojecten aanbieden die differentiatie van het onderwijsaanbod beogen of tot gevolg hebben. Tellingen laten zien dat er vóór 1993 geen honours programma's bestonden; in 2002 waren dit er 17; en in 2007 waren het er 41 (Van Eijl, Wolfensberger, Schreve-Brinkman, & Pilot, 2007; zie ook Van Eijl, Wolfensberger, Van Tilborgh, & Pilot, 2005; Van Eijl, Wientjes e.a., 2005).

Mede door de recente financiële stimulansen van het ministerie van OCW, met name in het kader van de commissie Ruim Baan voor Talent en het Sirius Programma, bestaat er een sterke toename van het aantal excellentieprogramma's. Zo hebben nagenoeg alle universiteiten in het jaar 2010 honours onderwijs of vergevorderde plannen daartoe en hebben de universiteiten van Utrecht, Maastricht, Leiden en Amsterdam (plannen voor) een University College (UC). Een inventarisatie van de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU, 2010) over het collegejaar 2009-2010 geeft aan dat er inmiddels 101 honours programma's bestaan binnen de Nederlandse universiteiten. Het wordt dan ook steeds lastiger een exhaustief overzicht te geven, mede omdat er zeer diverse uitwerkingen zijn van wat als excellentiebevorderend onderwijs wordt beschouwd.

8.3.2 Sirius Programma: kenmerken van toegekende aanvragen

Recente initiatieven of ook vervolgp programma's van eerder gestarte initiatieven in het academische bacheloronderwijs zijn opgenomen in de aanvragen voor subsidie in het Sirius Programma. De toegekende programma's zullen vanaf het collegejaar 2009-2010 of later tot uitvoering worden gebracht. Zoals bij het HBO, geven de aanvraagdocumenten de actuele ideeën van de universiteiten weer met betrekking tot excellentiebevorderend onderwijs. Er zal nog een subsidieronde voor het academische masteronderwijs volgen. Met het oog op het maken van onderscheid zal door de universiteiten worden geëxperimenteerd met collegegelddifferentiatie. Aanvragen daarvoor kunnen (afhankelijk van parlementaire besluitvorming) in 2010 worden ingediend (zie: website Sirius Programma, 2010).

De aanvraagdocumenten voor programma's in het academische bacheloronderwijs zijn geanalyseerd door na te gaan wat daarin de keuzes en visies zijn ten aanzien van excellentie, de wijze van selectie van deelnemers aan het programma, de organisatie en structuur, de didactiek, docentenrollen, de erkenning van studenten en docenten, de beoogde effecten van het programma

en de wijze van meting daarvan. Een overzicht van de kenmerken van de toegekende aanvragen is opgenomen in Tabel 4.

Er worden grofweg vijf typen van honours onderwijs aangetroffen: 1) disciplinair honours onderwijs, wat inhoudt dat een verdiepend traject wordt gevolgd als aanvulling op de reguliere bachelorstudie; 2) interdisciplinair honours onderwijs, dit betekent dat studenten over de grenzen van het eigen vakgebied heen kijken; 3) university college: een volledige vervanging van een reguliere bachelor, vaak binnen een residentiële setting; 4) een multidisciplinair programma, bijvoorbeeld meerdere bètastudies als één opleiding, en 5) hybride vormen (vgl. Van Eijl, Wolfensberger e.a., 2005; Van Eijl, Wientjes e.a., 2005). In de Sirius-aanvragen wordt duidelijk dat er allerlei combinaties wat betreft organisatiestructuur en didactiek mogelijk zijn. De meeste programma's kunnen we onder de hybride vorm scharen.

Tabel 4 – *Excellentieprogramma's universiteiten*

	Radboud Univer- siteit Nijmegen	Rijksuniversiteit Groningen	Technische Universiteit Delft	Universiteit Leiden	Universiteit Maastricht	Universiteit van Tilburg	Universiteit v. A'dam/Vrije Univ. Utrecht	Universiteit	Algemeen
Excellentie	Zelfkennis	Sociale vaardighe- den		Internationale oriëntatie	Capaciteiten kunnen elkaar compenseren	Op maatschappelijk of academisch gebied			Bovengemiddelde studieresultaten; motiva- tie; ambitie; brede of onderzoeksgerichte belangstelling
Selectie	Representativiteit m.b.t. wanneer student stage zou doen bij externe instelling	Tijdens 1 ^e jaar		Hp: tijdens eerste jaar	Indienen position paper of onder- zoeksvoorstel		AUC: referentie- brieven middelbare school	Deelname pre- university college is plus; hp: later instromen mogelijk	Studieresultaten; studie- voortgang motivatie, ambitie; toetsing door selectiecommissie op basis van motivatiebrief, cv, gesprek.
Specifieke doelgroepen						Allochtone studen- ten; studenten die topcarrière buiten de universiteit ambiëren	Allochtone studen- ten		Getalenteerde scholieren (behalve RU, RUG en TUD): internationale studenten
Organisatie/ structuur	Facultair en instellingsbreed	Facultair en instellingsbreed	Facultair en instellingsbreed	Faculteitsniveau en afzonderlijk UC	Samenwerking van opleidingen en afzonderlijk UC	Instellingsbrede projectorganisatie	Gezamenlijk UC; mobiliteit van studenten tussen UC en honours programma's van beide universiteiten	Zowel facultaire als instellingsbrede organisatie als twee afzonderlijke UC's	Ketenaanpak; samen- werking met publieke en private instellingen; honours pogramma's op facultair niveau of instellingsbreed; univer- sity college: zelfstandige organisatie
Didactiek/ instructie	Verbredend of verdiepend; wetenschappelijke socialisatie; o.m. individueel onder- richt	Verbredend en verdiepend; interdisciplinair en verdiepende kennis; diverse werkvor- men; persoonlijke vaardigheden	Sterk vraagge- stuurd; diverse mogelijkheden; honours-portfolio; persoonlijke vaardigheden	Verbredend en verdiepend; individuele bege- leiding; persoonlij- ke vaardigheden; diverse werkvor- men	Onderzoekgestuurd leren; instellings- breed en selectie binnen UC; zelf- standig en interdis- ciplinair samen- werking	Schakelen tussen wetenschap en praktijk; persoon- lijke vaardigheids- trainingen	AUC: mondiale kennis en (taal)vaardigheden.	Verbredend of verdiepend pro- gramma's aan de universiteit; selectief program- ma binnen UC's	Verbreding en/of verdieping t.o.v. regulier programma; community; kleinschalig; university colleges: liberal arts & sciences

	Radboud Universiteit Nijmegen	Rijksuniversiteit Groningen	Technische Universiteit Delft	Universiteit Leiden	Universiteit Maastricht	Universiteit van Tilburg	Universiteit v. A'dam/Vrije Univ.	Universiteit Utrecht	Algemeen
Docentrollen /kwalificaties		Onderwijskwaliteit; BKO plus; onderzoekreputatie	BKO plus; uitwisseling ervaringen	BKO plus; onderwijskwaliteit; onderzoekreputatie; uitwisseling	Onderwijskwaliteit; onderzoekreputatie	Onderwijskwaliteit; breed netwerk buiten universiteit	Uitwisseling	Uitwisseling	Coach; goede docent en/of onderzoeker
Effecten beoogd bij studenten	Gemotiveerder in regulier onderwijs				Gemotiveerd voor academische loopbaan				Voor de arbeidsmarkt; leiders van de toekomst; persoonlijke vaardigheden
Effecten beoogd bij docenten		Professionalisering	Professionalisering	Professionalisering	Professionalisering				Veelal niet gespecificeerd
Vaststelling effecten bij studenten	Cross-sectioneel en vergelijkend	Cross-sectioneel en vergelijkend	Cross-sectioneel	Cross-sectioneel en vergelijkend	Cross-sectioneel en vergelijkend	Cross-sectioneel, herhaald cross-sectioneel en vergelijkend	Cross-sectioneel, herhaald cross-sectioneel en vergelijkend	Cross-sectioneel, herhaald cross-sectioneel en vergelijkend	(Vergelijkend) cross-sectioneel; tevredenheid, studievoortgang- en resultaten, loopbaanindicatoren
Vaststelling effecten bij docenten	Evaluatie door deelnemende studenten+		Aantrekkelijker voor nieuwe docenten	Docenten en studenten meer tevreden	Beoordeling door studenten		Beoordeling door studenten	Medewerkersonderzoek; focusgroep	
Erkenning studenten	Mogelijkheid publicatie	Aanbevelingsbrief	Netwerken; profilering; aanbevelingsbrief		Mogelijkheid publicatie; voor-rangsregeling	Aanbevelingsbrieven			Honourscertificaat; voorsorteren vervolgonderwijs; profilering op de arbeidsmarkt
Erkenning docenten	Mogelijkheid tot principal teacher; erkende uren	Kerndocenten			Erkende uren			Onderwijshoogleraren	
Bijzonderheden					Conceptmatig	Maatschappelijk gericht			

Bron: Radboud Universiteit Nijmegen (2008), Rijksuniversiteit Groningen (2009), Technische Universiteit Delft (2009), Universiteit Leiden (2009), Universiteit Maastricht (2008), Universiteit van Tilburg (2009), Universiteit van Amsterdam & Vrije Universiteit Amsterdam (2008), Universiteit Utrecht (2008).

Bij de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) kiezen studenten voor een honours programma dat bestaat uit een disciplinair deel én een interdisciplinair deel. Bij de TU Delft (TUD) bestaat ook een combinatie van beide. Bij de Radboud Universiteit bestaat een keuze uit een interdisciplinair of een disciplinair programma. De Universiteit Leiden (UL) start met een university college in Den Haag en heeft tevens een extra-curriculair programma instellingsbreed (disciplinair en interdisciplinair). De universiteiten in Amsterdam (UvA en VU) starten een university college (AUC) met uitwisseling tussen de honours programma's van de beide universiteiten. Deze laatste hebben een verschillende invulling.

Aan de Universiteit van Amsterdam ligt de nadruk op de ontwikkeling van academische vaardigheden, bij de Vrije Universiteit meer op interdisciplinariteit. Aan de Universiteit Utrecht (UU) zijn diverse programma's: twee university colleges, disciplineaire en interdisciplineaire honours programma's van de faculteiten, en een universiteitsbreed programma.

De Universiteit Maastricht (UM) en de Universiteit van Tilburg (UvT) hebben niet zozeer een aanvraag gedaan voor honours onderwijs, maar voor onderwijsconcepten die samengaan met het honours onderwijs of daarnaast worden gelanceerd. De Universiteit Maastricht (UM) biedt het concept van onderzoeksgestuurd leren binnen de universiteit (interdisciplinair programma) en het university college. De Universiteit van Tilburg (UvT) heeft extra-curriculaire projecten rond het toepasbaar maken van academische kennis: zie ook Tabel 4.

De excellente student

Het stond de universiteiten vrij in hun aanvragen voor het Sirius Programma te definiëren wat zij onder excellentie verstaan. Over het algemeen beschouwen universiteiten studenten als excellent wanneer zij bovengemiddelde cijfers halen, gemotiveerd zijn en ambitieuze doelen voor ogen hebben. De definiëring wordt veelal ingekleurd afhankelijk van het programma dat een universiteit aanbiedt. Bij een interdisciplinair programma wordt een brede belangstelling als kenmerk van excellentie genoemd, bij een disciplinair programma onderzoeksgerichte nieuwsgierigheid binnen een vakgebied. Bij een maatschappelijke invulling van het programma zoals bij de Universiteit van Tilburg, wordt er een onderscheid gemaakt tussen academische- en maatschappelijke excellentie. Ook wordt er (daarnaast) wel geredeneerd dat studenten excellent zijn als zij het excellente studieprogramma kunnen afronden (bij de Universiteit Leiden en de Amsterdamse universiteiten).

Selectiemethoden

Hoe wordt excellentie geoperationaliseerd in de praktijk? Vanuit het Sirius programma bestaat alleen de vereiste dat ten minste 5 % van de studenten over de gehele instelling wordt bereikt. De universiteiten stellen zich als doel om 5 à 10% te bereiken. Bij alle programma's geldt dat studenten van tevoren worden geselecteerd. Selectie kan al plaatsvinden vooraf aan de bacheloroopleiding, zoals dat gebeurt bij de university colleges ('selectie aan de poort'). Of het vindt plaats als studenten al aan hun opleiding zijn begonnen, zoals bij de honours programma's die veelal extra-curriculair zijn. Er zijn universiteiten die daarvoor al na het 1^e semester selecteren (de Rijksuniversiteit Groningen en de Technische Universiteit Delft). Maar bijvoorbeeld de Universiteit Maastricht kiest er bewust voor pas na het eerste jaar te selecteren opdat studenten

zich eerst kunnen oriënteren op de universiteit en wennen aan het leven als student. Ook speelt mee dat men stelt in het eerste jaar nog niet de capaciteiten van de studenten te kunnen inschatten.

Bij de honours programma's of andere extra-curriculaire projecten komt de beste x % in aanmerking om te solliciteren voor een plek in het programma. De norm x wordt bepaald op basis van studieresultaten en studievoortgang in het eerste semester, of over het gehele eerste jaar. Bij programma's die vroeg starten kan het zo zijn dat de resultaten van de middelbare school tellen. Vervolgens buigt een sollicitatiecommissie zich over die studieresultaten en een motivatiebrief waaruit visie en ambitie moeten spreken. Verder speelt het curriculum vitae (buitenschoolse activiteiten) een rol. Bij de meeste universiteiten volgt nog een sollicitatiegesprek.

University colleges zijn op zichzelf staande bacheloropleidingen. Er wordt geselecteerd uit diegenen die zich aanmelden (meestal VWO-ers). De criteria zijn vergelijkbaar met die bij de honours programma's, hoewel de procedure vaak wat uitgebreider is. Van belang zijn in ieder geval de resultaten behaald op de middelbare school. Bij het Amsterdam University College zijn ook aanbevelingsbrieven vanuit de middelbare school nodig, evenals een persoonlijk essay en een brief waarin wordt verteld hoe men denkt bij te dragen aan de campusgemeenschap. Bij deze en andere university colleges is het doel om een deel van de populatie te laten bestaan uit studenten van buiten Nederland. Dit zorgt ervoor dat het herkomstland de kans op toelating kan vergroten of verkleinen.

