

Ruim baan voor (w)elk talent?

In de voorgaande artikelen kwam ‘talentontwikkeling’ in het hoger onderwijs vanuit verschillende perspectieven aan de orde. Een opvallende overeenkomst in alle artikelen is de aandacht voor de speciale doelgroep van de ‘betere’ en ‘gemotiveerde’, ja zelfs ‘excellente’ student, zowel in het wo als in het hbo. Er wordt voor deze groep een speciaal ‘honoursprogramma’ gemaakt of zelfs een apart ‘college’ in de Angelsaksische traditie opgericht, zoals het University College Utrecht of de Roosevelt Academy. Er wordt in deze lijn verder nagedacht en onderzoek gedaan naar de karakteristieke kenmerken van soorten van honoursprogramma’s, de relatie met de reguliere curriculaire omgeving, de aard van de programma-inhoud zoals mogelijke invullingen van ‘liberal arts & sciences’ (het LAS-model), de onderwijsvormgeving en de te hanteren didactiek, de beleidsmatige, instellingsbrede aanpak en de organisatorische vormgeving. Ook breken we ons het hoofd of er, gegeven de duale vormgeving van ons hoger onderwijs, wellicht een onderscheid is te maken tussen ‘academische excellentie’ en ‘professionele excellentie’ met al dan niet aanwezige generieke en/of specifieke aspecten.

Met deze aandacht wordt er wellicht inderdaad ‘ruim baan voor talent’ gegeven. Maar is dat voor elk talent? Telt elk talent en zo ja, telt dan elk talent evenveel? Is de huidige aandacht voor ‘excellente’ niet een verenging van het begrip ‘talent’? Meer in het algemeen moeten volgens ons de volgende vragen op de onderzoek- en onderwijsagenda van het hoger onderwijs staan:

1. *Wat is de definitie van talent en talentontwikkeling?*
2. *Waarom moet meer aandacht worden besteed aan talentontwikkeling?*
3. *Op welke wijze kan ‘talent’ worden geïdentificeerd, geselecteerd, ontwikkeld en behouden?*
4. *Welke condities moeten worden gerealiseerd voor duurzame talentontwikkeling?*
5. *Welk soort onderzoek en onderwijsontwikkeling kan de beantwoording van de voorgaande vragen ondersteunen?*

In de volgende paragrafen lichten we elk van deze vragen toe.

WAT IS DE DEFINITIE VAN TALENT EN TALENTONTWIKKELING?

Wat moeten we onder het begrip ‘talent’ verstaan? Hoewel uiteraard een continuüm is te zien in de verschillende definities van het begrip, zijn toch twee kernopvattingen te onderscheiden. De ene opvatting is dat het slechts om enkelen gaat, de ‘excellenten’, de ‘hoogbegaafden’ of ‘high potentials’; de andere opvatting is dat iedereen bepaalde talenten heeft. De uitspraak ‘elk talent telt’ lijkt impliciet van de laatste opvatting uit te

gaan. De opvatting dat iedereen talenten heeft, is natuurlijk een aangename, warme wind die de meeste mensen, zeker in de onderwijssector, prettig in de oren klinkt. Het klinkt immers veel positiever dan dat aan 'tekorten' van leerlingen of studenten moet worden gewerkt. Bij 'tekorten' wordt immers vooral naar de negatieve kanten van een lerende gekeken; bij 'talenten' staan de positieve kanten voorop. Ook is nog een tussenopvatting mogelijk, dat met de aandacht voor talenten niet moet worden verhuld dat er ook tekorten zijn.

De definitie van 'talentontwikkeling' ligt in het verlengde van de definitie van het begrip 'talent'. Ook hier is een continuüm te zien in de opvattingen, waarin twee kernopvattingen zijn te onderkennen. De eerste opvatting ligt vooral in het verlengde van de 'hoogbegaafden'-opvatting van talent, namelijk dat talent grotendeels vastligt – een min of meer onveranderlijk gegeven – en moet worden 'gevonden'. Er wordt in deze opvatting van uitgegaan dat 'talent' kan worden gediagnosticeerd met daartoe gemaakte testen. En uiteraard is daarna een speciaal voor hen stimulerende omgeving nodig, om het 'gevonden' talent zo goed mogelijk verder te ontwikkelen. Voor wat betreft het diagnosticeren werd aanvankelijk gebruikgemaakt van eendimensionale modellen, bijvoorbeeld intelligentie – dat al dan niet als meervoudig wordt gezien, of simpelweg het cijfergemiddelde van vakken of een eindexamen. Nu wordt vaak uitgegaan van meerdimensionale modellen, bijvoorbeeld het drieringenmodel van Renzulli (1978), waarin capaciteiten, creativiteit en doorzettingsvermogen centraal staan, of het vergelijkbare model van hoogbegaafdheid van Mönks & Ypenburg (1995), waarin hoogbegaafdheid een combinatie van motivatie, creativiteit en doorzettingsvermogen is. Het multidimensionale model van begaafdheid en talent van Ziegler & Heller (2000) geeft in dit verband een onderzoeksmodel met variabelenclusters als talentfactoren (voorspellers), omgevingsfactoren (moderatoren), niet-cognitieve persoonlijkheidsfactoren (moderatoren) en prestatiegebieden (criteria). De tweede opvatting ligt vooral in het verlengde van de opvatting dat iedereen bepaalde talenten heeft en gelijke kansen moet krijgen zich met zijn of haar 'talenten' te manifesteren en deze te demonstren. In termen van onderwijs worden hier allereerst voor alle lerenden zodanige onderwijsleersituaties (microniveau) en onderwijsstructuren (meso- en macroniveau) gecreëerd dat allerlei soorten talenten zich kunnen manifesteren. Vervolgens moet voor een nadere ontwikkeling van de talenten adaptief worden voortgebouwd. Aan de invloed van de omgeving wordt in de laatste opvatting een veel grotere rol toegekend dan in de eerste opvatting. De uitspraak 'elk talent telt' lijkt in dit verband te suggereren dat de omgeving wat met talenten kan doen, want waarom zou elk talent anders tellen? Er ligt hier overigens voor de talentontwikkeling wel een nadere vraag: moeten we de energie steken in die talenten en de daarbij horende competenties, die al sterk zijn? Welke prioriteit moeten eraan worden geven om die verder te ontwikkelen (in onderwijstermen: maken we van een 7 een 9)? Of moet in de breedte voor elk onderdeel een zo hoog mogelijk niveau worden gehaald (in onderwijstermen: maken we zesjes van de nog aanwezige vijfjes?)?

