

## Persbericht

### GAAN WE VERSTANDIG OM MET ONZE SLIMME KINDEREN?

*Drs. Joop A.E. Smits, Berkel-Enschot; onderzoeker; oud-inspecteur*

**Heeft het ‘speciaal onderwijs’ voor hoogbegaafde leerlingen bestaansrecht? Hebben speciale voltijd-hoogbegaafde scholen (VT-HB-scholen) meerwaarde voor hoogbegaafde leerlingen?**

**De kwaliteit van ‘het speciaal onderwijs’ voor hoogbegaafde leerlingen is over het algemeen zeer goed en beter dan dat van de zogenaamde ‘zusterscholen’. Deze werken onder eenzelfde regiem als de VT-HB-scholen.**

**We concluderen dat er voldoende redenen zijn om het bestaansrecht van het ‘speciaal onderwijs’ voor hoogbegaafde leerlingen te rechtvaardigen, ondanks het feit dat ongeveer een kwart van de hoogbegaafde leerlingen op cognitief terrein weinig profijt heeft van dit onderwijs.**

**Kenmerkend voor leerlingen in het voltijd-hoogbegaafdenonderwijs is dat zij in korte tijd (30 % van de onderwijstijd) meer extra leerwinst behalen voor de vakken spelling en begrijpend lezen, dat onderpresteerders vanuit het basisonderwijs hun leerachterstand omzetten in een voorsprong en dat de kwaliteit van het didactisch handelen van leraren en van de school als organisatie beter is dan dat van de ‘zusterscholen’. Bovendien krijgen hoogbegaafde leerlingen met een breder leerstofaanbod en meer uitdagend onderwijs de ruimte om hun talenten te ontwikkelen en de wereld te ontsluiten.**

Vanwege het gelijkheidsdenken in Nederland is het organiseren van verrijkingsgroepen geen vanzelfsprekendheid. Met de toenemende aandacht voor hoogbegaafde leerlingen ongeveer 10 jaar geleden, groeide het besef dat het samenvoegen van leerlingen in een klas nieuwe perspectieven bood. Voor anderen is het tegengaan van onderpresteren een van de voornaamste redenen om verrijkingsgroepen te starten.

Er zijn echter ook personen die om meer principiële redenen grote bezwaren hebben tegen het samenstellen van verrijkingsgroepen: ‘eindelijk zijn we zover dat remediëring van leer- en gedragsproblemen niet meer in aparte kamertjes plaatsvindt, maar in de klas. En dan gaan we onze beste leerlingen weer uit de klas halen’ (p. 124, Janson, 2011).

#### ***Dit onderzoek***

Aan dit onderzoek dat ruim 3 ½ jaar in beslag heeft genomen, hebben 21 VT-HB-scholen deelgenomen. Dat is 34 % van het totaal aantal VT-HB-scholen in Nederland. Het onderzoek is dus niet representatief. Wel is een substantieel aantal hoogbegaafde schoolverlaters betrokken bij dit onderzoek, namelijk 271 leerlingen. Tevens hebben 16 reguliere basisscholen met 386 schoolverlaters als controlegroep gefunctioneerd.

Reguliere scholen in dit onderzoek zijn basisscholen die onder eenzelfde regiem werken als de VT-HB-scholen (eenzelfde locatie, een vergelijkbare populatie leerlingen, eenzelfde directeur, contacten tussen beide teams): de zogenaamde ‘zusterscholen’. Deze reguliere basisscholen blijken geen gewone basisscholen te zijn, maar zijn te typeren als sterke basisscholen (een compliment voor directies en schoolteams). Als hoogbegaafde leerlingen van VT-HB-scholen beter scoren dan leerlingen van ‘zusterscholen’ is er sprake van een opmerkelijke prestatie.

Dit onderzoek is wetenschappelijk begeleid door emeritus hoogleraar Prof. Dr. Cor Aarnoutse van de Radboud Universiteit te Nijmegen.