Hoge cijfers zijn niet altijd doorslaggevend en motivatie kan een gebrek eraan compenseren (bij de Universiteit Maastricht en de beide universiteiten te Amsterdam). Later in de studie instromen is soms mogelijk. Sociale vaardigheden zijn van belang vanwege het vaak kleinschalige onderwijs waarbij studenten in groepen studeren of projecten doen. Er zijn universiteiten die een voorbereidingsprogramma organiseren voor middelbare scholieren. Het doorlopen hiervan kan de kans op deelname vergroten. Hiermee, maar ook daarnaast, wordt actief geworven (scouting) onder getalenteerde scholieren (bij de Rijksuniversiteit Groningen, Universiteit Leiden, Universiteit van Tilburg, en de Amsterdamse universiteiten). Verder kan ook de opleiding die men volgt een rol spelen bij toelating wanneer het aantal beschikbare plaatsen, bijvoorbeeld per studie of faculteit, wordt bepaald. Wanneer relatief veel studiegenoten meedingen, is men in het nadeel.

Specifieke doelgroepen

Leiden University College richt zich erop dat 1/3 van de studenten van buiten Nederland afkomstig is, waarvan weer 1/3 komt van buiten de Europese Economische ruimte. Universiteit Maastricht en Universiteit Utrecht mikken ook op internationale studenten. Bij de Universiteit van Tilburg wordt actief gestreefd naar evenredige deelname van allochtone, buitenlandse en vrouwelijke studenten met verschillende disciplinaire achtergronden. Verder wordt bij het voorgestelde programma aan die universiteit specifiek gemikt op de studenten die een maatschappelijke topcarrière ambiëren (geen academische loopbaan). Bij het Amsterdam University College bestaat de helft uit buitenlandse studenten, zowel uit OECD- als ontwikkelingslanden. Verder wordt actief gemikt op de participatie van minderheden binnen Nederland. Verder wordt door

university colleges te Amsterdam en Maastricht geprobeerd om internationaal gerichte scholieren te werven onder respectievelijk Nederlandse internationale scholen en scholen met tweetalig onderricht. De Universiteit Utrecht en Universiteit Leiden hebben scholieren op het oog die al op de middelbare school excelleerden.

Organisatie/structuur

Honours programma's beslaan een studielast van ongeveer 20 tot 45 studiepunten (ects, ofwel 'European credit transfer system' studiepunten; elk punt betekent 28 uur studie). Dit is meestal extra-curriculair (bovenop het reguliere programma) en verspreid over twee jaar (het tweede- en derde bachelorjaar). Bij verdiepende, disciplinaire programma's wordt de organisatie veelal ingericht op het facultaire niveau, meestal met een faculteitscoördinator. Een dergelijk programma kan op allerlei manieren worden ingevuld (zie beneden bij didactiek). Ook bij interdisciplinaire programma's spelen faculteiten of opleidingen een organisatorische rol wanneer zij een deel van het programma aandragen. Daarnaast, of alleen, kan er een instellingsbreed programma (interdisciplinair of gericht op een bepaald onderwijsconcept) bestaan onder aansturing van een coördinator. Meestal wordt een fysiek ontmoetingspunt ingericht voor docenten en studenten ten behoeve van het honours onderwijs, vaak ook (honours) college of academy genoemd. De honours coördinator bij de Rijksuniversiteit Groningen heeft de Engelse aanduiding 'dean', zoals dat ook bij de university colleges gewoon is. Doordat universiteiten meerdere typen programma's kunnen aanbieden, kunnen ook meerdere organisatievormen binnen dezelfde universiteit bestaan.

De university colleges bieden een volledig bachelor programma (180 studiepunten) ter vervanging van een reguliere bachelor aan een universiteit. De university colleges in Nederland zijn wel allemaal verbonden aan en voortkomend uit één van de universiteiten. Elk vormt evenwel een aparte organisatie binnen de universiteit. Aan het hoofd staat een zogenoemde *dean*. De *colleges* vormen gemeenschappen in een residentiële setting waarbij wonen en intellectuele activiteiten samengaan. Vaak zijn er ook aparte studentenorganisaties. Behalve de twee university colleges van de Universiteit Utrecht (University College Utrecht en de Roosevelt Academy in Middelburg) en die van de Universiteit Maastricht (University College Maastricht), is er recentelijk één opgericht in Amsterdam waar in 2009-2010 voor het eerst colleges kunnen worden gevolgd. Het Amsterdam University College betreft een samenwerking van de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit. Bijzonder is dat er een uitwisseling zal bestaan tussen het university college en de honours programma's aan beide universiteiten.

De organisatievormen zoals hierboven besproken, zijn veelal afhankelijk van de invulling van het programma. Bij een verdiepend programma wordt vaak gekozen voor facultaire invulling; een verbredend, interdisciplinair programma kan ook instellingsbreed zijn georganiseerd. University colleges vormen aparte organisaties binnen de universiteit. Deze zijn interdisciplinair vormgegeven.

Vaak wordt de honours coördinator of de dean ondersteund door een advies-, programma-, of honours raad met daarin coördinatoren, docenten en / of studenten, experts en externe partners. Wat dat laatste betreft maken vrijwel alle universiteiten werk van (internationale) samenwerking

met publieke en private organisaties. Dit met het oog op de eindtermen van het programma in verband met de aansluiting op de arbeidsmarkt of de maatschappelijke inbedding van het programma. Ook de organisatie van stageplekken voor honours studenten is hier van belang. Verder is er bij de Radboud Universiteit Nijmegen sprake van samenwerking met andere universiteiten met als doel het verstrekken van een onderzoeks- of studieverblijf (in het buitenland).

De meeste universiteiten hebben een ketenaanpak op het oog. Scholieren die zich al op de middelbare school onderscheiden door studieresultaten en / of deelname aan een op excellentie gericht traject (scholingsprogramma van een universiteit of anderszins) worden gescout, of selecteren zichzelf voor een extra uitdagend programma wanneer ze op de universiteit zitten. Zij nemen deel aan een honours programma gedurende de bachelorfase. Daarmee kan men weer voorsorteren (en heeft de universiteit een selectiemechanisme) voor een selectieve opleiding in de masterfase. Vervolgens stroomt de excellente student weer door naar een promotietraject of een succesvolle loopbaan buiten de universiteit. De Rijksuniversiteit Groningen noemt dit de 'doorlopende leerlijn excellentie'.

Didactiek

Bij de Radboud Universiteit Nijmegen wordt zowel een verbredend als een verdiepend programma afzonderlijk aangeboden, de keuze wordt aan de student gelaten. Bij de Rijksuniversiteit Groningen betekent deelname aan het honours programma zowel een verdiepend als een verbredend programma. Gesteld wordt dat innovaties op de grensvlakken van disciplines ontstaan. De combinatie van verbreding en verdieping levert de voortrekkers van de maatschappij, zo lezen we. De TU Delft brengt naar voren dat studenten vanuit verschillende disciplines bruggen kunnen slaan tussen verschillende visies om zo te komen tot nieuwe inzichten. De Universiteit Leiden, Universiteit Utrecht en de Amsterdamse universiteiten bieden verbreding en / of verdieping aan ten opzichte van het reguliere aanbod. Aan de university colleges geldt het concept van de liberal arts en sciences. Dit houdt in dat kennis zowel in de breedte als in de diepte wordt vergaard. Een student kiest, onder voorwaarden, zijn of jaar eigen, interdisciplinaire curriculum. Men kiest wel een bepaalde specialisatie (major).

De Universiteit Maastricht en de Universiteit van Tilburg kiezen niet zozeer voor een verdiepend disciplinair programma of een verbredend interdisciplinair programma, maar voor een bepaald didactisch concept. De Universiteit Maastricht doet dat met het concept van onderzoeksgestuurd leren. De universiteit stelt dat het academische onderwijs steeds meer los is komen te staan van het onderzoek, met de Verenigde Staten als voorbeeld. Zij constateert deze discrepantie ook aan de eigen universiteit. Zij wil deze kloof terugbrengen voor de deelnemers van het excellentieprogramma. In het programma formuleren studenten een onderzoeksvraag, zoeken een passende methodologie en verrichten het onderzoek. Bij de Universiteit van Tilburg heeft men een programma ('outreaching') dat juist niet gericht is op zuiver academisch onderzoek, maar op het toepassen van academische kennis in de praktijk. Zo leren studenten bruggen te bouwen tussen wetenschap en praktijk (toegepast onderzoek). De instructie vindt dan ook plaats in academische werkplaatsen rond een bijzonder hoogleraar.

Een belangrijk aspect van de university colleges is de gemeenschapsvorming, aangeduid als de 'community'. Dit volgt uit de residentiële setting en de intensieve samenwerking en omgang van getalenteerde en gemotiveerde studenten en hun docenten. University colleges zijn gericht op internationale studenten, wat zorgt voor een internationale gemeenschap. Bij de Amsterdam University College en Leiden University College gaat het om het bevorderen van respectievelijk 'interculturele competenties' en 'wereldburgerschap'. Ook in de honours programma's is de community een factor van belang. Veelal wordt die ingericht voor alle honours studenten (en docenten) van de verschillende programma's. Dan gaat het er vooral om van elkaar te leren en elkaar te ontmoeten. Zo ontstaat er een netwerk (TU Delft: 'deuren die normaal gesproken moeilijk te vinden zijn of te openen zijn, gaan open'). Bij de Radboud Universiteit gaat het bij het disciplinaire honours programma in belangrijke mate om wetenschappelijke socialisatie, oftewel de aansluiting met de 'academic community'. De student maakt zich een wetenschappelijk paradigma eigen en komt in aanraking met de ongeschreven regels van het vakgebied. Bij de Rijksuniversiteit Groningen worden de studenten hier eveneens warm voor gemaakt. Er wordt beoogd dat studenten een band opbouwen met vooraanstaande wetenschappers.

De selectie vormt een belangrijk onderdeel van de didactiek en het gemeenschapsgevoel. Er worden studenten geselecteerd waarbij vooraf al een zelfselectie heeft plaatsgevonden en die bereid zijn om hard te werken. Het idee is dat studenten elkaar zo ook stimuleren om hard te werken. Er wordt bewust schaarste gecreëerd (een deel van het totale aantal aanmeldingen wordt maar toegelaten) en dat wakkert het competitiegevoel aan. Honours programma's binnen university colleges laten zien dat selectie niet hoeft op te houden na de toelating. Bij het University College Maastricht moeten studenten door de selectieprocedure komen, willen zij aan het onderzoeksgestuurd leren meedoen. Hetzelfde geldt voor University College Utrecht en de Roosevelt Academy, waar alleen de meest excellente studenten in staat worden gesteld om een bepaald exclusief programma te volgen.

Verder vormt de kleinschaligheid een belangrijk kenmerk van de programma's. Er wordt gewerkt in kleine groepen en / of met persoonlijke begeleiding door docenten. Bij elke universiteit is de insteek dat de studenten meer persoonlijke begeleiding krijgen (in vergelijking met het reguliere onderwijs). Begeleiders stimuleren de student en reflecteren op zijn of haar progressie en studiehouding. Het gaat dan om studiebegeleiders (bij TU Delft), een meester/gezel relatie tussen docent/onderzoeker en de student (Radboud Universiteit, Universiteit Maastricht), om talentcoaches (Radboud Universiteit, Universiteit Leiden en Universiteit van Tilburg), en tutors (Leiden University College en Amsterdam University College). Er bestaan wel verschillen in kleinschaligheid. Bij de Rijksuniversiteit Groningen bestaat persoonlijke begeleiding eruit dat men participeert in groepen van maximaal 25 studenten en contacten heeft met de facultaire honours coördinator. Bij het Amsterdam University College daarentegen krijgt elke student zijn eigen tutor. Er wordt door de Amsterdamse universiteiten gesteld dat de kleinschaligheid extra ten goede komt aan allochtone studenten: er wordt verondersteld dat zij zich hierdoor eerder aanmelden en dat het de studieresultaten bevordert.

De honours programma's bestaan soms uit cursorisch onderwijs, maar vaak wordt er gebruik gemaakt van andere onderwijsvormen en instructies. Een grote rol spelen vaardigheidstrainingen

gen en stages. Bij de meeste universiteiten hoort een stage bij het programma, vaak niet binnen de academische wereld, maar bij de overheid of het bedrijfsleven. Bij de TU Delft kan worden gewerkt aan opdrachten uit het bedrijfsleven (zoals dat vaak ook aan het HBO gebeurt). De Universiteit van Tilburg biedt stages bij instituten voor toegepast wetenschappelijk onderzoek, dan wel maatschappelijke ‘topinstituten’ of internationale organisaties. Bij het disciplinaire Utrecht Law School gaat het om stages bij advocatenkantoren of de rechtbank. Bij University College Utrecht wordt stage gelopen bij de diplomatie, internationale organisaties en financiële instellingen. Ook de Radboud Universiteit, Universiteit Leiden en Universiteit Maastricht bieden (buitenlandse) stages en/of student-assistenschappen binnen de faculteit. Opvallend is ook de nadruk op persoonlijke ontwikkeling en vaardigheden. Er zijn leiderschapstrainingen bij de TU Delft, UL, UvT, en bij het honours programma bètawetenschappen en het honours programma Geowetenschappen van de Universiteit Utrecht. Bij het laatste kan men ook training krijgen in het aanscherpen van ambities en het curriculum vitae. Verder gaat het veelal om sociale kwaliteiten (samenwerken) en communicatieve vaardigheden (presteren). Afhankelijk van de universiteit en het programma komt een veelvoud aan activiteiten voor: workshops, masterclasses van vooraanstaande politici of mensen uit het bedrijfsleven, en deelname aan denktanks en business games.