WAAROM MEÉR AANDACHT VOOR TALENTONTWIKKELING?

Er is in het huidige onderwijs van basisonderwijs tot en met hoger onderwijs aandacht voor talent en talentontwikkeling. Zo schenkt ruim 90% van de basisscholen in Nederland aandacht aan hoogbegaafde leerlingen. Van deze scholen past ruim 70% het onderwijs echt aan (Doolaard & Oudbier, 2010). Het voortgezet onderwijs kent ongeveer 25 scholen met een begaafdheidsprofiel waarin aandacht wordt gegeven aan hoogbegaafde leerlingen; scholen zijn daartoe gecertificeerd (zie: Begaafdheidsprofiel-scholen). De artikelen in dit themanummer geven genoegzaam aan dat daarvoor in het hoger onderwijs in toenemende mate aandacht is. Aandacht voor talentontwikkeling is er niet alleen in het onderwijs. Ook op de arbeidsmarkt wordt naarstig gezocht naar (vooral jong) talent en doet men er alles aan om dit talent vast te houden met een aanbod van doorgroeimogelijkheden, vrijheid en verdieping. Maar wat zijn de motieven van de verschillende stakeholders om meer aandacht te vragen voor, en te besteden aan talentontwikkeling? Is het omdat ze echt gemotiveerd zijn de alom aanwezige talenten te stimuleren zich te ontwikkelen? Of is het een hype die nog extra wordt gevoed door een politiek aantrekkelijke wens zich te profileren en gebruik te maken van de beschikbare subsidiestromen?

In dit verband is er een maatschappelijk motief dat steeds naar voren komt. Nederland moet een kenniseconomie worden die concurrerend is met het buitenland. Met 'kenniseconomie' wordt dan bedoeld een maatschappij waarin een significant deel van de economische groei voortkomt uit kennis, in het bijzonder technische kennis. Het creëren, toepassen en laten circuleren van dergelijke kennis maakt innovatie in organisaties en bedrijven mogelijk, wat vervolgens leidt tot nieuwe producten of diensten en economische groei mogelijk maakt (Van der Heide, Van der Sijde & Terlouw, 2010; Delfman, Koster & Pellenburg, 2009; Leloux, Van der Sijde & Nederveen, 2007). In Europees verband is in 2000 in Lissabon in een speerpunt vastgelegd dat Europa in 2010 de meest kennisintensieve economie van de wereld moet zijn. Dit impliceert (a) een voldoende aantal goed opgeleide werknemers van een hoog wetenschappelijk niveau en (b) een goede aansluiting op de arbeidsmarkt. De huidige situatie is er echter een van een stagnerende kenniseconomie en een dalende concurrentiepositie. Het aanbod van goed opgeleide werknemers blijft achter en er is geen goede aansluiting op de arbeidsmarkt. Internationaal scoort Nederland vergeleken met de vijf best presterende landen minder goed. 'Minder goed' betreft vooral het aandeel hoger opgeleiden, leven lang leren, jongvolwassenen zonder startkwalificatie en het aantal bètatechnici. Een waarschuwend teken aan de wand voor de toekomst is wellicht ook dat de scores op lees- en rekenvaardigheden (PIRLS- en PISA-onderzoeken) tussen 2000 en 2006 minder zijn geworden, waarbij vooral opvalt dat maar een relatief klein aantal leerlingen op de hoogste niveaus scoort. Hoewel Nederland, vergeleken met andere Europese landen, een bovengemiddeld wetenschappelijk en technologisch arbeidspotentieel heeft, is het aandeel R&D-personeel ten opzichte van de beroepsbevolking relatief laag. Het aantal onderzoekers in de R&D-groep is daarbinnen laag. Nieuw wetenschappelijk talent moet worden aangeboord om in de toekomst te kunnen voldoen aan de vraag (OCW, 2010).