***De kwaliteit van het ‘speciaal onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen’ is over het geheel genomen zeer goed en beter dan dat van de ‘zusterscholen’***

Kenmerkend voor VT-HB-scholen is dat de leerstof voor de schoolse vakken wordt gecomprimeerd en in ca. 30 % van de onderwijstijd wordt gegeven, in tegenstelling tot het regulier basisonderwijs dat ca. 60 % van de onderwijstijd (9 uur voor lezen/ taal en 6 uur per week voor rekenen/wiskunde) aan deze vakken besteed. Met het comprimeren van de leerstof voor de schoolse vakken komt tijd vrij voor verbreding en verdieping van het leerstofaanbod.

In deze relatief korte tijd behalen hoogbegaafde leerlingen uitstekende leerresultaten.

Hoogbegaafde leerlingen vangen het onderwijs aan met een grote voorsprong (gemiddeld bijna een heel schooljaar), terwijl basisschoolleerlingen van de ‘zusterscholen’ met een lichte voorsprong van gemiddeld 1 ½ maand starten. Hoogbegaafde leerlingen verlaten de VT-HB-school met een nog grotere voorsprong van gemiddeld 1 ½ jaar. De toegevoegde waarde (*extra leerwinst*) is dus gemiddeld ruim een ½ schooljaar (6 maanden). Ook leerlingen van de ‘zusterscholen’ hebben aan het eind een extra leerwinst behaald van gemiddeld 3 ½ maanden. Hoogbegaafde leerlingen behalen bij de 3 vakken rekenen/wiskunde, spelling en begrijpend lezen een veel hoger feitelijk eindniveau dan de leerlingen van de ‘zusterscholen’, maar daar staat tegenover dat ook het aanvangsniveau al significant hoger was.

Bijzonder is dat hoogbegaafde leerlingen vooral bij spelling en begrijpend lezen in ongeveer de helft van de tijd in vergelijking met de leerlingen van de ‘zusterscholen’, veel meer extra leerwinst behalen.

Bij hoogbegaafde leerlingen zijn niet alleen de leerprestaties gunstig, maar ook de onderwijsresultaten in de volle breedte. De sociaal-emotionele competenties van hoogbegaafde schoolverlaters (beoordeeld door de leerlingen zelf en door leraren) worden als bovengemiddeld gewaardeerd, maar zijn over het geheel genomen niet beter dan de sociaal-emotionele competenties van de leerlingen van de ‘zusterscholen’; op enkele onderdelen zijn ze overigens wel beter (zie hierna). Hoogbegaafde leerlingen blinken op alle bijzondere talenten (beoordeeld door leraren) uit ten opzichte van de leerlingen van de ‘zusterscholen’. Hoogbegaafde leerlingen kunnen in vergelijking met basisschoolleerlingen van de ‘zusterscholen’ worden getypeerd als leerlingen met een naar hun eigen oordeel sterkere uitdrukingsvaardigheid (mondeling en schriftelijk) en met minder faalangst bij toetsen. De onderzoeksliteratuur signaleert meestal juist een sterke faalangst bij hoogbegaafde leerlingen op VT-HB-scholen.

In de waarneming van leraren hebben hoogbegaafde leerlingen de volgende sociaal-emotionele competenties:

- Zij hebben een gunstiger werkhouding: doorzettingsvermogen;
- Zij zijn assertiever: kunnen voor zichzelf opkomen;

en blinken uit in de volgende talenten:

- Zij zijn inventiever: zijn nieuwsgierig en origineel;
- Zij kunnen beter kritisch denken: een mening onderbouwen met argumenten;
- Zij hebben een beter probleemoplossend vermogen: zijn vindingrijk in het vinden van oplossingen;
- Zij hebben een sterkere communicatieve vaardigheid: spreekvaardigheid;
- Zij hebben een grotere digitale vaardigheid: omgaan met ICT;
- Zij hebben meer artistieke talenten, in het bijzonder een muzikaal talent, een kunstzinnig talent en een schrijverstalent;

De hoogbegaafde leerlingen en leerlingen van de ‘zusterscholen’ hebben zeer tolerante opvattingen over de kernwaarden in een rechtstaat. Hoogbegaafde leerlingen scoren zelfs significant beter.