Opvallend zijn de maatschappelijke toepassingen. Zowel bij de Rijksuniversiteit Groningen, als bij het honours programma van de Vrije Universiteit en het Leiden University College, en bepaalde honours programma’s van de Universiteit Utrecht, gaat het om maatschappelijk relevante vraagstukken die onderwerp van studie zijn. Bij de Universiteit van Tilburg heeft men het over voorbereiding op maatschappelijke participatie (‘excelleren buiten een academische loopbaan’) en aan de Technische Universiteit Delft kan men worden voorbereid op het ondernemerschap. Voorzichtig kan worden gesteld dat de universiteiten en hun instructie en doelstellingen vermaatschappelijken (hoewel afhankelijk van universiteit en faculteit) en willen bijdragen aan concrete toepassingen, terwijl bij het excellentieonderwijs in het HBO juist enige academisering is te zien. Dat laat onverlet dat een belangrijk deel van de interdisciplinaire en disciplinaire honours programma’s van de Radboud Universiteit, de Universiteit Utrecht, de Universiteit Maastricht en de Universiteit van Amsterdam weer wel gericht is op wetenschapsbeoefening.

Er kan worden gekozen voor veel keuzevrijheid of juist voor een meer ingekaderde instructie. De university colleges worden gekenmerkt door veel keuzevrijheid. Buiten vereiste kernvakken en bepaalde accumulatievoorwaarden, stellen studenten hun eigen interdisciplinaire programma samen. De TU Delft gaat in haar programma uit van vraaggestuurd onderwijs: de student geeft zelf invulling aan zijn of haar excellentietraject. De student bouwt daarbij een honours-portfolio op dat moet worden goedgekeurd door een programmacommissie. Ook bij de Universiteit Leiden bestaat vraaggestuurd onderwijs maar tegelijkertijd, zo zegt men, vraagt de ontwikkeling en begeleiding van excellentie ook om structuur en strikte kaders. Bij de Radboud Universiteit wordt vooraf een persoonlijk studieplan opgesteld waarin concrete academische en professionele ambities worden vastgelegd die richtinggevend zijn voor de coaching van de student.

Docentrollen en kwalificaties

Van de docent wordt veelal verwacht dat hij of zij optreedt als coach (talentcoach / tutor / meester) om studenten te begeleiden en te stimuleren. Bij de Universiteit van Tilburg wordt docenten ook de taak toebedeeld om deelnemers voor het programma te werven (niet alle geschikte deelnemers melden zich vanzelf aan). Wat betreft de kwalificaties wordt genoemd dat docenten over (zeer goede) onderwijskwaliteit beschikken (bij de Universiteit Leiden, Universiteit Maastricht, Rijksuniversiteit Groningen en Universiteit van Tilburg), zoals blijkt uit bijvoorbeeld ervaring of onderwijsbeoordelingen. Verder gaat het om onderzoekskwaliteiten (Rijksuniversiteit Groningen, Universiteit Leiden en de Universiteit Maastricht). Bij het discipline honours programma van de Radboud Universiteit gaat het daarnaast om een breed overzicht van de discipline. Bij het interdisciplinaire Amsterdam University College worden affiniteit en ervaring met interdisciplinaire benaderingen en onderzoek gevraagd. Als laatste vereiste wordt veelal genoemd dat docenten affiniteit hebben met, en een actieve bijdrage willen leveren aan, het honours programma en de community (bij de Rijksuniversiteit Groningen, Universiteit Leiden en het Amsterdam University College). Bij de TU Delft en Universiteit Leiden wordt gemeld dat docenten een extra Basis Kwalificatie Onderwijs (BKO) module kunnen volgen voor het doceren in gedifferentieerd onderwijs. Bij de TU Delft worden hieromtrent ook themabijeenkomsten georganiseerd en bij de Universiteit Utrecht wordt een *masterclass* verzorgd voor docenten in excellentieprogramma's. Uitwisseling van ervaringen gebeurt ook bij de Universiteit Leiden en de Amsterdamse universiteiten.

Beoogde effecten bij studenten

Bij in ieder geval de universiteiten uit Nijmegen, Utrecht, Maastricht en Tilburg wordt beoogd dat studenten die excellent onderwijs hebben gevolgd, een betere uitgangspositie hebben op de (internationale) arbeidsmarkt. Met als tussenstap een selectieve prestigieuze *master*. De studenten zullen daarna niet de minste posities innemen. Studenten worden voorbereid op leiderschap in de maatschappij, de wetenschap of in het bedrijfsleven (dit wordt uitgesproken door alle programma's, behalve in de meer academisch gerichte programma's van de Universiteit Maastricht en de Radboud Universiteit). Verder wordt bij de Radboud Universiteit Nijmegen gehoopt dat deelnemers aan het honours programma gemotiveerder zijn in hun reguliere onderwijs. Bij de Universiteit Leiden en die van Maastricht wordt gemikt op, meer algemeen, betere studieprestaties. Voorts zijn er beoogde effecten die volgen uit de inhoud en vorm van de programma's. In voorkomende gevallen wordt beoogd dat studenten zich bepaalde vaardigheden hebben eigengemaakt; verschijnselen en problemen vanuit een interdisciplinaire invalshoek kunnen benaderen; en de nodige (internationale) praktijkervaring hebben opgedaan met onderzoekssituaties of binnen publieke organisaties of het bedrijfsleven. Vanuit organisatiestandpunt is een ander genoemd doel dat deelnemende studenten relatief minder studievertraging hebben.

Beoogde effecten bij docenten

De effecten die een honours programma zou kunnen hebben op docenten, komen niet uitgebreid aan de orde in de aanvragen. Wel beogen de Rijksuniversiteit Groningen, TU Delft, Universiteit Maastricht en Universiteit Leiden dat de onderwijservaringen van docenten in de honours programma's leiden tot hun verdere professionalisering.

Prestatie-indicatoren: vaststelling effecten bij studenten

Evenals bij het HBO wordt er ook bij de universiteiten meestal gewerkt met kwantitatieve metingen, bijvoorbeeld aan de hand van enquêtes onder studenten, vakevaluaties of administratieve gegevens. De metingen zijn cross-sectioneel, herhaald cross-sectioneel of vergelijkend (vergelijking tussen deelnemers en ‘reguliere’ studenten). Gebruik wordt vooral gemaakt van cross-sectionele of vergelijkende cross-sectionele metingen. Bij de Universiteit van Tilburg, de Amsterdamse Universiteiten en de Universiteit Utrecht worden ook herhaalde cross-sectionele metingen toegepast. Bij de Radboud Universiteit Nijmegen wordt een suggestie gedaan voor een longitudinale meting van de effecten van het honours programma. Bij de selectie wordt een meetinstrument gebruikt waarbij een student een score krijgt die de studieresultaten, ambitie, motivatie en potentie van een student samenvat. De universiteit overweegt om de ontwikkeling van de student aan de hand van hetzelfde instrument vast te stellen. De Universiteit Maastricht maakt gebruik van een beoordelingsmodel waarin studenten categorisch geplaatst kunnen worden op twee dimensies: zelfstandigheid en beheersing van onderzoekscompetenties. Daarmee wil ze de kwaliteit van gemaakte werkstukken vergelijken tussen reguliere studenten en deelnemende studenten. Ook wil men daarmee de progressie van deelnemers aan het excellentieprogramma’s over de tijd vaststellen.

De metingen hebben betrekking op output indicatoren als het te volgen vervolgonderwijs (master of promotietraject), of de bereikte arbeidsmarktpositie (salaris, baanzoekduur). Verder wordt vooral gekeken naar studententevredenheid, studievoortgang (vertraging) en studieresultaten. Behalve bijvoorbeeld naar cijfers wordt ook wel gekeken naar andere prestaties zoals het aantal behaalde prijzen, beurzen of publicaties.

Vaststelling effecten bij docenten

De effecten van het programma worden bij de Universiteit Utrecht en de Universiteit Leiden vastgesteld bij de docenten zelf (vaststelling van tevredenheid, ervaring met het onderwijs). In Leiden en bij de Radboud Universiteit, de Universiteit Maastricht en in Amsterdam wordt (ook) gekeken naar het functioneren van docenten in de programma’s aan de hand van vakevaluaties, of andere enquêtes onder deelnemende studenten. Bij de TU Delft wordt gehoopt dat de universiteit een meer aantrekkelijke werkgever wordt door het excellentie programma. Dit moet worden vastgesteld onder nieuwe docenten.

Erkenning studenten

Zo divers als de programma’s zijn, zo divers zijn ook de vormen van erkenning. Studenten kunnen op verschillende wijze erkend worden voor hun deelname aan een excellentieprogramma. Meest genoemd is het verkrijgen van een (honours) bul, certificaat, apart diploma of een aantekening op het diploma. Bij de Rijksuniversiteit Groningen, de TU Delft en de Universiteit van Tilburg krijgen studenten tevens een aanbevelingsbrief (‘letter of recommendation’) mee van de rector magnificus. Een andere algemene erkenning is het voorsorteren. Na deelname aan een excellentie-tracé worden studenten eerder toegelaten bij selectieve (interne) vervolgoopleidingen (masters). Bij de TU Delft wordt er voor gezorgd dat studenten zichtbaar zijn binnen de universiteit en daarbuiten. Erkenning vindt volgens de universiteit plaats doordat de student zich

kan profileren als toekomstig leider. Bij de Universiteit Maastricht wordt de zichtbaarheid letterlijk ingericht door middel van een ‘hall of fame’.

Meer specifieke beloningen worden aan studenten individueel toegekend. Het gaat dan bijvoorbeeld om de mogelijkheid die wordt geboden tot een publicatie (bij de Radboud Universiteit en Universiteit Maastricht) of het meedingen naar prijzen (Universiteit Utrecht). De Universiteit Maastricht heeft enkele beloningen die deelnemers aan de excellentieprogramma's moet prikkelen tot prestaties. Alleen de beste 30 studenten krijgen van de rector magnificus een certificaat. De beste 10 studenten van het university college en de beste 20 studenten van het universiteitsbrede programma krijgen een budget van maximaal 2500 euro ter voorbereiding op een academische carrière. Bij de TU Delft krijgen de beste 3 studenten een beurs voor het vervolgen van een topopleiding of training naar keuze. Dit om de onderlinge competitie te vergroten. Bij de Universiteit Maastricht worden verder studenten over de gehele universiteit geprikkeld: de beste 3 % krijgt een beurs ter waarde van het collegegeld en de beste studenten krijgen een uitnodiging om te solliciteren voor een student-assistentenschap.

Erkenning docenten

De erkenning van docenten is niet in alle aanvragen opgenomen. Docenten in de excellentieprogramma's geven vaak intensiever onderwijs. Bij de Radboud Universiteit en de Universiteit Maastricht staat vermeld dat dit ook verrekend wordt in de taakverdeling. Docenten in de programma's kunnen ook een aparte functienaam krijgen. Bij de Radboud Universiteit bestaat de mogelijkheid om een zogenoemde principal teacher te worden. Bij de Rijksuniversiteit Groningen heeft men het over ‘kerndocenten’ en bij de Universiteit Utrecht kan men ‘onderwijshoogleraar’ worden. Verder kunnen docenten bij de Radboud Universiteit en de Universiteit Utrecht meedingen naar een onderwijsprijs.

Nevendoelen

Een belangrijk nevensdoel van de programma's is dat deze bijdrage aan het imago en prestige van de universiteit. Verwacht wordt dat door deze programma's het prestige van de universiteit een belangrijkere rol gaat spelen bij de studiekeuze.

Een ander naar voren gebracht nevensdoel van de programma's is dat deze zorgen voor een verbetering van het onderwijs en de prestaties aan de gehele universiteit. Dit wordt vaak aangeduid met de biologische term ‘disseminatie’ – de verspreiding van het excellentie-virus. Positieve neveneffecten van de excellentieprogramma's kunnen op drie manieren ontstaan. Ten eerste omdat deelnemende studenten andere studenten stimuleren en motiveren (de Rijksuniversiteit Groningen noemt dit ‘het peer group influence effect’). Er vindt een cultuuromslag plaats, gericht op prestaties. Ten tweede omdat docenten les geven in de excellentieprogramma's en hier inspiratie opdoen in het geval dat zij ook lesgeven in het reguliere onderwijs. Ten derde omdat in de excellentieprogramma's nieuwe vormen van instructie en didactiek worden uitgetoet. Succesvolle nieuwe lesmethoden kunnen later ook worden toegepast in de rest van het onderwijs.

Wolfensberger, Van Eijl en Pilot (2003) hebben gekeken naar het laatst genoemde, mogelijk positieve neveneffect. De relevante vraag daarbij was of er aantoonbare ‘uitstralingseffecten’ zijn voor het reguliere onderwijs. Zij hebben gekeken naar de toen bestaande honours programma’s, aan de hand van kwalitatief onderzoek. De uitstraling bleek er bij een groot deel van de honours programma’s te zijn op het gebied van cursusinhoud en didactiek. Een groot deel van de programma’s had dan ook een proeftuinfunctie. Dit wordt in de aanvraag voor het Sirius Programma van de Universiteit Leiden expliciet genoemd.

Men zou ook negatieve effecten kunnen bedenken. De concentratie van financiële middelen en de beste docenten bij het onderwijs voor een beperkt deel van de totale studentenpopulatie, kan ten koste gaan van de kwaliteit van het onderwijs voor de rest van de populatie. Zeker wanneer er bezuinigd wordt op het gehele hoger onderwijs of wanneer er geen geld bij komt voor extra docenten. Het is ook mogelijk dat het intensieve onderwijs ten koste gaat van de onderzoekstijd van wetenschappers. Verder kan het selectieve karakter de ‘reguliere’ studenten na het selectiemoment demotiveren. Zij zitten dan immers op de tweede rang.