Dit wat sombere beeld op macroniveau staat in contrast met het enthousiasme op microniveau. Bij de docenten zien we een daadwerkelijk enthousiasme voor de inzet en het niveau van talentvolle leerlingen en studenten. Een docent krijgt bij hen de gelegenheid zijn professionaliteit daadwerkelijk te ontwikkelen, omdat talentvolle leerlingen en studenten hem daartoe stimuleren. Clarke & Hollingsworth (2002) geven in hun model voor de professionele groei van de docent aan dat een interactie met de studenten in de onderwijspraktijk cruciaal is. Coenders (2010) heeft dit ook empirisch aangetoond. Talentvolle studenten geven deze interactie diepgang met hun nieuwsgierigheid, enthousiasme, vasthoudendheid en experimenteerlust; zij geven de professionele docent echt partij en vormen daarmee zijn of haar zone van naaste ontwikkeling. De studenten zelf en hun enthousiasme zijn daarbij belangrijke stimulansen en propagandisten, hun verhalen en presentaties doen ertoe en hun inzet is aanstekelijk. Uit verschillende artikelen in dit themanummer (zie o.a. Coppoolse, Van Eijl & De Bruijn; en Wolfensberger, Sweijen, Van Eijl, Hartog & Van der Vaart) blijkt hoezeer de ontwikkeling daardoor wordt gedreven. Als deze studenten de ruimte krijgen en worden aangeemoedigd door docenten en leiding van de programma's, lokken zij professionele ontwikkeling bij docenten uit, waardoor tegelijkertijd een daadwerkelijke invloed op de kwaliteit van het (hogere) onderwijs kan ontstaan. De stimulans tot professionele ontwikkeling van docenten is daarom op microniveau ook een interessant motief voor meer aandacht voor talentontwikkeling. Dit leidt direct tot een nieuwe uitdaging voor deze docenten. Immers, deze nieuwe professionaliteit blijkt maar in zeer geringe mate door te werken in het onderwijs aan reguliere studenten. Een belangrijke onderzoeksvraag is dan ook: hoe kan deze nieuw verworven professionaliteit van docenten in het hogere onderwijs breder worden ingezet in reguliere onderwijssituaties. Dit moet uiteraard wel gepaard gaan met een zorgvuldige opschaling van de onderwijsprogramma's, die nu nog alleen worden ingezet voor de honoursgroep. Onderzoek is noodzakelijk naar de te realiseren condities om tot een vergelijkbaar enthousiast studentengedrag te komen als van de honoursstudenten.

OP WELKE WIJZE KAN 'TALENT' WORDEN GEÏDENTIFICEERD, GESELECTEERD, ONTWIKKELD EN BEHOUDEN?

Talentontwikkeling begint bij het identificeren van talentvolle studenten en vervolgens de selectie voor de programma's. Worden inderdaad de juiste studenten geïdentificeerd en geselecteerd? Moeten in het verlengde van de talentdefinitie de criteria mono- en multidimensionaal zijn? En is er bij de selectie sprake van een vast of een flexibel criterium? Er zijn in de gemelde resultaten verschillende aanwijzingen dat ook vele talentvolle studenten nog niet deelnemen aan de programma's, bijvoorbeeld allochtone studenten die op het beslissende moment nog niet (kunnen) voldoen aan de gestelde criteria. Maar zijn de criteria wel de juiste? De culturele context blijkt in dit kader van belang te zijn. Er zijn voorts sterke aanwijzingen dat creativiteit in onvoldoende mate wordt betrokken in de gebruikte selectiemethoden en dat ook met de 'task commitment' nog onvoldoende rekening wordt gehouden. Ook willen we wijzen op de ont-

wikkelingsfasen van de 'talentvolle' persoon: als kind kan men andere talenten tentoon spreiden dan als volwassene. 'Wonderkinderen' blijken zich niet altijd als 'talenten' verder te ontwikkelen. Ook speelt de domeinspecificiteit van het talent bij het stijgen van de leeftijd in toenemende mate een belangrijke rol. Terecht wordt dan ook aandacht besteed aan het professionele talent zoals in de artikelen hiervoor van Tiesinga en Coppoolse, van Eijl & De Bruijn. Met deze vragen willen wij vooral aangeven dat het te meten construct 'talent' vanuit het oogpunt van begripsvaliditeit grote aandacht verdient. In het verlengde daarvan is ook aandacht nodig voor de betrouwbaarheid bij het meten van 'talent'.

Als een talent eenmaal is geïdentificeerd, moet het duurzaam worden ontwikkeld in het onderwijs en op stage of in het werk. 'Duurzame talentontwikkeling' is een doorgaande ontwikkeling van een talent in de breedte en de diepte, die gepaard gaat met een toenemende verankering daarvan in de persoon. Bij een tekortschietende duurzame talentontwikkeling blijft een talent onderontwikkeld en zou zelfs geheel verloren kunnen gaan. Severiens (2010) wijst in dit verband voor allochtone studenten op de diversiteit van talent die om een 'diverse talententreatment' vraagt. Hierbij erkent een docent op microniveau dat er verschillende typen relevante vaardigheden zijn en dat studenten verschillen in waar ze goed in zijn. Het stimuleren van divers talent kan dan plaatsvinden door opgaven en taken aan te bieden die vragen om verschillende vaardigheden en competenties. Wij denken dat een dergelijke aandacht voor diversiteit voor alle studenten geldt.