Het welbevinden van zowel leerlingen als leraren op VT-HB-scholen en ‘zusterscholen’ is zeer gunstig. Het welbevinden van VT-HB-leraren is zelfs significant gunstiger dan dat van leraren van de ‘zusterscholen’.

VT-HB-scholen kenmerken zich ten opzichte van de ‘zusterscholen’ zoals verwacht allereerst in de reikwijdte en profilering van het leerstofaanbod, maar ook in de afwisseling aan werkvormen en in het bieden van uitdagend onderwijs (eigentijds leren en didactisch handelen). VT-HB-scholen bieden hoogbegaafde leerlingen meer gelegenheid om hun talenten te ontdekken en de wereld te ontsluiten. Bovendien is het schoolklimaat en het welbevinden van leraren beter en ook de kwaliteit van de school als organisatie, zoals blijkt uit een betere leerlingenzorg en betere kwaliteitszorg/ leiderschap.

Volgens leraren is het volgende leerstofaanbod kenmerkend voor de VT-HB-school: sterke aandacht voor sociale vaardigheden (volgens 79 % van de scholen), ICT-vaardigheden (volgens 53 % van de scholen) en wereldoriënterend onderwijs (volgens 54 % van de scholen). Aan ICT en wereldoriënterend onderwijs wordt op VT-HB-scholen meer aandacht besteed; wat sociale vaardigheden betreft is er geen verschil met het onderwijs op de ‘zusterscholen’.

Op VT-HB-scholen is er in absolute zin een beperkte aandacht (op ca. 30-40 % van de scholen) voor drama, toneel en optredens, voor kunstzinnige vorming, voor techniek en natuurwetenschappelijke vraagstukken, voor leesplezier, het schrijven van verhalen en gedichten, voor expressie, teken- en handvaardigheid, voor filosofie, geschiedenis, politiek en maatschappelijke vraagstukken en voor muzikaal talent. Maar de aandacht voor deze thema’s is veel groter dan op de ‘zusterscholen’.

Binnen VT-HB-scholen is relatief veel aandacht voor maatschappelijke oriëntatie met onderwerpen als de Jodenvervolging in de 2<sup>e</sup> wereldoorlog, actuele maatschappelijke problemen en deelname aan sporttoernooien en voorleeswedstrijden (62-64 % van de leerlingen oordeelt positief). Maar dit aanbod wijkt niet veel af van dat op de ‘zusterscholen’. In absolute zin is de aandacht voor projecten over andere culturen en volken (op 49 % van de scholen), voor de behandeling van diverse godsdiensten (op 40 % van de scholen) en bezoek (op 18 % van de scholen) aan democratische instellingen (gemeentehuis, rechtbank, Tweede Kamer e.d.) beperkt. Maar de aandacht voor deze onderwerpen is veel groter dan op de ‘zusterscholen’.

De afwisseling aan werkvormen is op VT-HB-scholen groter dan op de ‘zusterscholen’: Volgens 62–77 % van de leerlingen wordt meer aandacht besteed aan werkstukken, spreekbeurten en boekbesprekingen, aan het werken met de computer en aan excursies. Er is in absolute zin een beperkte aandacht (op ca. 40 % van de scholen) voor bezoek aan musea en theatervoorstellingen. Maar de aandacht hiervoor is veel groter dan op de ‘zusterscholen’.

Leerlingen zijn van mening dat zij betere uitleg krijgen bij moeilijke stof, dat zij meer interessante vakken en uitdagende opdrachten krijgen, dat de leerstof minder gemakkelijk is, dat er hogere eisen worden gesteld, dat ze vaker zelf hun taken mogen kiezen, dat ze meer in groepjes samenwerken en elkaar mogen helpen, dat ze vaker met een takenkaart werken en meer worden aangesproken op hun talenten. Ook de leraren vinden dat hoogbegaafde leerlingen meer uitdagende leerstof en extra moeilijke opdrachten krijgen, meer zelf het initiatief mogen nemen met uitdagende opdrachten. Leraren zeggen meer aandacht te

besteden aan leerstrategieën en aan differentiatie in de instructie en verwerking van de leerstof.