Vooralsnog verwacht de Radboud Universiteit Nijmegen dat geselecteerde studenten in het eerste jaar gemotiveerder zullen zijn dan voorheen. Studenten willen immers geselecteerd worden voor het honours programma. De Rijksuniversiteit Groningen verwacht dat alle studenten meer tevreden worden over het onderwijs. De TU Delft verwacht dat het gemiddeld aantal punten zal toenemen in de bachelor. De Universiteit Utrecht vermoedt dat de middengroep studenten gemiddeld hogere cijfers haalt en harder zal werken als gevolg van het excellentie onderwijs.

Evaluatie van universitaire programma's

Vanwege de recente start van de meeste excellentieprogramma’s zijn de daadwerkelijke effecten hiervan op studenten en docenten nog niet vastgesteld. Wel hebben de aanvragers, zoals voorafgaand beschreven, prestatie-indicatoren opgesteld aan de hand waarvan die effecten in de toekomst mogelijk zijn vast te stellen. De vraag is evenwel hoe ‘hard’ hiervoor de designs zijn.

In eerder onderzoek (Van Eijl e.a., 2007) werden vier al langer bestaande, vooroplopende honours programma’s geëvalueerd. Deze betroffen het university college te Utrecht (bestaat sinds 1993), het honours programma bij geschiedenis van de Universiteit Leiden, de interdisciplinaire honours module van de Universiteit van Amsterdam, en het honours programma Geowetenschappen van de Universiteit Utrecht. Centraal in die evaluatie stond de vraag wat de programma’s bijdragen aan de ontwikkeling van de talenten van de deelnemende studenten. De instellingen werd gevraagd aan de hand van een checklist de factoren die van invloed zijn op de talentontwikkeling te beschrijven. Zij waren vrij om daarbij uit hun eigen informatiebronnen te kiezen en te putten. Verscheidene factoren werden door de instellingen zelf naar voren gebracht. Deze factoren waren het feit dat gemotiveerde studenten zichzelf selecteren, het intensieve studeren, de moeilijkheidsgraad, de community die rond het programma wordt gecreëerd, het kleinschalige onderwijs, individuele aandacht, eigen planning en invulling, interdisciplinair / multidisciplinair onderwijs, en het aantrekken van de beste docenten.

Methodologische kanttekeningen

Uit bovengenoemd onderzoek van Van Eijl e.a. (2007) is niet naar voren gekomen wat in vergelijkende zin de effectiviteit is van de programma's. Ofwel, de vraag 'dragen de programma's bij aan de ontwikkeling van talenten?', is onbeantwoord gebleven. De informanten hadden niet de informatie om de programma's met elkaar te vergelijken, en de door de onderzoekers gehanteerde onderzoeksopzet leidt niet tot eenduidige vaststelling van effecten van het onderwijs. De zelfgekozen prestatie-indicatoren van de universiteiten geven vooralsnog geen zicht op bijvoorbeeld de behaalde leerwinst. Er lijkt behoefte aan methodologisch adequaat, systematisch onderzoek om de effecten van honours onderwijs te bepalen.

8.3.3 Differentiatie in de masterfase

Sinds de opdeling van wetenschappelijke opleidingen in een bachelor en een masteropleiding in 2002/2003, is het voormalige laatste jaar van de studie in eerste instantie een zogenaamde 'doorstroom master' geworden. Binnen de opleiding kan vanuit de bachelor worden doorgestroomd naar de master. Daarnaast zijn aan de Nederlandse universiteiten andersoortige masters ontstaan waarbij niet automatisch kan worden doorgestroomd; dit zijn selectieve masters.

Doorstroommasters worden steeds veelvormiger en steeds selectiever. Het gaat om bijvoorbeeld researchmasters, onderzoeksmasters, honoursmaster, of masters in het kader van het Europese programma Erasmus Mundus. Research- of onderzoeksmasters zijn veelal bedoeld als voorbereiding op een promotietraject binnen een onderzoeksinstituut van een universiteit, of (gezamenlijke) graduate school.

Selectieve masteropleidingen hebben gemeen dat ze iets extra aanbieden: ze zijn meer specialistisch, hebben een langere duur, en / of bieden een bredere opleiding ten opzichte van 'reguliere' masters. Er zijn ook selectieve masters die opleiden voor een maatschappelijke carrière. Deze masters laten studenten eerst een selectieprocedure doorlopen. Eisen in deze fase hebben meestal betrekking op de gevolgde (bachelor) vooropleiding, studieprestaties in de bachelorfase, motivatie, beheersing van het Engels, en mogelijke vakspecifieke vereisten.

De VSNU (2008a) heeft zich voorstander getoond van het afschaffen van de doorstroommaster. In plaats daarvan zouden alle masters selectief moeten worden omdat het afschaffen van de doorstroommaster studenten ertoe prikkelt meer uit hun bachelor te halen. Dat dit leidt tot een meer gedifferentieerd stelsel voor hoger onderwijs, wordt als aanvullend voordeel genoemd.

Ook in de promotietrajecten wordt verder gedifferentieerd. In het kader van het Bologna-proces moet het Nederlandse hoger onderwijs zich conformeren aan het proces in de richting van een gezamenlijke Europese Hoger Onderwijs Ruimte. Hierdoor wordt promoveren veeleer onderdeel van de onderwijsloopbaan, in plaats van het begin van een onderzoeksloopbaan. De VSNU (2008b) stelt dat deze differentiatie binnen het promotiestelsel ten goede komt aan maatwerk.

8.4 Beantwoording van de onderzoeksvragen

8.4.1 Excellente studenten

In de Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2007 (Van den Broek e.a., 2007) is onder andere nagegaan hoe de motivatie zich ontwikkelde tijdens de studie. De analyse is gedaan voor de studenten in het HBO en WO samen. Daaruit blijkt dat bij 18 % de motivatie toeneemt, maar bij 43 % van de studenten de motivatie afneemt. In het geval van motivatieverlies is ook gevraagd naar de oorzaken hiervoor. Genoemd zijn ‘slechte administratie / organisatie’ (38 %), ‘opleiding is niet uitdagend genoeg’ (30 %), ‘slechte docenten’ (25 %), ‘opleiding maakt beloften niet waar’ (20 %) en ‘niveau van medestudenten is te laag’ (1 %). Volgens informatie betreffende de ‘heroverweging hoger onderwijs’ voelt ruim een derde van de studenten in het WO zich niet uitgedaagd in de studie (Inspectie der Rijksfinanciën, 2010). Ook de CPB-studie van Minne e.a. (2007) geeft vergelijkbare percentages.

De beantwoording van de tweede onderzoeksvraag maakt tentatief gebruik van bovenstaande gegevens. De veronderstelling is dat het mogelijk is een of meer genoemde factoren te verbeteren, dus de administratie en organisatie adequater in te richten, de studie uitdagender in te richten, goede docenten aan te stellen, gemaakte beloften na te komen, en meer eisen te stellen aan de niveaus van de medestudenten. Passend onderzoek kan verhelderen of dit realiseerbaar is. In dat verband kan ook nagegaan worden in hoeverre breedte of diepte in de studie het uitdagend en motiverend karakter ervan zou verhogen.

De vierde onderzoeksvraag richt zich op het verschil in appreciatie van het regulier onderwijs tussen goed en matig presterende studenten. Uit de Studentenmonitor Hoger Onderwijs 2007 (Van den Broek e.a., 2007) blijkt, samengevat, dat uitzonderlijk gemotiveerde en niet-gemotiveerde HBO- en WO-studenten tezamen verschillen qua motivatie: studenten die uitzonderlijk gemotiveerd zijn, ervaren vaker dan andere studenten dat de studeerbaarheid van de studie beter is, zij hebben een relatief hoger eindexamencijfer, hebben meer toegankelijke docenten, zijn wat later in hun studie, zijn vaker vrouw dan man, en besteden relatief minder tijd aan betaalde arbeid. Er is dus een duidelijk verschil in appreciatie tussen goed en matig presterende studenten.

8.4.2 Excellente docenten

Rolmodellen zijn veelal docenten die goede onderzoeksprestaties neerzetten. Daarnaast zijn er verkiezingen aan verschillende universiteiten voor de ‘beste docent’ Dit kan georganiseerd zijn vanuit het facultair- of instellingsbestuur, maar vaak ook vanuit studentenorganisaties. Belangrijk geachte kenmerken van docent-rolmodellen zijn een inspirerende kennisoverdracht, een goede organisatie van het onderwijs, en een goede begeleiding van studenten. Bij enkele programma’s zijn er aparte aanduidingen voor goede docenten, maar deze zijn niet eenduidig. Genoemd worden de principal teacher, de kerndocent, en de onderwijshoogleraar. Excellente docenten kunnen een extra bonus of salarisverhoging krijgen, maar vaak gaat het (ook) om de

‘eer’. In Angelsaksische landen worden als excellent erkende docenten betrokken bij de inrichting van het academische onderwijs. In Nederland zijn daartoe, voor zover bekend, nog geen initiatieven genomen.

8.4.3 Excellente onderwijsprogramma’s

Binnen het Sirius subsidieprogramma zijn acht aanvragen afkomstig van negen universiteiten gehonoreerd. De toegekende aanvragen laten zien dat organisatie van excellentietracés zowel op het facultaire als op het instellingsniveau kan liggen. Daarnaast zijn er, bij verschillende universiteiten, university colleges die binnen een universiteit een meer autonoom organisatieonderdeel vormen.

Een belangrijk kenmerk van de programma’s is selectie van de 5 tot 10% ‘beste’ studenten van de studentenpopulatie. Excellente (honours) tracés starten vaak na het eerste jaar. Hierdoor is selectie mogelijk op basis van de prestaties in het eerste jaar, of alleen het eerste semester. Bij programma’s die al vanaf het eerste jaar starten (de university colleges) wordt gekeken naar prestaties in het voortgezet onderwijs. Studenten die willen deelnemen, dienen vaak een sollicitatieprocedure te doorlopen. Behalve naar onderwijsresultaten wordt dan ook gekeken naar prestaties buiten de studie en naar persoonskenmerken. Er wordt gesproken over een aparte gemeenschap, een community, die als gevolg van het selectieve karakter ontstaat.

Een andere gemene deler is de kleinschaligheid van het onderwijs, met vaak meer persoonlijke begeleiding dan in het reguliere onderwijs. Daarnaast komt het voor dat er vaardigheidstrainingen (zoals leiderschaps cursussen) binnen het programma worden gefaciliteerd. Er is een range in de mate waarin programma’s vraaggestuurd zijn. In Delft geven studenten zelf invulling aan hun excellentietraject. Bij andere universiteiten ligt het accent meer op kennisoverdracht, of op vastgelegde taken. Ook worden er stages ingericht. Bij de driejarige bacheloropleiding binnen university colleges hebben studenten veel vrijheid in het kiezen van vakken binnen meerdere domeinen. Behalve inhoudelijke programma’s van verbreding en verdieping, zijn er ook programma’s die meer conceptmatig werken. Aan de Universiteit Maastricht gaat het om ‘onderzoekgestuurd leren’. En bij de Universiteit van Tilburg om toegepast onderzoek: een koppeling maken tussen academische kennis en de toepassing in de praktijk.

Zoals uit de omschrijvingen en prestatie-indicatoren in de toegekende Sirius-aanvragen volgt, is het doel van de programma’s veelal gericht op de loopbaan van deelnemende studenten. Het programma kan een voorsortiemiddel zijn voor selectieve masters of promotietrajecten. Daarnaast wordt beoogd dat deelnemende studenten leidende posities in gaan nemen in de maatschappij. Verder worden als doelen genoemd: studenten motiveren om betere studieprestaties neer te zetten, en het bereiken van een hoger studierendement (in universitair bedrijfskundige zin).

Afhankelijk van het programma is een vorm van erkenning voorzien voor studenten. Zij krijgen bijvoorbeeld een aantekening op het diploma, een (honours) bul, een certificaat of een ander

bewijs van deelname. Ook zijn er universiteiten waar de rector magnificus voor deelnemende studenten een aanbevelingsbrief schrijft. Zoals de programma's niet eenduidig zijn wat betreft omvang, inhoud en vereisten, zijn de bewijsschriften ervan ook niet eenduidig. Nader onderzoek moet uitwijzen wat de effecten van deze verschillende programma's zijn en wat de meest effectieve vorm van erkenning van deze programma's is.

Uitgaande van de programma's wordt van docenten verwacht dat zij, bij het onderwijzen van als excellent aangemerkte studenten, een begeleidende rol innemen als coach. Verder worden van deze docenten (zeer goede) onderzoeks- en onderwijskwalificaties gevraagd. Daarnaast kan het in voorkomende gevallen wenselijk zijn dat docenten affiniteit hebben met een interdisciplinaire benadering. Ook hier is dus, in de context van de afzonderlijke programma's, een duidelijke verbinding te leggen tussen ambitieniveaus van studenten en van docenten.