Een duurzame talentontwikkeling kan voorts het beste worden gewaarborgd in een doorlopende leerloopbaan waarin talentontwikkeling zonder storende barrières kan plaatsvinden. Het Nederlandse, gesegmenteerde onderwijssysteem veronderstelt dat onderwijsinstellingen op elkaar aansluiten om de doorstroming via de doorlopende leerloopbaan zo goed mogelijk te laten verlopen. Daarom moet elke Nederlandse onderwijsinstelling altijd alert zijn op mogelijke barrières. Een onderwijsinstituut moet er allereerst voor zorgen dat de interne doorstroming optimaal verloopt. Daarnaast moet zij er ook voor zorgen dat zij enerzijds goed aansluit op de instroom uit het aanleverende instituut en anderzijds haar uitstroom goed voorbereidt op het afnemende instituut. Dit alles wil overigens niet zeggen dat er helemaal geen sprake zou zijn van barrières. Het tegendeel is het geval. Het gaat hierbij echter steeds om 'constructieve barrières', die lerenden prikkelen tot het aanspreken en verder ontwikkelen van hun talenten. Hoe nu kan het onderwijs storende of 'destructieve barrières' zo veel mogelijk voorkomen en 'constructieve barrières' bevorderen? Dit kan door op alle onderwijsniveaus maatregelen te nemen om te 'ontschotten en vervlechten'. Kortom, door een ketenbenadering (Terlouw, 2009).

Het is ten slotte ook de vraag of in alle programma's daadwerkelijk de ontwikkeling van talent plaatsvindt. Hebben we een goede monitoring daarvan beschikbaar? Het gaat niet alleen om een kwantitatieve monitor van de studievoortgang, maar vooral om een kwalitatieve monitoring van de talentontwikkeling. In hoeverre zijn studenten zich overigens bewust van hun eigen talentontwikkeling? Zouden we ons er ook niet op moeten

richten dat studenten zich bewust worden van hun talent(ontwikkeling) en hun middelen moeten geven om daarin bewuster en beter te sturen?

WELKE CONDITIES MOETEN WORDEN GEREALISEERD VOOR DUURZAME TALENTONTWIKKELING?

De te realiseren condities voor een duurzame talentontwikkeling bevinden zich op het micro-, meso- en macroniveau van het onderwijssysteem.

Op het microniveau blijken vooral hbo-studenten bepaalde onderwijsaspecten maar matig te waarderen (Studiekeuze123/ResearchNed database studiekeuze 2009): op een schaal van 10 wordt gemiddeld het cijfer 6,5 uitgereikt. Het gaat hierbij om aspecten als communicatie, docenten, werkvormen, samenhang, keuzeruimte en dergelijke. De wo-studenten zijn door de bank genomen positiever en komen gemiddeld op een dikke 7 uit. Zoals blijkt uit de studentenmonitor 2008 (Studentenmonitor Hoger Onderwijs, 2009) is de interactie docent-student niet zo intensief. In de meeste hbo- en wo-opleidingen komt het gemiddeld aantal contacturen per week niet boven de vijftien uur uit, al is er wel meer diversiteit in het wo. Natuurwetenschappelijke opleidingen en opleidingen in de gezondheidszorg bieden gemiddeld meer contacttijd. De nationale studentenenquête 2009 leert dat het gemiddelde percentage uitzonderlijk gemotiveerde studenten (in 2008) in hbo en wo de 20% nauwelijks haalt. Er zijn wel verschillen tussen domeinen. Economie bijvoorbeeld kent in hbo en wo het kleinste aantal uitzonderlijk gemotiveerden; gezondheidszorg scoort in hbo en wo veel hoger. Er moet daarom op microniveau aandacht worden besteed aan condities die ervoor zorg dragen dat onderwijsleersituaties aanwezig zijn waarin de nieuwsgierigheid van studenten wordt geprikkeld, waarin om inzet, doorzettingsvermogen en zelfdiscipline wordt gevraagd, en studenten worden uitgedaagd om gemotiveerd tijd te besteden. De docent vervult daarin een cruciale rol, aangezien bij talentontwikkeling persoonlijke aandacht noodzakelijk is, er met diversiteit in talent rekening moet worden gehouden en op basis van formatieve toetsing inhoudelijke feedback moet worden gegeven om het talent aan te scherpen. De Boer & Van Eijl wijzen terecht op de noodzaak van de ontwikkeling van een didactiek die ook op haar effecten wordt onderzocht. Wij denken dat voor de didactiek de leertheorie van Engeström (zie Engeström & Sannino, 2010) gericht op 'expansive learning' een goede basis kan zijn, omdat deze is gericht op het zelfstandig of met anderen construeren en implementeren van nieuwe objecten, concepten, vaardigheden, enzovoort, in antwoord op een taak waarbij een docent/begeleider een stimulerende en begeleidende rol heeft.

Op mesoniveau zal voldoende ruimte in de organisatie van het curriculum moeten zijn voor extra onderwijsonderdelen, keuzeruimte om in te spelen op de diversiteit aan belangstelling, mogelijkheden voor verdieping en verbreding, versnellingsmogelijkheden en de gelegenheid gebruik te maken van externe onderdelen, bijvoorbeeld via minoren van (geheel) andere opleidingen of instellingen. Voor het hoger onderwijs lijkt vooral een differentiatie naar belangstelling, abstractieniveau en snelheid van belang.

Dit vraagt een qua tijd en plaats flexibele onderwijsorganisatie met een aangepaste logistiek en faciliteiten; de inzet van vooral betrouwbare ICT is hierbij cruciaal. Maar het vraagt ook om een werkelijke dialoog (Meijers, Kuijpers & Winters, 2010) met de studenten over de stand van zaken in, en hun plannen voor hun studieloopbaan en in het verlengde daarvan of parallel daaraan de loopbaan. Er wordt veel over en tegen studenten gepraat, maar wanneer praten we echt met studenten, over hun toekomst en wat hen drijft?