Het schoolklimaat voor leraren is beter, hetgeen vooral in de communicatie met collega's tot uiting komt. Dat geldt ook voor de leerlingenzorg: hulp van de IB-er, uitvoering en effectiviteit van de extra hulp.

Daarnaast bevordert de leiding vaker een innovatief klimaat: aansturing van verbeteronderwerpen, bevorderen van eensgezinde opvattingen onder leraren over onderwijs; bevorderen van een cultuur om de dingen steeds beter te doen en investeren in de kwaliteit van leraren.

Er zijn slechts vier tekortkomingen geconstateerd in het VT-HB-onderwijs: de sociale veiligheid voor leraren is matig; leerlingen zijn kritisch over het bieden van structuur en discipline (er zijn soms ordeproblemen). Zowel leerlingen en leraren vinden dat de reikwijdte van het leerstofaanbod nog ruimer mag zijn en zijn kritisch over het voorzieningenniveau.

### ***Kenmerken van hoogbegaafde leerlingen en van VT-HB-scholen***

Het percentage jongens is veel hoger dan in het regulier onderwijs op de 'zusterscholen' (65.7 % versus 51.0 %). Ook in het SBO (Speciaal BasisOnderwijs) troffen we in eerder onderzoek tweederde jongens aan. Aan beide uitersten van het intelligentiespectrum zijn jongens dus relatief sterk vertegenwoordigd. Deze bevinding impliceert niet dat het aantal hoogbegaafde jongens groter is dan het aantal hoogbegaafde meisjes. In de onderzoeksliteratuur worden meisjes als volgamer getypeerd, waardoor ze in het basisonderwijs minder opvallen en minder snel worden gesignaleerd. Het aantal leerlingen van allochtone herkomst onder de schoolverlaters is veel lager dan in het onderwijs op de 'zusterscholen' (2.2 % versus 23.2 %). Hoogbegaafde leerlingen hebben uiteraard een hoog IQ (gemiddeld 136). Daarop zijn ze onder meer geselecteerd voor het VT-HB-onderwijs. Ongeveer 1.1 % van de schoolverlaters heeft een totaal IQ dat 145 of hoger is (zeer begaafd). Bijna 82 % is hoogbegaafd. Relatief veel hoogbegaafde leerlingen hebben last van dyslexie (6.4 %). Diagnoses als aandachtstoornis, autisme en sociaal-emotionele problemen komen veel minder voor. Dit wil overigens niet zeggen dat deze problemen er niet zijn. Veel scholen hebben minder behoefte aan een diagnose omdat het onderwijs al op het individu is afgestemd.

De leerlingen zijn jong; zij verlaten de basisschool op bijna 12-jarige leeftijd, gemiddeld 4 maanden eerder dan basisschoolleerlingen van de 'zusterscholen'.

Gemiddeld schrijven de leerlingen in voor het VT-HB-onderwijs ongeveer halverwege groep 5 basisonderwijs. De spreiding is groot, van begin groep 3 tot begin groep 8 basisonderwijs. Over het geheel genomen blijven leerlingen gemiddeld 3 ½ jaar in het VT-HB-onderwijs. Ruim een derde (35.5 %) is als zij-instromer te typeren. Deze leerlingen blijven korter dan drie jaar op de VT-HB-school.