9 Conclusies

9.1 Conclusies wat betreft onderwijs en excellentie

In de verschillende onderwijssectoren PO, VO, MBO, HBO en WO komen grotendeels vergelijkbare ontwikkelingen naar voren ten behoeve van de inrichting van onderwijs voor excellente leerlingen en studenten. De in de hoofdstukken 4 tot en met 8 gegeven antwoorden op de onderzoeksvragen van de Onderwijsraad verschillen weliswaar per sector, maar dit is mede afhankelijk van de specifieke onderwijscontext en de periode van de schoolloopbaan van leerlingen of studenten. De antwoorden op de onderzoeksvragen stemmen duidelijk overeen in het uitgangspunt dat steeds 5 à 10 % van de leerlingen of studenten aanzienlijk méér uitdagend onderwijs aan kan, en veelal ook behoeft, dan gebruikelijk is in het reguliere onderwijs. Deze noodzakelijke accentuering van het reguliere onderwijs is gekoppeld aan specifieke keuzen wat betreft de betekenis van het begrip ‘excellentie’; de uitwerkingen ervan in apart gecreëerde onderwijsprogramma’s of –arrangementen; de daadwerkelijke herkenning, inzet en erkenning van excellente leerkrachten en docenten; en de benadrukking van en controle op de beoogde mééropbrengsten van de extra of andere leerprocessen tijdens en na de studie. *Er kan, ten eerste, dus worden geconcludeerd dat er sprake is van een duidelijke, brede onderwijsbeweging ter ondersteuning én implementatie van positieve aandacht voor excellentie in het onderwijs.*

Een tweede conclusie betreft de aanwezigheid van bepaalde verschillen tussen de diverse onderwijssectoren in de omgang met excellentie. Deze uiten zich in bepaalde verschijnselen waarvoor verschillende oorzaken zijn aan te wijzen. In het PO is sprake van een vooral landelijk gebaseerde, op leeftijd genormeerde systematiek ter bepaling van het onderwijsniveau en de leervorderingen daarbinnen. Vanaf hun start in het PO voelen excellente leerlingen zich dan vaak niet uitgedaagd, worden zij gedemotiveerd en in de reguliere school (onderwijskundig) gedwongen tot onderpresteren. In het VO is er diversificatie naar onderwijstypen (globaal: VMBO, HAVO, VWO) met deels nog een landelijke niveaubepaling via het eindexamen. In MBO, HBO en WO is een landelijke niveaubepaling (vrijwel) afwezig. In het VO en de hogere onderwijssectoren neemt de instellingsgebonden keuzevrijheid bij de specificatie van de onderwijsdoelstellingen en de inrichting van het onderwijs dus steeds toe. Tevens is in de afgelopen tien jaren de diversificatie van het onderwijs op bestuurs- en instellingsniveau toegenomen, mede in relatie tot de wijzigingen in het landelijke onderwijs- en lump-sumbeleid. De landelijke sturing en controle van onderwijsvorderingen via met name leerlingvolgsystematieken is dus het sterkst in het Primair Onderwijs, met voor de excellente leerlingen niet onverdeeld gunstige gevolgen (zie hoofdstuk 4).

De brede ontwikkeling in de richting van grotere diversificatie in het onderwijs wordt ook geconstateerd in het recente advies ‘Differentiëren in drievoud’ van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010). Deze commissie adviseert de instellingen voor hoger

onderwijs de actuele diversificatie en (poging tot) kwaliteitsverbetering verder te versterken. De instellingen dienen een duidelijk(er) eigen profiel te kiezen; meer aandacht te geven aan onderwijs, verbreding van opleidingen en flexibilisering; en aan professionalisering van het personeel. De commissie adviseert de overheid het volgende: vergroting van de selectie in het hele hoger onderwijs; beloning van prestaties op grond van profilering; verkleining van het deel studentgebonden financiering bij de universiteiten; blijvend investeren in onderzoek, ook in het HBO; definitief invoeren van *Associate degree* (Ad) programma's; overweging van een nieuw arrangement voor masteropleidingen; en invoering van titulatuur die internationaal de juiste erkenning geeft. Het gehele pakket aanbevelingen van de commissie heeft tot doel de gewenste diversiteit in drievoud te realiseren: naar structuur, profiel, en leerwegen.

Het advies van deze commissie is in het algemeen goed ontvangen, maar er kunnen hierbij ook wel vragen worden gesteld (vgl. Bommeljé, 2010; Van der Hoeven, 2010). Houden de diverse onderwijsveranderingen inclusief professionele docentgedragingen daadwerkelijk een kwaliteitsverbetering in voor het leren en de leeropbrengsten van leerlingen of studenten? En: dient de werkzaamheid van deze (mogelijke) kwaliteitsverbeteringen niet eerst te worden aangetoond vooraleer zij in de volle breedte van het onderwijsveld worden doorgevoerd? In dit verband is uit de excellentie-ontwikkelingen in het HBO en WO (zie de hoofdstukken 7 en 8) gebleken dat methodologisch adequaat (effecten)onderzoek hiernaar nog niet is gepland. Deze constatering geldt tevens voor de actuele veranderingsprocessen in de overige onderwijssectoren. *Een derde conclusie is dan dat, wat betreft de excellentie-ontwikkelingen in alle sectoren, het gewenst is empirisch onderzoek ter onderbouwing van de ambities dan wel de (mogelijke) effecten ervan in leer- en werkprocessen uit te voeren.*

Aanvullende argumentatie ter onderbouwing van bovenstaande conclusie komt mede naar voren in de onderzoeksresultaten die wij vermelden ten aanzien van excellentie in het Primair Onderwijs. Als wij in Nederland selectie en niveauverhoging willen realiseren in het hoger onderwijs – zoals de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010) ambieert – dan moeten wij onze excellente leerlingen in het Primair Onderwijs wél excellentie kunnen laten tonen, en hen vervolgens excellent laten blijven en niet demotiveren. *Aandacht voor excellentie dient, en dat is onze vierde conclusie, te beginnen in peuterspeelzalen, de kinderopvang en de eerste groep van het Primair Onderwijs* (vgl. ook Burney, 2010; Colangelo e.a., 2004; Onderwijsraad, 2008, 2010b, 2010c; Seidel & Shavelson, 2007). Vele latere problemen van aanvankelijk excellente leerlingen op motivationeel en gedragsgebied kunnen worden gereduceerd of ondervangen.

De Onderwijsraad (2007b) heeft zich al eerder gebogen over de structuur van het onderwijs in Nederland. In het huidige bekostigingsmodel, en met de huidige criteria van de Inspectie van het Onderwijs, worden scholen en onderwijsinstellingen niet gestimuleerd om leerlingen of studenten naar het hoogste niveau te tillen. Een mogelijke methode om leerlingen en studenten te prikkelen tot betere onderwijsprestaties, is het selectiever maken van onderwijs. Maar de Onderwijsraad constateert ook dat hierbij sprake kan zijn van een afruilmechanisme: de minder getalenteerde leerlingen blijven dan mogelijk relatief méér achter (Onderwijsraad, 2007b).

Naar onze mening is er nog een andere variant beschikbaar, náást de mogelijk eenzijdige bevoordeling van leerlingen aan de relatieve onderkant of de relatieve bovenkant van de begaafdheidsrange. Niet alleen voor de excellente leerlingen, ook voor de overige leerlingen kan adequate(re) ondersteuning worden gegeven bij uiterlijk de aanvang van het Primair Onderwijs (Collier, 1994; Evers, Vliet-Mulder, & Groot, 2000a, 2000b; Goleman, 1995; Kemp, 2000; Mooij & Smeets, 2009; Onderwijsraad, 2010b, 2010c). In dit verband kan een structurele, inhoudelijk geïntegreerde en flexibele onderwijssystematiek qua kern houvast bieden voor adequate diagnostiek en differentiatie, én tevens steeds voldoende ruimte laten voor bijvoorbeeld zelfregulatie door excellente docenten en excellente leerlingen en studenten. De leerpsychologische, pedagogische, onderwijskundige en organisatorische principes en contouren van zo'n kernsystematiek zijn grotendeels bekend (zie bijvoorbeeld Colangelo e.a., 2004; Kemp, 2000) en deels in de onderwijspraktijk beproefd of doorgevoerd (Hofman e.a., 2005a, 2005b; Konstantopoulos, 2008; Mooij, 2007, 2008, 2009a, 2009b; Mooij & Van Reen, 1990). *Een vijfde conclusie stelt dan dat er - in de huidige context - een belangrijke keuze aan de orde is wat betreft de concretisering van selectie: kiezen we voor excellent onderwijs voor hooguit 5 à 10 % van de leerlingen en studenten, of kiezen we voor excellent onderwijs voor allen?*

9.2 Perspectief op excellent onderwijs voor allen

‘Excellent onderwijs voor allen’ wordt gebaseerd op de bestaande wetgeving van het Primair en Voortgezet Onderwijs. Volgens deze wetgeving dient élk kind, onafhankelijk van het niveau van begaafdheid, vanaf de eerste schooldag goed onderwijs te worden aangeboden in de vorm van continue stimulering via speel- en leerprocessen. Hoe kunnen scholen dit realiseren, dus élk kind optimaal onderwijs aanbieden? De volgende korte schets is mede gebaseerd op velerlei ervaringen in en feitelijk gerealiseerde ontwikkelprocessen in scholen (zie bijvoorbeeld Hofman e.a., 2005a, 2005b; Mooij, 2001, 2009a, 2009b).

Rond de intrede van een kind in het Primair Onderwijs dienen de onderwijsrelevante beginkenmerken van het kind op de belangrijkste competentiegebieden te worden ingeschat door (zo mogelijk) peuterleid(st)ers en in elk geval de ouders en de leerkrachten in groep 1. Deze personen bespreken tezamen elkaars inschatting in de eerste maanden dat het kind de basisschool bezoekt. Het gebruik van een instrument dat betrouwbaar, valide en landelijk genormeerd is, bevordert het hanteren van dezelfde criteria ter inschatting van de begincompetenties. Ook het inzetten van activiteiten of speel/leermaterialen ter verdere ondersteuning van de specifieke ontwikkeling van de leerling, in groepsverband, wordt hierdoor vanaf het schoolbegin gestimuleerd.

In geval van hoge inschattingen, of (mogelijke) excellentie, is nadere diagnostiek in het algemeen niet nodig indien het vervolg van het onderwijstraject direct en op adequaat niveau aansluit op de begin-competentieniveaus van het kind en deze niveaus verder worden gestimuleerd. In geval van lage inschattingen kan extra diagnostiek gewenst zijn, met name ter specificatie en ook preventie van mogelijke achterstanden (zie ook Hofman e.a., 2005a, 2005b; Mooij & Smeets, 2006, 2009; Onderwijsraad, 2010b, 2010c).

In beide gevallen echter, en ook voor de grote middengroep leerlingen, dient de kern van het speel- / leerstofaanbod voor groep 1 tot en met 8 geordend te zijn naar competentiegebied, moeilijkheidsniveau en mate van zelfstandigheid in verwerking door leerlingen. Deze combinatie geeft ook houvast voor de mogelijke verschillen in zelfregulerend leren en samenwerken van de leerlingen. Met behulp van 'blokken' speel- / leerstof kunnen leerkrachten, de leerlingen zelf, hun ouders en eventuele externe professionals, de leerprocessen van de leerling helder ondersteunen en waar nodig ook steeds uitbreiden in de diepte en breedte. Uitbreiding door leerlingen zelf is vooral belangrijk voor de excellente leerlingen, omdat die aan het begin van groep 1 al kunnen functioneren op bijvoorbeeld het niveau van groep 3, 4 of 5.

Organisatorisch is essentieel dat alle leerlingen steeds leeftijdsonafhankelijk kunnen werken. Dit in kleine groepjes van twee tot acht leerlingen, individueel, of in de hele groep. Ondersteuning met ICT-toepassingen is hier zeer goed mogelijk, mede ten behoeve van zelfregulerend leren. Dit ondersteunt tevens een betere verdeling van de aandacht van de leerkracht: er gaat meer aandacht uit naar leerlingen die dit ook meer nodig hebben en de anderen worden niet geblokkeerd in hun ontwikkeling. Relatief voorlopende leerlingen kunnen toe met relatief minder leerkrachttijd; de relatief achterlopende leerlingen verkrijgen meer ondersteuning van de leerkracht.

Leervorderingen van elk kind dienen – om motivationele redenen – te worden bepaald op grond van de eigen vorderingen van de leerling (De Groot, 1966; Goleman, 1995; Kohnstamm, 1928; Parkhurst, 1922). Dit is mogelijk als de blokken leerstof diagnostisch ook functioneren als leerstofcriterium. Zo kan de inzet of motivatie van leerlingen eenduidig worden beloond. In de beoordelingssystematiek kan desgewenst tevens helder zijn (gemaakt) hoe vorderingenniveaus zich verhouden tot een landelijk gemiddelde. Blokken leerstof kunnen worden afgesloten mits die met voldoende of goed zijn afgerond. Hiermee wordt ook een heldere overstap naar het voortgezet onderwijs gesteund. In het VO wordt op vergelijkbare wijzen doorgebouwd, enzovoorts. In enkele basisscholen wordt deze aanpak ontwikkeld, maar versterking van de structurele componenten en voorwaarden is nodig.

Referenties

- Acadin.nl (2010). *Acadin.nl. Ruimte voor talent*. <http://www.acadin.nl/>.
- Alst, J. van, Jong, R. de, & Keulen, H. van (2009). *Docentprofessionaliteit in het Nederlandse hoger onderwijs. Naar een professionele infrastructuur als voorwaarde voor studiesucces*. Nijmegen/Utrecht: IOWO/IVLOS.
- Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (2009). *Young bachelors*. http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/AHK_web.pdf.
- Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) projectteam (2010). *Funciemix VO. Beslisdocument funciemix in het VO*. <http://www.vo-raad.nl/publicaties/brochures/brochures-funciemix#paragraaf-2>
- Anderson, S., Auquier, A., Hauck, W. W., Oakes, D., Vandaele, W., & Weisberg, H. I. (1980). *Statistical methods for comparative studies*. New York: Wiley.
- Bakker, J., Kat, M., Rovers, M., Schilt-Mol, T. van, & Vijfeijken, M. van (2009). *Uitblinken op alle niveaus. Een verkenning van good practices op het gebied van talentontwikkeling in het voortgezet onderwijs*. Tilburg: IVA.
- Berg, M. J. M. van den (2005). Differentiatie vóór en binnen het hoger onderwijs. *Thema*, (4), 41-43.
- Bloemhof, J. (1988). Hoogbegaafde kleuters. *Praxis-bulletin 1 (september)*, 8-10.
- Boer, E. de, & Kant, H. van de (2008). *Excellentie en hoogbegaafdheid in een internet leeromgeving*. Den Bosch: KPC Groep.
- Bommeljé, B. (2010). De universiteiten zijn allang ontzield. *NRC Handelsblad, Opinie en debat*, 24/25 april 2010, p. 2.
- Broek, A. van den, Wartenbergh, F., Hogeling, L., Brukx, D., Warps, J., Kurver, B. & Muskens, M. (2007). *Studenten-monitor Hoger Onderwijs 2007*. Nijmegen: ResearchNed.
- Burney, V. H. (2010). High achievement on advanced placement exams: The relationship of school-level contextual factors to performance. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 116-126.
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. Chicester: Wiley.
- Campbell, R., Muijs, R., Neelands, J., Robinson, W., Eyre, D., & Hewston, R. (2005). *The social origins of students identified as gifted and talented in England: A geo-demographic analysis*. Coventry: NAGTY, University of Warwick.
- Cigman, R. (2006). The gifted child: A conceptual enquiry. *Oxford Review of Education*, 32(2), 197-212.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students (Volumes I and II)*. Iowa City, IA: The University of Iowa, International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Collier, G. (1994). *Social origins of mental ability*. New York: Wiley.
- Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010). *Differentiëren in drievoud. Omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. Den Haag: Auteur.