Op macroniveau is een belangrijke conditie een onderwijsbeleid waarin ontschotting en vervlechting met het voorgaande en volgende onderwijs centraal staan. Kortom, ook hier dient sprake te zijn van een ketenbenadering. Zo kunnen docenten als aflevereers en ontvangers bij de overgang van het ene onderwijsniveau naar het andere rekening houden met de verschillen in de onderwijsleeromgeving, de didactische aanpak en het abstractieniveau van de leerstof. Aandacht voor en het inspelen op verschillen in talenten, voorkennis, motivatie en verwachtingen zijn hier van cruciaal belang. Docenten zijn belangrijke dragers voor het daadwerkelijk laten werken van doorlopende vakinhoudelijke leerlijnen en studieloopbaanbegeleiders voor doorlopende leerloopbanen. Docenten en studieloopbaanbegeleiders kunnen alleen maar belangrijke dragers zijn als de onderwijsorganisatie en het management daartoe de condities aanbrenge. Het aangaan van samenwerking met het oog op doorlopende vakinhoudelijke leerlijnen en doorlopende studieloopbanen bevordert dat organisaties ontschotten en vervlechten. Zo wordt het dan bijvoorbeeld mogelijk dat docenten van aanpalende organisaties met elkaar overleggen, afstemmen of met elkaar van plaats wisselen. Roosters, onderwijs- en toetsprogramma's, en talentintakeprocedures kunnen deels in elkaar worden geschoven. Talenten in een bepaald domein kunnen dan al veel eerder worden geïdentificeerd en ook sneller en dieper worden ontwikkeld dan wanneer dit alleen in de eigen schoolorganisatie zou plaatsvinden. Een ketenbenadering van onderwijsorganisaties kan alleen plaatsvinden als van verkokering geen sprake is. Vooral de lerarenopleidingen en de kwaliteitszorg van de onderwijsinstellingen moeten 'ontkokeren'. De docenten leren hiermee al vroeg dat samenwerking van belang is voor talentontwikkeling. Een kwaliteitszorg 'ontkokert' door haar criteria voor rendement en doorstroming óók te ontleen aan het studiesucces in de onderwijsorganisatie waaraan men de lerenden heeft afgeleverd. Dit vraagt een integraal, nationaal beleidskader met een heldere regiefunctie gericht op duurzame talentontwikkeling.

Naar ons oordeel sluiten we met deze overwegingen voor micro-, meso- en macroniveau aan bij de voorstellen voor een toekomstbestendig hoger onderwijs van de commissie Veerman (2010). Een zelfde redenering geldt ook voor de relatie onderwijs-arbeidsmarkt, omdat talenten ook in arbeidsmarktorganisaties kunnen opbloeien en zich vervolgens kunnen ontwikkelen. Vooral in het perspectief van het leven lang leren zal deze talentontwikkeling in een interactie tussen onderwijs en werk een belangrijke plaats moeten krijgen. Wij durven hier de stelling aan dat een dergelijke aanpak om het aanwezige talent onder de studenten in het hoger onderwijs te stimuleren, duurzaam tot betere voortgang en hogere rendementen zal leiden dan een onderwijsbeleid waarin studenten en instellingen met boetes worden gestraft voor hun tekortkomingen.

WELK SOORT ONDERZOEK EN ONDERWIJSONTWIKKELING KAN DE BEANTWOORDING VAN DE VOORGAANDE VRAGEN ONDERSTEUNEN?

Vanuit de praktijkvragen zijn vele initiatieven voor onderzoek en ontwikkeling te verwachten en al in sterke mate zichtbaar. Dat is ook gebleken tijdens de studiedag die de divisie Hoger Onderwijs van de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR) samen met de Siriusorganisatie hield op 23 september 2010 (zie De Boer & Van Eijl, 2010). Meer dan honderddertig personen waren gekomen om workshops, lezingen en posterpresentaties van onderzoek en ontwikkeling in vele instellingen van hoger onderwijs te volgen. In de Siriusprojecten is gelukkig ook meer fundamenteel, theoriegericht onderzoek naar selectie, didactiek en professionalisering van docenten gesubsidieerd. Die onderzoeksactiviteiten moeten en kunnen leiden tot het aanpakken van zowel praktische als meer fundamentele vragen over talentontwikkeling. Het lijkt van belang een onderzoeksarrangement in te richten waarin beschrijvend onderzoek van de stand van zaken van talentontwikkeling, theoriegericht, verklarend of voorspellend onderzoek en praktijkgericht interventieonderzoek op elkaar zijn afgestemd. Een 'interventie' moet gebaseerd zijn op een degelijke diagnose van een als problematisch ervaren situatie in de talentontwikkeling. Aan een dergelijke diagnose kan een theoriegericht onderzoek een belangrijke bijdrage geven. Een praktijkgericht onderzoek schenkt veel aandacht aan de systematische ontwikkeling van de interventie – veelal een vorm van onderwijsontwikkeling op micro-, meso- en macroniveau – die vervolgens formatief en summatief in de onderwijspraktijk wordt beproefd. Beide soorten van onderzoek zijn niet los te denken van een beschrijving van de bestaande stand van zaken die, omdat deze stand van zaken als problematisch wordt ervaren, als uitgangspunt voor de twee soorten van onderzoek wordt genomen. Uit een dergelijk arrangement voor een bepaalde situatie in het hoger onderwijs kunnen vervolgens nieuwe innovatieve onderwijsactiviteiten ontstaan die een bredere impact hebben op het hoger onderwijs, ook voor de reguliere studenten. Is daarmee de route ingezet naar talentontwikkeling voor velen? Wij hopen dat dit themanummer een bijdrage zal geven aan die ontwikkeling.