Terwijl het percentage vrouwelijke leerkrachten in het VT-HB-onderwijs 73 % bedraagt, is het percentage vrouwelijke directeuren 57 %. Een percentage van 26.8 % mannelijke leraren is hoger dan gebruikelijk. Ook het percentage vrouwelijke directeuren is hoger dan gebruikelijk. De wijze waarop personeel wordt ingezet voor het primaire proces (als groepsleraren) komt sterk overeen: ruim 80 % van de leraren staat voor de klas. Dit heeft invloed op het gemiddeld aantal leerlingen per één fte onderwijzend personeel: gemiddeld 1 fte op iets meer dan 19 leerlingen (op de 'zusterscholen' gemiddeld 24 leerlingen per fte leraar).

### ***Onderpresteerders***

In dit onderzoek hebben we onderpresteerders op 3 manieren onderscheiden:

1. Leerlingen die bij de start in het VT-HB-onderwijs een te laag aanvangsniveau hadden en dus al in het regulier basisonderwijs onder hun kunnen presteerden.
2. Leerlingen die in het VT-HB-onderwijs het verwachte feitelijk eindniveau niet hebben behaald (absolute onderpresteerders).
3. Leerlingen die geen profijt hebben gehad van het VT-HB-onderwijs: leerlingen zonder extra leerwinst/ geen toegevoegde waarde (relatieve onderpresteerders).

Het percentage leerlingen dat met een te laag aanvangsniveau start in het VT-HB-onderwijs bedraagt 12.5 %. Dit percentage neemt in het VT-HB-onderwijs af met ongeveer een kwart. De onderpresteerders bij aanvang starten gemiddeld met 2 ½ maanden leerachterstand. Zij behalen aan het eind een voorsprong van 3 ½ maanden. Er is dus sprake van 6 maanden extra leerwinst. Ook onderpresteerders vanuit het basisonderwijs behalen in 30 % van de onderwijstijd een heel behoorlijk rendement.

Desondanks hebben deze leerlingen volgens leraren een zwak zelfvertrouwen en een zwakke werkhouding. Zij hebben vaker dyslexie en worden op diverse bijzondere talenten zwakker beoordeeld. Deze leerlingen behalen voor hun doen goede leerresultaten, maar nog altijd veel lager dan hun klasgenoten. Het is mogelijk dat leraren daardoor hun persoonlijkheidskenmerken en talenten lager beoordelen.

Het percentage absolute onderpresteerders aan het eind in het VT-HB-onderwijs bedraagt nog 8.6 % en is zoals eerder vermeld met ca. 4 % afgenomen, maar het percentage relatieve onderpresteerders is met 25.5 % vrij hoog. Deze leerlingen presteren onder hun kunnen. Deze onderpresteerders houden hun voorsprong van 12 maanden bij aanvang niet vast. Er is bij hen een terugval van gemiddeld 6 maanden. Een kwart van de hoogbegaafde leerlingen heeft dus geen profijt van het VT-HB-onderwijs op cognitief gebied. Beide groepen onderpresteerders hebben soms last van dyslexie en hebben een lager zelfconcept en zwakkere werkhouding. Bovendien wordt het onderpresteren verklaard door een zwakke relatie met leraren, een ontoereikend leerstofaanbod en een kortere verblijfsduur in het VT-HB-onderwijs.

### ***De sociaal-emotionele onderwijsresultaten***

De sociaal-emotionele competenties van hoogbegaafde leerlingen (zelfbeeld en oordeel leraren) zijn niet beter dan die van leerlingen van de 'zusterscholen'. In tegenstelling tot de leerresultaten beschikken we bij de affectieve onderwijsresultaten niet over het aanvangsniveau.

Wel is het opmerkelijk dat het zelfconcept van hoogbegaafde leerlingen gunstig is en hoger dan verwacht, omdat in de onderzoeksliteratuur dit aspect meestal bij hoogbegaafde leerlingen veel zwakker wordt gewaardeerd. Eveneens is het opmerkelijk dat het zelfconcept (als enige van alle sociaal-emotionele competenties) geen samenhang heeft met schoolkenmerken. De ontwikkeling van het zelfconcept wordt dus niet aantoonbaar beïnvloed door de onderwijskwaliteit.