- Convenant Leerkracht van Nederland (2008a). *Definitief Akkoord Convenant Leerkracht van Nederland. Sectoren Primair en Voortgezet Onderwijs*. http://www.abvakabofnv.nl/docs/aaneen/convenant_po_en_vo_1_juli_2008.pdf
- Convenant Leerkracht van Nederland (2008b). *Definitief akkoord Convenant Leerkracht van Nederland. Sector Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*. www.functiemix.minocw.nl/documenten/Convenantmbo.pdf
- Convenant Leerkracht van Nederland (2008c). *Definitief Akkoord Convenant Leerkracht van Nederland. Sector Hoger Beroepsonderwijs*. http://www.hbo-raad.nl/hbo-raad/feiten-en-cijfers/doc_download/804-definitieve-convenant-leerkracht-van-nederland.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation*. Chicago: Rand McNally.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: an application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17-31.
- Dienst Uitvoering Onderwijs (2010). *Regeling experimenten herontwerp kwalificatiestructuur MBO 2010-2011*.
http://www.cfi.nl/Public/WebSiteCFI/?actor=tvtp&action=menuItemClick&data=&tab=1&site=http%3a%2f%2fwww.cfi.nl%2fPublic%2fCFI-Online%2fSearch%2fsearch_results.asp%3ffilter%3dZoek%26QueryText%3dkwalificatiedossier§or=
- Drenthe College (2010). Drentse Keien 2009.
<http://www.drenthecollege.nl/aanmelden/stemmen-uitslag.html>.
- Driessen, G. (2007). *'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2003a). *Gezinsomstandigheden, opvoedingsfactoren, en sociale en cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Doesborgh, J. (2003b). *Voor- en Vroegschoolse Educatie en cognitieve en niet-cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Mooij, T. (2007). Onderpresteren, begaafdheid en leerling- en groepskenmerken in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46(9), 366-378.
- Driessen, G., Mooij, T., & Doesborgh, J. (2007). *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs: Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Driestar Educatief (2009). Leraarschap is meesterschap.
http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/Driestar_web.pdf
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Earle, R. S. (Ed.) (2000). *Standards for the accreditation of programs in educational communications and instructional technology (ECIT) (Fourth edition, revised October 2001)*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology.
- Eijl, P. J. van, Wientjes, H., Wolfensberger, M. V. C., & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in het onderwijs. In Onderwijsraad (Red.), *Onderwijs in thema's* (pp. 117-156). Den Haag: Onderwijsraad.

- Eijl, P. J. van, Wolfensberger, M., Schreve-Brinkman, L., & Pilot, A. (2007). Honours, tool for promoting excellence. Eindrapport van het project 'Talentontwikkeling in Honours programma's en de meerwaarde die dat oplevert'. *IVLOS mededelingen*, nr. 82.
- Eijl, P. J. van, Wolfensberger, M. V. C., Tilborgh, P. J. van, & Pilot, A. (2005). Honours programma's in Nederland: Resultaten van een landelijke inventarisatie in 2004. *IVLOS mededelingen*, nr.77.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228.
- Europees Platform (2010). *Website Tto*. <http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2682>.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J., & Groot, C. (2000a). *Documentatie van tests en testresearch in Nederland. Deel I. Testbeschrijvingen*. Assen: Van Gorcum.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J., & Groot, C. (2000b). *Documentatie van tests en testresearch in Nederland. Deel II. Testresearch*. Assen: Van Gorcum.
- Fontys Hogescholen (2010). Fontys Onderwijsprijs. <http://www.fontys.nl/representatie/home.298657.htm>
- Fransen, G. (1988). Het verhaal van Jan, een hoogbegaafd kind. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 101-110.
- Gallagher, J. J. (1975). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gennip, H. van, & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar?* Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Groot, A. D. de (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Groothengel, C., & Eijl, P. van (2007). Honours programma's in het HBO. Inventarisatie 2007 (deel I) met een andere verkenning (deel II). *IVLOS mededelingen*, nr. 85.
- Guldmond, H., Bosker, R., Kuyper, H., & Werf, G. van der (2003). *Hoogbegaafden in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Hamstra, D., Boer, G. de, Loman, E., & Aarntzen, D. (2007). *Begaafdheidsprofiel scholen PO. Verslag van de pilot*. Amersfoort: CPS.
- Hanzehogeschool Groningen (2008). *Ruimte voor excellentie*. http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_Advies/Definitief-Hanzehogeschool%20voor%20site.pdf
- Hanzehogeschool Groningen (2010). *Joop Bouman door studenten uitgeroepen tot meest excellente docent Chemie 2009*. <http://www.hanzeuniversity.eu/home/Schools/Instituut+voor+Life+Science+Technology/Nieuws/Berichten/Joop+Bouman+door+studenten+uitgeroepen+tot+meest+excellente+docent+Chemie+2009.htm>
- HBO-raad (2009). *Pakkende Vorm!: beeldende experimenten in het economieonderwijs wint HBO-innovatieprijs 2009*. <http://www.hbo-raad.nl/component/content/article/22/464>.
- Heinbokel, A. (1988). *Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Frankfurt, Germany: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Hewston, R., Campbell, R., Eyre, E., Muijs, D., Neelands, J., & Robinson, W. (2005). *A baseline review of the literature on effective pedagogies for gifted and talented students*. Warwick: University of Warwick.
- Hoeven, R. van der (2010). 'Laat de universiteit vrij!' Grahame Lock over hervorming van het hoger onderwijs. *De Groene Amsterdammer*, 21 april 2010. <http://www.groene.nl/2010/16/laat-de-universiteit-vrij>

- Hofman, R. H., Jong-Heeringa, J. L. de, & Kooiman, M. C. (2005a). *Veelbelovende praktijkvarianten van adaptief onderwijs*. Groningen: GION.
- Hofman, R. H., Jong-Heeringa, J. L. de, & Kooiman, M. C. (2005b). *Praktijkbeschrijvingen van 18 veelbelovende varianten van adaptief onderwijs*. Groningen: GION.
- Hogeschool Edith Stein (2009). *TwenteTop-programma*.
http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/HES_web.pdf
- Hogeschool INHolland (2009). *Routes voor talent. INHolland Honours*.
http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/INHolland_web.pdf
- Hogeschool Rotterdam (2009). *Excellente studenten overtreffen zichzelf*.
http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/HR_web.pdf
- Hogeschool Utrecht (2009). *Boven het Maaiveld: excellent zijn in HU*.
http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/HU_web.pdf
- Hogeschool van Amsterdam (2010). *Docent van het jaar*.
<http://www.docentvanhetjaar.hva.nl/?p=startpagina>
- Hoogeveen, L., Hell, J. van, Mooij, T., & Verhoeven, L. (2005). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ITS.
- Hoogeveen, L., Hell, J. van, & Verhoeven, L. (2003). *Jonge, versnelde, leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: CBO.
- Inspectie der Rijksfinanciën (2010). *Rapport brede heroverwegingen. Hoger Onderwijs. Studeren is investeren*. <http://www.minfin.nl/dsresource?type=pdf&objectid=minfinbeheer:73755&versionid=&subobjectname=>
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *De zorg voor leerlingen met dyslexie, ADHD, autisme en hoogbegaafdheid. Een onderzoek naar de kwaliteit van handelingsplannen in het basisonderwijs in 2004*. Utrecht: Auteur.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Plusklassen, brief aan de staatssecretaris van OCW, 18 augustus 2008*.
- Kemenade, J. A. van (Ed.) (1981). *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kemp, J. E. (2000). *An interactive guidebook for designing education in the 21st century*. Bloomington, Indiana: Technos press of the Agency for Instructional Technology / Association for Educational Communications and Technology.
- Kenteq (2010a). *Verkiezing Beste Praktijkopleider 2010 van start*.
<http://www.kenteq.nl/cms/publish/content/showpage.asp?pageid=1713>
- Kenteq (2010b). *Criteria voordracht verkiezing beste praktijkopleider 2010*. Hilversum: Auteur.
- Khatena, J. (1982). *Educational psychology of the gifted*. New York: Wiley.
- Kohnstamm, Ph. (1928). *Persoonlijkheid in wording*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Koninklijke Nederlandse Chemische Vereniging (2010). *KNCV Onderwijsprijs*.
<http://www.kncv.nl/kncv-onderwijsprijs.8880.lynkx>
- Konstantopoulos, S. (2008). Do small classes reduce the achievement gap between low and high achievers? Evidence from project Star. *The Elementary School Journal*, 108(4), 275-291.
- Leonardostichting (2010). *Website Leonardostichting*. <http://www.leonardostichting.nl/>
- Liemers College (2010). *MacLiemersclass*.
<http://www.liemerscollege.nl/Media/download/34908/100106%20MacLiemersclass.pdf>

- LPBO (2008). *Erkenning van excellentie: naar niveaudifferentiatie voor leraren*. Utrecht: Auteur.
- Magnusson, D., & Allen, V. L. (Eds.) (1983). *Human development. An interactional perspective*. New York: Academic Press.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319.
- Mehlhorn, H.-G. (1988). *Persönlichkeitsentwicklung Hochbegabter*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Mijs, J., & Werfhorst, H. van de (2010). *Educational differentiation and inequality. The Netherlands in comparative perspective*.
http://www.equalsoc.org/uploaded_files/publications/Mjjs.pdf.
- Ministerie van OCW (2008a). 'Krachtig meesterschap' Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011. http://www.minocw.nl/documenten/kwaliteitsagenda_leraren.pdf
- Ministerie van OCW (2008b). Stimuleren excellentie basisonderwijs. *Brief aan de Tweede Kamer*, 25 augustus 2008.
- Ministerie van OCW (2009a). Advies commissie Dijkgraaf subsidieregeling excellentie. *Brief aan de Tweede Kamer*, 25 juni 2009.
- Ministerie van OCW (2009b). Beleidsreactie op de tussenevaluatie van de pilots met Associate-degreeprogramma's in het hoger beroepsonderwijs. *Brief aan de Tweede Kamer*, 16 oktober 2009.
- Ministerie van OCW (2010a). *Funciemix leerkracht. Introductie*.
<http://www.funciemix.minocw.nl/Introductie.aspx>.
- Ministerie van OCW (2010b). *Onderwijs Bewijs. Excellentie*.
<http://www.onderwijsbewijs.nl/node/4>.
- Minne, B., Rensman, M., Vroomen, B., & Webbink, D. (2007). *Excellence for productivity*. Den Haag: CPB.
- Mönks, F. J., & Lehwald, G. (Eds.) (1991). *Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mooij, T. (1991a). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1991b). (Ed.), *Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1992). Predicting (under)achievement of gifted children. *European Journal for High Ability*, 3(1), 59-74.
- Mooij, T. (1994a). *Hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T. (1994b). Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen 1. *De wereld van het jonge kind*, 22, 102-106.
- Mooij, T. (1995a). Beginkenmerken in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen 2. *De wereld van het jonge kind*, 22, 152-157.
- Mooij, T. (1995b). Speel/leerstoflijnen vanaf begin groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen 3. *De wereld van het jonge kind*, 22, 183-187.
- Mooij, T. (1999). Integrating gifted children into kindergarten by improving educational processes. *Gifted Child Quarterly*, 43(2), 63-74.

- Mooij, T. (2000). Screening children's entry characteristics in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 165, 23-40.
- Mooij, T. (2001). *Een pedagogisch-didactische kernstructuur in praktijk*. Nijmegen: KU, ITS.
- Mooij, T. (2004a). Naar verantwoorde zelfregulatie in opvoeding, onderwijs en diagnostiek. In H. Baartman, D. Graas, R. de Groot, en Tj. Zandberg (Eds.), *Wie maakt de dienst uit? Macht en onmacht in opvoeding en hulpverlening* (pp. 187-198). Utrecht: Agiel.
- Mooij, T. (2004b). Optimising ICT effectiveness in instruction and learning: Multilevel transformation theory and a pilot project in secondary education. *Computers & Education*, 42(1), 25-44.
- Mooij, T. (2007). Design of educational and ICT conditions to integrate differences in learning: Contextual learning theory and a first transformation step in early education. *Computers in Human Behavior*, 23, 1499-1530.
- Mooij, T. (2008). Education and self-regulation of learning for gifted pupils: Systemic design and development. *Research Papers in Education*, 23(1), 1-19.
- Mooij, T. (2009a). *Beginkenmerken en Pedagogisch-Didactische Kern Structuur®: Handleiding voor scholen en leerkrachten in het Primair Onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (2009b). Education and ICT-based self-regulation in learning: Theory, design and implementation. *Education and Information Technologies*, 14(1), 3-27.
- Mooij, T., & Driessen, G. (2008). Differential ability and attainment in language and arithmetic of Dutch primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 491-506.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van, & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS / CBO / Orthopedagogiek: Leren en Ontwikkeling.
- Mooij, T., & Reen, Th. van (1990). Hoogbegaafden in een combinatieklas. *Onderwijsdifferentiatie in de praktijk*. *Didaktief*, 20(6), 17-19.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: KU, ITS.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2006). Design, development and implementation of inclusive education. *European Educational Research Journal*, 5(2), 94-109.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, (13)6, 597-616.
- Mulder, L., Roeleveld, J., & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Muñoz, M. A. (2007). The elusive relationship between teacher characteristics and student academic growth: A longitudinal multilevel model for change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 147-164.
- Nederlandse Biotechnologische Vereniging (2010). *Zilveren Zandlopers*. <http://nbv.kncv.nl/nbc-congress/nbc-12/program/zilveren-zandlopers.10664.lynkx>.
- Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (2009). *Excellentie op de NHL: Innovatie en ondernemerszin*. http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/NHL_web.pdf
- Office for standards in education (2001). *Providing for gifted and talented pupils: An evaluation of excellence in cities and other grant-funded programmes*. London: Auteur.
- Onderwijsraad (2004). *Koers BVE: Doelgericht zelfbestuur. Advies*. Den Haag: Auteur.

- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs. Advies*. Den Haag: Auteur.
- Onderwijsraad (2007a). *Presteren naar vermogen. Alle talenten benutten in het funderend onderwijs*. Den Haag: Auteur.
- Onderwijsraad (2007b). *Doorstroom en talentontwikkeling. Verkenning*. Den Haag: Auteur.
- Onderwijsraad (2008). *Ambities voor het jonge kind en voor de basisschool. Commentaar Wetsvoorstel ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie*. Den Haag: Auteur.
- Onderwijsraad (2009). *Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroeps onderwijs. Verkenning*. Den Haag: Auteur:
- Onderwijsraad (2010a). *Werkprogramma 2010*. Den Haag: Auteur.
- Onderwijsraad (2010b). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Auteur.
- Onderwijsraad (2010c). *Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool*. Den Haag: Auteur.
- Open Universiteit (2010). *Academic Experience*. <http://www.ou.nl/eCache/DEF/2/05/378.html>;
http://www.ou.nl/Docs/Zakelijk/Proefstudie/Studiegids_AE.0910.pdf
- Orion Programma (2010a). *Vooronderzoek*. http://www.orionprogramma.nl/docs/vooronderzoek/Vooronderzoek_Orion_Programma_binnenwerk.pdf.
- Orion Programma (2010b). *Wetenschapsknooppunt in Nijmegen*.
http://www.orionprogramma.nl/docs/Gestarte_wetenschapsknooppunten/Nijmegen.pdf.
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111-140.
- Picasso Lyceum (2009). *Leonardofolder*. <http://www.picasso-lyceum.nl/documenten/Leonardo/Leonardofolder.pdf>
- PO-raad (2010). *Handleiding invoering functiemix. Functiemix: geen doel maar middel*.
<http://www.poraad.nl/scrivo/asset.php?id=500500>.
- Prima (2010). *Prima mentorverkiezing*. <http://www.prima-online.nl/mentor/verkiezing-2010/>.
- Radboud Universiteit Nijmegen (2008). *Radboud Honours Academy*.
http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_Advies/definitief_Radboud%20voor%20site.pdf
- Radboud Universiteit Nijmegen (2009). *Uitslag verkiezing docent van het Jaar*.
http://www.ru.nl/rechten/nieuwsberichten_0/2009/uitslag_verkiezing/
- Radboud Universiteit Nijmegen (2010). *Facultaire onderwijsprijs*.
http://www.ru.nl/actueel/nieuws/item_758003/facultaire/
- Raudenbush, S. W. (2008). Advancing educational policy by advancing research on instruction. *American Educational Research Journal*, 45(1), 206-230.
- Révész, G. (1952). *Talent und Genie. Grundzüge einer Begabungspsychologie*. Bern: Francke.
- Riemersma, F., & Maslowski, R. (2007). *Onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs. Advies om onderbenutting in het onderwijs tegen te gaan*. Paper gepresenteerd op de ORD 2007, 6-8 juni 2007, Groningen. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rijksuniversiteit Groningen (2009). *University of Groningen Honours College. Excelleren op de grenzen van het weten*.
http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/RUG_web.pdf
- Rijksuniversiteit Groningen (2010). *Rugdocent van het jaar, prijs 2009*.
<http://www.rug.nl/corporate/rugdocentvanhetjaar/index>

- Rijswijks Lyceum (2009). *Brochure 2010*.
http://www.rijswijkslyceum.nl/over_ons/brochure_rijswijks_lyceum
- Rode Loper (2010). *Haagse docent van het jaar*. <http://www.haagsedocentvanhetjaar.nl>.
- Rost, D. (1990). Identificatie van hoogbegaafdheid. *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 6(3), 122-151.
- SBL (2010). *Website De Leraar van het Jaar*. <http://deleraarvanhetjaar.kennisnet.nl>.
- Scholieren.com (2010). *De beste docent en conciërge, gekozen door leerlingen*.
<http://www.scholieren.com/eregalerij>
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Sint Willibrord Gymnasium. *Leonardo-onderwijs (2010)*.
<http://www.willibrordgymnasium.nl/index.php?page=main.php?id=132539>
- Sirius Programma (2010). *Siriusprogramma: Excellentie in het hoger onderwijs*.
<http://www.siriusprogramma.nl>.
- Stichting Cognitief Talent (2010). *'De Digitale Topschool'*. <http://www.dedigitaletopschool.nl/>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) (2010a). *Plusklas 't Palet Diemen*.
<http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/school/00014/>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) (2010b). *Plusklas Den Bosch*.
http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/school/Beschrijving_Plusklas_Den_Bosch_versie_29_januari_2008.pdf/
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) (2010c). *Plusgroep Geert Groote School Dordrecht*.
<http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/school/00011/>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) (2010d). *Plusklas de Frissel Veenwouden*.
http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/school/Beschrijving_Frissel__versie_okt_2007_.pdf/
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) (2010e). *Versnelling*.
<http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/school/00002/00002/>.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) (2010f). *Overzicht gehonoreerde projecten excellentie-regeling*.
http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/actueel/00007/ProjectenExcellentieOverzicht_web.pdf
- Technische Universiteit Delft (2009). *Challent. Challenge the talent*.
http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/TUD_web.pdf
- Technische Universiteit Delft (2010). *Junior TU Delft*.
<http://tudelft.nl/live/pagina.jsp?id=eccb1367-1501-45fa-9dc1-990f42454762&lang=nl>
- Technische Universiteit Eindhoven (2010). *TU/e onderwijsprijs*.
<http://w3.tue.nl/nl/diensten/stu/onderwijs/onderwijsprijs/>
- Trajectum (2010). *Verkiezing docent van het jaar gestart*.
<http://www.trajectum.hu.nl/nieuws/10108?>
- TU Delta (2010). *Civiel heeft beste docent TU*.
<http://www.delta.tudelft.nl/nl/archief/artikel/civiel-heeft-beste-docent-tu/20493>
- Universiteit van Amsterdam (2010). *Wie wordt het? UvA Docent van het Jaar 2009*.
<http://www.docentvanhetjaar.uva.nl/docentvanhetjaar/over.cfm>
- Universiteit van Amsterdam & de Vrije Universiteit Amsterdam (2008). *Aanvraag van de Universiteit van Amsterdam & de Vrije Universiteit Amsterdam in het kader van het Sirius Pro-*

- gramma *Excellentie in het hoger onderwijs*. http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_Advies/Definitief-UvAVU%20voor%20site.pdf
- Universiteit Leiden (2009). *Excelleren in een researchuniversiteit*. http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/UL_web.pdf
- Universiteit Leiden (2010a). *Pre-University College*. <http://www.iclon.leidenuniv.nl/vwo-wo/pre/>
- Universiteit Leiden (2010b). *Lapp-top*. <http://www.iclon.leidenuniv.nl/vwo-wo/lapp-top/>
- Universiteit Leiden (2010c). *Uitgangspunten Lsr-Onderwijsprijs*. <http://www.organisatie.leidenuniv.nl/lsr/uitgangspunten-lsr-onderwijsprijs.html>
- Universiteit Maastricht (2008). *Aanvraag Sirius Programma Universiteit Maastricht. Excellentie op Maat*. http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_Advies/Definitief-UM%20voor%20site.pdf
- Universiteit van Tilburg (2009). *Outreaching. Een programma voor studenten van de Universiteit van Tilburg die willen excelleren*. http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_aanvragen/UvT_web.pdf
- Universiteit Twente (2010). *Het bepalen van de beste UT-docent*. http://www.studentunion.utwente.nl/os/onderwijsprijs/bepalen_van_de_winnaar.html
- Universiteit Utrecht (2008). *Verzilveren en vernieuwen*. http://www.orionprogramma.nl/docs/Sirius_Advies/Definitief-UU%20voor%20site.pdf
- Universiteit Utrecht (2010a). *Junior College Utrecht*. <http://www.uu.nl/NL/faculteiten/betawetenschappen/vwo/juniorcollege/Pages/default.aspx>
- Universiteit Utrecht (2010b). *Young Economics Students*. <http://www.uu.nl/NL/faculteiten/rebo/organisatie/departementen/departementeconomie/onderwijs/YES-USE/Pages/default.aspx>
- Universiteit Utrecht (2010c). *De docenteprijs en de prijs 'jong docenttalent' van de Universiteit Utrecht*. <http://www.uu.nl/NL/onderwijs/topdocentenstudenten/docenteprijzen/Documents/Criteria%20Docenteprijs%20plus%20procedure%202009-2010.doc>
- Veen, I. van der, Meijden, A. van der, & Ledoux, G. (2005). *School- en klaskenmerken basis-onderwijs. Basisrapportage PRIMA-onderzoek. Zesde meting 2004-2005*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Vereniging voor Openbaar Onderwijs (2010). *VOO-onderwijsprijs*. http://84.53.99.5/page/de_vereniging/VOO-Onderwijsprijs
- VO-Raad (2010). *Convenant leerkracht. Invulling docentfuncties VO*. <http://www.vo-raad.nl/assets/3651>
- Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2008a). *VSNU-reactie op inspectierapport éénjarige master*. <http://www.vsnu.nl/Media-item/VSNU-reactie-op-inspectierapport-njarige-master.htm>
- Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2008b). *Passend promoveren. Derde fase van het Hoger Onderwijs vraagt om maatwerk*. <http://www.hetpnn.nl/wordpress/wp-content/uploads/overig/passendpromoveren.pdf>
- Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2010). *Honours programma's. Overzicht 2009-2010*. <http://www.vsnu.nl>
- Vrije Universiteit (2010). *Ad Kerkhof winnaar FPP onderwijsprijs*. <http://www.psy.vu.nl/nl/nieuws-agenda/nieuws-archief/2010/onderwijsprijs.asp>

Walburg College (2010). *Masterclass – Leonardo Onderwijs*.

http://www.walburgcollegezwijndrecht.nl/page.php?id=id_21ed41090eac86beea92995141c09610

Wolfensberger, M. V. C, Eijl, P. J. van, & Pilot, A. (2003). Universitaire honours programma's en hun innovatieve functie. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 21(2), 85-102.

Lijst met afkortingen

<i>Ad</i>	<i>Associate degree</i>
APS	Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
AUC	Amsterdam University College
BKO	Basis Kwalificatie Onderwijs
CBO	Centrum voor Begaafdheidsonderzoek
CPB	Centraal Plan Bureau
CPS	Christelijk Pedagogisch Studiecentrum
DE	Driestar Educatief
ECTS	European Credit Transfer System
GIVO	Groninger Intelligentietest voor Voortgezet Onderwijs
HAVO	Hoger algemeen voortgezet onderwijs
HBO	Hoger Beroepsonderwijs
HES	Hogeschool Edith Stein
HHG	Hanzehogeschool Groningen
HIH	Hogeschool INHolland
HIT	Hanze Institute of Technology
HR	Hogeschool Rotterdam
HU	Hogeschool Utrecht
IB	International Baccalaureate
IB'er	Intern Begeleider
ITS	Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen
IVLOS	Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden
JCU	Junior College Utrecht
KNCV	Koninklijke Nederlandse Chemische Vereniging
LAKS	Landelijk Aktie Komitee Scholieren
Lapp-top	Leiden Advanced Pre-university Programma for Top students
LPBO	Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs
LPC	Landelijke Pedagogische Centra
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs
NHL	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
NVAO	Nederlands - Vlaamse Accreditatie Organisatie
NBV	Nederlandse Biotechnologische Vereniging
OCW	ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OU	Open Universiteit
PABO	Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs
PDKS	Pedagogisch-didactische kernstructuur

PO	Primair Onderwijs
PRIMA	Cohort onderzoek primair onderwijs
RUG	Rijksuniversiteit Groningen
SBL	Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel
SLB'er	Studieloopbaanbegeleider
SLO	Stichting Leerplan Ontwikkeling
TUD	Technische Universiteit Delft
UC	University College
UL	Universiteit Leiden
UM	Universiteit Maastricht
UU	Universiteit Utrecht
UvA	Universiteit van Amsterdam
UvT	Universiteit van Tilburg
VMBO	Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
VO	Voortgezet Onderwijs
VOCL	Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen
VOO	Vereniging voor Openbaar Onderwijs
VSNU	Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten
VVE	Voor- en Vroegschoolse Educatie
VWO	Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs
WO	Wetenschappelijk Onderwijs
WSNS	Weer Samen Naar School

Bijlage

Bijlage 1 – Projecten van schoolbesturen die subsidie hebben ontvangen in het kader van het excellentieprogramma voor het basisonderwijs