REFERENTIES

- Begaafdheidsprofielscholen. Zie <http://www.begaafdheidsprofielscholen.nl/>.
- Boer, D. de & Van Eijl, P.J. (2010). Een onderzoeksagenda voor talentontwikkeling, dilemma's in praktijk en theorie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28(4).
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teacher and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Coenders, F. (2010). *Teachers' professional growth during the development and class enactment of context-based chemistry student learning material*. Proefschrift Universiteit van Twente. Enschede: Universiteit van Twente.
- Commissie Veerman (2010). *Differentiëren in drievoud*. Advies van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel. Den Haag: OCW.

- Coppoolse, R., Eijl, P.J. van, & Bruijn, E. de (2010). Naar een instellingsbrede excellentiestrategie in het hbo, over de ontwikkeling tot toonaangevende beroepsbeoefenaar. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28(4).
- Delfman, H., Koster, S. & Pellenburg, P.(2009). *Kenniscirculatie in de regio: de rol van het hbo. Relaties met bedrijfsleven en ondernemerschap*. Groningen: RU Groningen, Nicis Instituut.
- Doolaard, S. & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Rapport i.o.v. de Inspectie van het Onderwijs. Groningen: GION.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5(1), 1-24.
- Heide, S. van der, Van der Sijde, P. & Terlouw, C. (2010). Exploring 'transnational' university cooperation in knowledge transfer. *Industry and Higher Education* 24(1), 1-11.
- Leloux, M., Van der Sijde, P. & Nederveen, A. (2007). Interactie tussen hbo en bedrijfsleven: vier casestudies in kenniscirculatie. *TH&MA*, 2, 56-62.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Winters, A. (2010). *Leren kiezen/kiezen leren. Een literatuurstudie*. Den Bosch: ECBO.
- Mönks, F. & Ypenburg, I. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- OCW, Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2010). *Trends in beeld 2010*. Den Haag: OCW.
- Renzulli, J.S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 3, 180-184.
- Severiens, S. (2010). *Divers talent in de klas*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Studentenmonitor Hoger Onderwijs (2009). Zie: <http://www.studentenmonitor.nl/welkom.php?intro=uit>.
- Studiekeuze123 / ResearchNed database studiekeuze 2009. Zie <http://www.studiekeuzeinformatie.nl/SKI/Pages/Inhoud.aspx>.
- Terlouw, C. (2009). *Léren door te stromen en aan te sluiten. Op zoek naar een geschikte balans van wrijving en (be)geleiding*. Lectorale rede uitgesproken op 11 juni 2009. Enschede: Saxion Hogescholen.
- Tiesinga, L. (2010). Ontwikkeling van excellentieonderwijs in het hbo, de casus Hanzehogeschool Groningen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28(4).
- Wolfensberger, M.V.C., Sweijen, S., Eijl, P.J. van, Hartog, M. & Vaart, R. van de (2010). Alumni over de meerwaarde van hun Honoursprogramma. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28(4).
- Ziegler, A. & Heller, K.A. (2000). Conceptions of Giftedness from a meta-theoretical perspective. In Heller, K.A., Moenks, F., Sternberg, R. & Subotnik, R. (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd, 2nd ed.

Boekbespreking

Boekbespreking van Talent voor morgen: Ontwikkeling van talent in het Hoger Onderwijs. Redactie: Pierre van Eijl, Albert Pilot & Marca Wolfensberger. Hoger Onderwijs Reeks, Noordhoff Uitgevers bv Groningen/Houten, 2010, 167 pagina's, € 25, ISBN 978-90-01-79789-8.

Talent voor morgen gaat uitgebreid in op hoe honoursprogramma's in het hoger onderwijs vorm krijgen en waarvoor ze kunnen dienen. Het boek kan als leidraad worden gezien voor docenten, onderwijskundig adviseurs, curriculumontwerpers en beleidsmakers van instellingen voor hoger onderwijs die geïnteresseerd zijn in het opzetten van honoursprogramma's binnen hun instelling. Aan de hand van verschillende praktijkvoorbeelden biedt dit boek verschillende handvatten om dit proces aan te vatten.

Het boek start met het definiëren van talent als een multidimensioneel concept. In lijn met de titel van het boek is er een sterke focus op talent binnen de context van het hoger onderwijs. Dit komt reeds in de definiëring van het begrip talent naar voren. In de verdere hoofdstukken van het boek is deze focus nog sterker aanwezig. Talent wordt gezien als het potentieel om tot excellentie te komen en honoursprogramma's zijn een methode om dit talent te ontwikkelen binnen het hoger onderwijs. In honoursprogramma's gaat men intensief aan de slag met een selecte groep van studenten, die in essentie wordt gekarakteriseerd door een (groot) leervermogen en inzet of motivatie. Creativiteit en innovativiteit zijn eveneens zeer kenmerkende kwaliteiten van het type student dat men wil bereiken met honoursprogramma's. Deze laatste twee kenmerken zijn echter moeilijker vast te stellen op het moment dat men de kandidaten voor het honoursprogramma selecteert. De auteurs wijzen er dan ook op dat er geen magisch recept bestaat voor de selectie van studenten. Op basis van de verschillende praktijkvoorbeelden kan de lezer zich wel een voorstelling maken van de selectiemogelijkheden.