Sociaal-emotionele competenties (met uitzondering van het zelfconcept) hangen duidelijk samen met het lesgedrag van leraren. Vooral de interpersoonlijke competenties van leerlingen (empathisch vermogen, coöperatief gedrag/ samenwerken en communicatieve vaardigheden) krijgen dankzij het HB-onderwijs een positieve impuls.

### ***Sociaal-emotionele problemen***

Het percentage sociaal-emotionele problemen verschilt als we uitgaan van het zelfbeeld of van het oordeel van de leraar (respectievelijk 22.1 % en 13.1 %). Hoe het ook zij, deze problemen vragen aandacht. De problemen liggen vooral op interpersoonlijk vlak en worden mede veroorzaakt door het optreden van leraren (te weinig regels en handhaven ervan; te

weinig waardering; te weinig afwisseling in de lessen). Juist op dit terrein zijn er echter ook kansen: op interpersoonlijk vlak heeft het optreden van leraren aantoonbaar succes, zoals hier boven vermeld.

### ***Bijzondere talenten***

Het oordeel over alle in dit onderzoek onderscheiden bijzondere talenten is bij hoogbegaafde leerlingen significant beter dan bij leerlingen van de 'zusterscholen'. Zij blinken uit in inventiviteit en ICT-vaardigheid. Talentvolle leerlingen hebben ook gunstige leerresultaten, hebben veel zelfvertrouwen, hebben een goede werkhouding en worden gewaardeerd door klasgenoten. Deze in aanleg talentvolle leerlingen zijn zelfbewust en populair en krijgen door boeiend en uitdagend HB-onderwijs en extra impuls bij de ontwikkeling van hun talenten.

### ***Overige bevindingen:***

1. Voor het behalen van goede leerresultaten in het hoogbegaafdenonderwijs heeft het lesgedrag van leraren een beperkte betekenis. Het pedagogisch en didactisch handelen van leraren speelt alleen bij de leerresultaten voor spelling een rol. Hoogbegaafde leerlingen komen er toch wel en doen het goed op cognitief terrein, zelfs in beperkte onderwijstijd, niet zozeer dankzij het onderwijs, maar vooral dankzij hun aanleg en capaciteiten.
2. Het lesgedrag van leraren is wel van betekenis voor de affectieve onderwijsresultaten, waar het gaat om interpersoonlijke competenties: empathie, omgaan met conflicten, coöperatief gedrag/ samenwerken en communicatieve vaardigheden, maar ook voor een goede werkhouding en het leren oplossen van problemen.
3. De schoolleiding maakt het positieve verschil voor de kwaliteit van de school als organisatie en voor het handelen van leraren, maar is niet rechtstreeks van invloed op de onderwijsresultaten.
4. Het welbevinden van leraren en leerlingen hangt niet samen met de leerresultaten. Maar al te vaak wordt verondersteld dat wanneer leraren en leerlingen tevreden zijn over de school, ook het onderwijs wel op orde zal zijn. Tevredenheid en kwaliteit zijn kennelijk twee heel verschillende onafhankelijke variabelen. De attractiviteit van het onderwijs is waarschijnlijk een belangrijke voorwaarde, maar geen indicatie voor kwaliteit i.c. de leerresultaten.
5. Sociale veiligheid en structuur/orde zijn van belang voor de persoonsontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen. In dit onderzoek is een verband geconstateerd tussen een sociaal veilige omgeving met een duidelijk en consequent optreden van leraren enerzijds en affectieve onderwijsresultaten anderzijds.
6. Een zeer hoog IQ is geen garantie voor succes. Een zeer hoog IQ (> 140) heeft geen toegevoegde waarde voor de leerprestaties. Zeer intelligente leerlingen blinken alleen uit in inventiviteit. Deze bevinding is vergelijkbaar met basketballers: de lengte van de spelers is van belang voor het spelresultaat, maar een verschil in lengte van 1.98 meter of 2.03 meter maakt weinig verschil.

Maart 2019

06 53373525

[joopenels@hetnet.nl](mailto:joopenels@hetnet.nl)