Bevoegd gezag	Scholen	Subsidiebedrag	Project
Stichting Openbaar Primair Onderwijs Voorne Putten Rozenburg Hellevoetsluis	23 scholen in Hellevoetsluis	162.500 euro	Een volledig integrale aanpak van onderwijs aan toptalent, inclusief een ‘brug’ naar vo, de inzet van laagdrempelig en spelenderwijs signaleren, de uitwerking van verbredingsonderwijs (bijvoorbeeld gericht op logisch redeneren) gekoppeld aan vaardigheidsontwikkeling (plannen, communiceren). Bij het onderwijs wordt gebruik gemaakt van een eigen portfolio voor de leerlingen. Ook wordt per leerling in een vroege fase de leerstijl vastgesteld en het onderwijs daarop aangepast.
Stichting Montessori Onderwijs Zuid-Holland Zoetermeer	5 scholen in Zuid-Holland	80.000 euro	Een project met als onderdelen onder andere: een digitaal portfolio; leerkrachten ontwikkelen expertise op het vlak van het omgaan met hoogbegaafde leerlingen; kinderen werken samen in projecten - die ze zelf leiden - aan geometrie, architectuur en projecten waarin ze hun journalistieke en ondernemingsvaardigheden moeten inzetten.
SCOPE Scholengroep Alphen aan den Rijn	12 scholen in Alphen aan den Rijn	200.000 euro	De ontwikkeling van een regionaal kenniscentrum voor cognitief talentvolle leerlingen: het inrichten van plusklassen, waarin een doorlopende leerlijn wordt aangeboden, verrijkt met ICT; het ontwikkelen van een minor over onderwijs aan toptalent, in samenwerking met de Marnix Academie (PABO); en het doen van onderzoek naar onderwijs aan toptalent met de universiteit.
Stichting Jong Leren Maastricht	15 scholen in Maastricht	199.852 euro	Meer- en hoogbegaafde leerlingen krijgen een meer passend aanbod, extra lessen in psychologie, filosofie en sociale vaardigheden. Teams, directies en lb-ers krijgen gerichte scholing over meer- en hoogbegaafdheid. Samen met het vo worden extra lessencycli ontwikkeld, waardoor aansluiting naar het vo beter zal verlopen. De scholen werken intensief samen en leren tijdens het project van elkaar.
SKOL Leiden	10 scholen in Leiden	200.000 euro	Een breed passend onderwijsaanbod voor de cognitief meest getalenteerde leerlingen. Daarbij wordt samengewerkt met vve, peuterspeelzalen, voortgezet onderwijs, de Hogeschool Leiden en de Universiteit Leiden. Het project is zo ingericht dat scholen zoveel mogelijk leren van elkaar. Er wordt gewerkt aan een cultuur die toptalent stimuleert en waarbij de ouders nauw worden betrokken.
PCO Noord Twente Almelo	8 scholen in Noord Twente	200.000 euro	Er wordt voor de slimste leerlingen een uitdagend aanbod gecreëerd, door leerkrachten te scholen in vroegsignalering, door de organisatie van extra masterclasses voor deze leerlingen, door individuele leerlijnen voor die leerlingen te ontwikkelen en te werken met digitale portfolio's, en door alle (hoog)begaafde leerlingen een eigen mentor te geven. Tenslotte wordt een module ontwikkeld voor de opleiding voor hoogbegaafdheidsspecialisten in het onderwijs (ECHA).

Samen tussen Amstel en IJ (Staij) Amsterdam	6 scholen in Amsterdam	199.939 euro	Cognitief talentvolle leerlingen in de midden- en bovenbouw krijgen extra uitdaging op het vlak van Wetenschap en Techniek waarbij de ontwerp- en onderzoekscyclus LOOL (Lerend Onderzoekend en Ontwerpend Leren) wordt gehanteerd. De leerlingen kunnen hiervoor terecht in een vitale ruimte (laboratorium) op de school zelf. Bij dit alles worden externe experts en koppels pabo-bèta studenten betrokken. Verder is er samenwerking met het vo door de realisatie van een groep 8 plusklas.
Almeerse Scholen Groep Almere	7 scholen in Almere	199.900 euro	Toptalent wordt herkend en krijgt een passend aanbod, in samenwerking met de Leonardostichting. Er wordt gewerkt aan een doorlopende lijn po/vo, en aan deskundigheidsbevordering onder pabo-studenten. Leraren ontwikkelen deskundigheid over de omgang met toptalent met video-interactie.
WSNS Enschede/Losser	43 scholen in Enschede en Losser	195.000 euro	In de 'reguliere' groepen worden extra verrijkingprojecten, met name gericht op Wereldoriëntatie, aangeboden. Daarnaast nemen talentvolle leerlingen deel aan een verrijkingsgroep waar 'eigen' thema's van leerlingen, ook gericht op wereldoriëntatie, verder worden uitgewerkt. Daarbij worden ook professionele leermeenschappen voor de leraren ontwikkeld, zodat leren van elkaar steeds plaats vindt onder de betrokken professionals. Dit project borduurt voort op de leesverbetertrajecten, die ook in het kader van de kwaliteitsagenda po plaatsvinden.
Stichting de Linie Hulst	13 scholen in Hulst	186.841 euro	Dit project stimuleert leerkrachten een attitude te ontwikkelen om talentvolle kinderen te herkennen en een passende uitdaging te bieden, gericht op de ontwikkeling van wetenschappelijk denken. Een speciaal ingerichte ruimte moet het wetenschappelijk denken ondersteunen. Leerlingen worden uitgedaagd aan de hand van probleemstellingen, met name op het gebied van technische vraagstukken.
Gemeente Groningen dienst W.M.O.O Groningen	3 scholen in Groningen	200.000 euro	In dit project wordt gewerkt met o.a. een 'werkplaats', een 'atelier' en een warme overdracht naar het vo. De werkplaats is een plusgroep voor verschillende niveaus van cognitieve begaafdheid, voor de groepen 1 t/m 8. Parallel daaraan bestaat een atelier, waarin leerlingen van groep 4 t/m 8 het geleerde kunnen toepassen op diverse gebieden. In samenwerking met het gymnasium wordt een leerrijke overgang po-vo gecreëerd. Extra onderwerpen in de leerstof zijn internationaal gericht.
Openbaar Primair en Speciaal Onderwijs Purmerend	4 scholen in Purmerend	195.000 euro	Het ontwikkelen en opzetten van een excellentie- signaleringssysteem voor groep 1 t/m 8 en de realisatie van een voorziening voor excellente leerlingen (een bovenschoolse leeromgeving). In het programma van deze leeromgeving worden activiteiten aangeboden ten behoeve van de sociaal-emotionele ontwikkeling en specialistische vakinhouden (science, taal en meertaligheid en mengvormen). Daarnaast is er een structurele samenwerking met het voortgezet onderwijs (pré-gymnasium).
Spectrum Vereniging voor Protestants Christelijk Onderwijs Bergschenhoek	7 scholen in Bergschenhoek	89.325 euro	Spectrum wil met het project 'klimaat en milieu' structureel passend en uitdagend onderwijs organiseren voor intelligente en begaafde leerlingen voor haar zeven scholen. Een doorlopende leerlijn gericht op klimaat en milieu wordt aangeboden, waarbij aandacht is voor de breedte (wiskunde tot en met geschiedenis) en voor de diepte. Leerlingen ontwikkelen ook zelf ICT-toepassingen. Het onderwijs wordt ontworpen in een ontwerp-team van leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals.

Stichting ATOS Huissen	4 scholen in Huissen e.o.	179.000 euro	Samen met de pabo wordt een extra uitdagende leeromgeving ingericht, waar ook digitaal leren onderdeel van uit maakt. Studenten van de pabo leren op de deelnemende basisscholen om effectief uitdaging te bieden aan begaafde leerlingen. Zo ontstaat er een duurzame verbetering in het onderwijs aan toptalent.
SKIPOV Veghel	8 scholen in Veghel	200.000 euro	Naast bestaande zorgarrangementen wordt een arrangement gerealiseerd voor het cognitief getalenteerde kind, met name voor drie- tot achtjarigen. Toepassing van een uitdagende ICT-omgeving zal het arrangement voor de toptalent extra uitdagend maken.
Optimus primair onderwijs Cuijk	10 scholen in Cuijk	168.250 euro	Integraal plan waarbij in samenwerking met het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek voor de groepen 1 t/m 6 een passend leeraanbod voor toptalent ontwikkeld wordt. Voor de groepen 7 en 8 organiseren de scholen mogelijkheden om contact te hebben met zogenaamde ontwikkelingsgelijken en een speciale plusklas. Tenslotte ontwikkelen de scholen een regionaal steunpunt om hun ervaring en kennis te verspreiden en te delen met andere scholen.
Stichting de Linge Bemmel	9 scholen	199.670 euro	Aangepast aanbod aan toptalent, door uitgebreide plusgroepen en eigen leerlijnen met eigen leerdoelen voor toptalenten. Parallel hieraan wordt het effect van dit plusonderwijs onderzocht, zowel op het vlak van prestaties als voor de bredere (neuropsychologische) ontwikkeling van de kinderen.
Stichting Openbaar Primair Onderwijs Almelo Almelo	11 scholen in Almelo	200.000 euro	Challenger 11 is een digitale leeromgeving die ontwikkeld wordt, om cognitief talent uit te dagen binnen 11 po-scholen. Die scholen worden ondersteund door Saxion en het APS. Alle talentvolle leerlingen van groep 4 tot en met 8 worden extra uitgedaagd, waarbij op de scholen contentexperts werken aan uitdagende opdrachten en op alle scholen 'experts talentontwikkeling' werken aan een geïntegreerde werkwijze met coaching voor de leerling, leraar en ouders.
Vereniging voor PCPO Hoeksche Waard Numansdorp	16 scholen in de regio Hoeksche Waard	174.000 euro	Een verenigingsbrede leerweg voor meerbegaafde leerlingen in een regionale plusklas, waarbij de leerlingen ook in hun eigen sociale omgeving blijven. Naast de uitwerking van doorlopende leerlijnen worden digitale informatiesystemen, portfolio's voor excellente leerlingen en digitale lespleinen voor excellente leerlingen en hun ouders ontwikkeld. Ter ondersteuning hieraan komt/komen er een kenniskring, een curriculum voor plusleerkrachten, intervisiebijeenkomsten en ouderbijeenkomsten.
Stichting Samenwerkings verband WSNS Rijnstreek Alphen aan den Rijn	30 scholen in de regio Rijnstreek	97.000 euro	Door vroegsignaleringsinstrumenten, de vergroting van de handelingsbekwaamheid van personeelsleden en een systematische aanpak van uitdagend aanbod wordt het onderwijs voor talentvolle leerlingen passender. Andere aandachtspunten zijn de benoeming van een specialistische leerkracht en duurzame contacten met scholen voor voortgezet onderwijs in de regio.
Stichting Conexus Nijmegen	29 scholen in Nijmegen	200.000 euro	Ontwikkeling van vraaggestuurd onderwijs, door professionalisering van onderwijsmedewerkers, het actief in kaart brengen van de startsituatie van de kinderen in overleg met de ouders, en het leggen van de verbinding met vve en vo. Op deze manier wordt recht gedaan aan alle (subtiele) verschillen tussen leerlingen.

Stichting Openbaar Onderwijs Noord-oost Achterhoek (Oponoa) Borculo	6 scholen uit de gemeenten Berkelland en Oost Gelre.	124.800 euro	Kinderen leren programmeren en voeren onderzoeksprojecten uit. Leraren leren daarbij om adequaat in te spelen op de behoeften van cognitief talentvolle leerlingen. De programma's die leerlingen ontwerpen worden op een website geplaatst, waardoor leerlingen van elkaar kunnen leren. Ook wordt samengewerkt aan onderzoeksopdrachten met leerlingen in Engeland en Oost-Europa.
Stichting Basis Buren Buren	22 scholen in Buren e.o.	195.580 euro	Er wordt een doorlopend aanbod voor de slimste leerlingen gecreëerd, waaronder Leonardoklassen. Daarbij ontwikkelen de schoolbesturen zich als een open leercentrum voor alle scholen in de omgeving. Voor onderzoek binnen het project wordt samengewerkt met het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (Radbouduniversiteit Nijmegen) en de Pabo Groenewoud in Nijmegen.
Stichting CPOW Purmerend	4 scholen in Purmerend	194.805 euro	Door een vroegtijdige signalering van excellente leerlingen, de inzet van digitale voorzieningen (verbonden aan de digitale topomgeving van Kennisnet) en plusklassen worden talentvolle leerlingen extra uitgedaagd. Concrete activiteiten zijn verder: een cultuurverandering op de scholen met als doel onderpresteren en/of vastlopen te voorkomen; in samenwerking met de IPABO onderzoeken, of de leerlingen ook echt tot hogere prestaties komen; middels trainingen het welzijn van excellente leerlingen verhogen; en de inzet van een online portal.
Stichting De Waarden Zevenbergen	23 scholen in Zevenbergen	194.812 euro	De werking van de hersenen staat centraal in dit project ('brainbased learning'): leerlingen leren hoe hun eigen hersenen en hun leerproces werkt. Het gaat bijvoorbeeld om de ontwikkeling van denkvaardigheden, mindmapping en studievaardigheden, ondersteund door een elektronische leeromgeving.
Stichting Openbaar Primair Onderwijs Haarlem Haarlem	7 scholen in Haarlem	200.000 euro	De opzet en uitvoering van een netwerk van plusklassen voor hoogbegaafde en cognitief meerbegaafde leerlingen van groep 1 t/m 8, ondersteund door e-learning en een netwerkcommunity voor ontmoeting en leren. Leerlingen, leraren én ouders van toptalent ontmoeten elkaar, leren van elkaar en wisselen ervaringen uit. Het schoolbeleid is gericht op (vroeg)tijdige signalering en begeleiding van excellente leerlingen.
Stichting v. Katholiek Basisonderwijs Gelderland (SKBG) Twello	16 scholen in Oost-Gelderland	147.000 euro	In speciale groepen werken talentvolle leerlingen aan opdrachten t.b.v. hun persoonlijke leerplan. In de eigen klassensituatie werken de leerlingen de opdrachten uit. Bij de opdrachten wordt gebruik gemaakt van mogelijkheden vanuit het bedrijfsleven. Ouders worden betrokken bij de ontwikkeling van vroegsignaleringsinstrumenten ('kijkwijzers'). Studenten van de pabo onderzoeken het project en de uitkomsten ervan.
Stichting Kerobei Venlo	3 scholen in Venlo	200.000 euro	De eerste Leonardoschool van Nederland, die door SPO is geopend, is hierbij betrokken. Het Leonardo-onderwijs wordt ondersteund en geprofessionaliseerd door een digitaal portfolio. Ook geeft dat portfolio de leerlingen meer eigenaarschap en zelfsturing in hun leerproces.

Bron: document overgenomen van de website van SLO (2010f).