De focus op leervermogen, motivatie, creativiteit, innovativiteit en excellentie vertoont sterke gelijkenissen met de 'high potentials'-benadering in de literatuur (Altman, 1997; Conner, 2000). Een 'high potential'-werknemer wordt omschreven als een werknemer die het potentieel heeft om (later) een leidinggevende functie op zich te nemen (Dries & Pepermans, 2008). Net zoals in het honoursonderwijs investeren bedrijven die deze benadering onderschrijven meer in de opleiding en het behoud van hun 'high potential'-werknemer.

In het derde hoofdstuk beschrijven de auteurs hoe op talentontwikkeling gericht onderwijs eruit kan zien. Ze wijzen erop dat er een diversiteit aan honoursprogramma's bestaat en dat het belangrijk is om na te denken over wat men wil bereiken met het honoursprogramma. Dit doel zal namelijk de gehele opzet van het programma beïnvloeden. In het algemeen kan worden gesteld dat een honoursprogramma 'uitdagend

en verzwarend onderwijs is voor studenten die meer willen en kunnen' (p. 26). Samen-vattend beschrijven de auteurs tien kernpunten van het honoursonderwijs (p. 47):

1. Het hebben van een missiestatement als uitgangspunt voor de voorlichting, opzet, uitvoering en kwaliteitsbewaking van het honoursprogramma.
2. Selectie van studenten op basis van interesse, actieve werkhouding en bovengemiddelde inhoudelijke capaciteiten.
3. Docenten die tot excellente prestaties inspireren, die diepgaande discussies stimuleren en een voorbeeldfunctie op zich nemen.
4. Een didactiek gericht op het verder ontwikkelen van excellentie door middel van uitdagende opdrachten, zowel qua inhoud als vorm, met een nadruk op ontdekkend leren.
5. Een verbredend en verdiepend programma-aanbod waarbinnen ook aandacht is voor leiderschaps-, communicatieve en sociale vaardigheden.
6. Waardering voor excellente prestaties, ruimte voor en faciliteren van creatieve initiatieven van studenten.
7. Veel aandacht voor feedback van docenten en peers.
8. Teamwerk, honourscommunities en extra-curriculaire activiteiten.
9. Voldoende grote omvang, intensiteit en duur.
10. Een organisatie/beleid die/dat het honoursprogramma specifiek ondersteunt met voldoende bestuurskracht en middelen met ruimte voor een grote inbreng van studenten.

De docent is in deze opsomming slechts één van de tien kernpunten. In heel het boek wordt echter duidelijk dat de docent een cruciale rol speelt in het opzetten en uitvoeren van honoursprogramma's. Niet enkel zijn expertise en didactische vaardigheden belangrijk, maar ook zijn persoon, zijn openheid voor creatieve inbreng van studenten en zijn vermogen om studenten te motiveren en te inspireren. Docent zijn in een honoursprogramma is dan ook iets dat men echt moet willen. Ook van de docent vraagt dit extra inspanningen. Daartegenover staat dat participatie van de docent in een honoursprogramma ook een verrijking kan zijn van zijn werkzaamheden.

Naast het bespreken van bovenstaande kernpunten gaan de auteurs dieper in op de vraag hoe onderwijs in een honoursprogramma vorm kan krijgen. Een algemene richtlijn waaraan honoursdocenten belang hechten is dat honoursonderwijs 'niet meer van hetzelfde is, maar anders'. Enkele aspecten die de auteurs naar voren brengen kan men ook implementeren in het reguliere onderwijsprogramma, zoals originele (authentieke) taken en onderwerpen, organiseren van degelijke feedback en vrijheid combineren met structurering en autonomie-ondersteuning. Men kan anderzijds wel stellen dat men in het honoursonderwijs net een stapje verder kan gaan door de kleinschaligheid van het programma en de selectie van gemotiveerde studenten. Een authentieke taak kan men bijvoorbeeld in samenwerking met een externe organisatie opzetten. In essentie is het belangrijk dat de studenten in het honoursprogramma uitgedaagd worden, blootgesteld worden aan een variëteit van werkvormen en dit alles in samenwerking met hun docent in een begeleidende rol.

In hoofdstuk 6 gaan de auteurs in op de beslispunten die naar boven komen bij het opzetten van een honoursprogramma in de bachelor. Hierbij is het van belang dat zowel docenten als management en bestuur van een opleiding of instelling het programma actief willen ondersteunen en het als een uitdaging zien. Deze beslispunten bieden een handreiking bij de positionering, vormgeving en uitvoering van een honoursprogramma. De auteurs onderscheiden vier grote categorieën/aspecten:

- *De positionering van het programma*: de missie, curriculaire of extra-curriculaire, de omvang, de voertaal, de naamgeving, de capaciteit, afstemming met andere (honours)programma's en financiering.
- *De instroom en (zelf)selectie*: werving, moment van selectie, criteria en procedure en de selectie gedurende het programma (mogelijk stopzetting).
- *De vormgeving van het programma*: duur en opzet, disciplinariteit, werkvormen en activiteiten, vaardigheden, toetsvormen, keuzevrijheid, docenten, begeleiding en opdrachten, co-curriculum, certificering.
- *De verwachte resultaten en evaluatiegegevens*: indicaties talentontwikkeling, omvang deelname, duur deelname, evaluatiegegevens (respons verschillende actoren), alumni, dynamiek in inhoud en vorm, honourscommunity, effecten op ander onderwijs, externe effecten.

Het bestaande onderzoek naar talent en honoursprogramma's is zeer beperkt. Verschillende aanbevelingen voor onderzoek worden dan ook geformuleerd. Een eerste aanbeveling betreft de verdere uitwerking en definiëring van het concept 'talent' en de daaruitvolgende identificatie en selectie van getalenteerde studenten. Verder worden aanbevelingen gedaan over de opzet en uitkomsten van de honoursprogramma's. Wat maakt dat sommige studenten volhouden, terwijl andere afhaken? Is er een verschil in wat studenten bereiken na het volgen van een honoursprogramma in vergelijking met studenten uit het reguliere programma? Wat zijn de effecten van een honoursprogramma op het reguliere onderwijs binnen dezelfde instelling? Met andere woorden, wat is de kwaliteit, originaliteit en reikwijdte van de honoursprogramma's?

In het laatste hoofdstuk 'Naar excellentie voor velen' lijken de auteurs even af te stappen van de 'high potential'-benadering. Ze stellen dat slechts een klein percentage van de studenten wordt bereikt met het honoursprogramma en dat het waarschijnlijk is dat er een grotere groep aan studenten bestaat die behoefte heeft aan onderwijs waarin excellentie wordt gestimuleerd. Er is meer talent aanwezig dan zichtbaar is en het is wenselijk voor individu en maatschappij om dit potentieel te ontwikkelen. Ze beschrijven een nieuwe onderwijsfilosofie waarin excellentie als leerervaring wordt gezien. Deze filosofie vertoont overigens verschillende gelijkenissen met wat men in de literatuur ook wel de 'appreciative inquiry' noemt (Bouwman, 2006; Cooperrider, Whitney & Stavros, 2007). Centraal in deze benadering is de focus op de sterktes en kwaliteiten van het individu en de appreciatie en aanmoediging om deze sterktes en kwaliteiten verder te ontwikkelen. De auteurs stellen dat 'kunnen excelleren als zodanig van belang is voor elke student' (p. 144). Het zelfvertrouwen van de student kan groeien doordat studenten worden aangezet tot bijzondere prestaties, enthousiast zijn over wat ze doen

en kwaliteiten activeren die wezenlijk voor hen zijn. Hierdoor ervaren ze dat ze meer kunnen dan ze eerst voor mogelijk hielden.

Om af te sluiten wijzen de auteurs op het belang van een breed gedragen strategie. Het succesvol bevorderen van een cultuur van excellentie hangt samen met een breed gedragen beleid dat ruimte biedt aan studenten om te excelleren en aan docenten om dit aan te moedigen en te belonen. De succesvolle honoursprogramma's die worden beschreven in dit boek kunnen ter inspiratie dienen voor het implementeren van excellentie als leerervaring, opdat het kenmerkend zou worden voor een nieuwe onderwijsbenadering in het gehele onderwijssysteem.

REFERENTIES

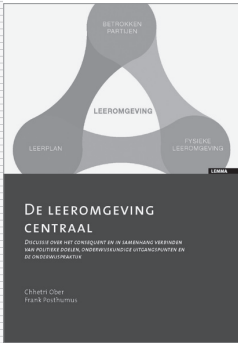
- Altman, Y. (1997). The high-potential fast-flying achiever: themes from the English language literature 1976-1995. *Career Development International*, 2(7), 324-330.
- Bouwmans, M. (2006). *Verhalen die ons motiveren*. Retrieved from http://appreciativeinquiry.case.edu/uploads/pdf_BROCHURE_68.pdf. Geraadpleegd 7 december, 2010.
- Conner, J. (2000). Developing the global leaders of tomorrow. *Human Resource Management*, 39(2-3), 147-157.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J.M. (2007). *Appreciative inquiry handbook: The first in a series of AI workbooks for leaders of change* (2nd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Dries, N. & Pepermans, R. (2008). Real high-potential careers: an empirical study into the perspectives of organisations and 'High Potentials'. *Personnel Review*, 37(1), 85-108.

Nieuwe reeks: Onderwijsinnovatie

De leeromgeving centraal

Discussie over het consequent en in samenhang verbinden van politieke doelen, onderwijskundige uitgangspunten en de onderwijspraktijk

Chhetri Ober en Frank Posthumus



In het hbo-onderwijs kan er nog veel verbeterd worden. Lagere uitvalcijfers, meer gemotiveerde studenten, een verminderde werkdruk voor docenten, een betere integratie van vakken en een hoger leerrendement bij studenten. In het boek *De leeromgeving centraal* wordt betoogd dat het hbo-onderwijs verbeterd kan worden door politieke doestellingen en onderwijskundige uitgangspunten te verbinden en consequent in de leeromgeving door te voeren.

Prijs € 17,50

inclusief btw,
exclusief verzend- en
administratiekosten,
ook verkrijgbaar
via de boekhandel
ISBN 978-90-5931-533-4

In het eerste deel van dit boek wordt de leeromgeving centraal nader gepositioneerd. In het tweede deel komt aan bod wat de gevolgen hiervan zijn voor de inrichting van de leeromgeving.

BESTEL NU VIA WWW.LEMMA.NL



Postbus 85576 | 2508 CG Den Haag | telefoon 070 330 70 33 | fax 070 330 70 30
e-mail infodesk@lemma.nl | website www.lemma.nl