

Scholen VO profileren zich tot Begaafdheidsprofielschool:

Analyse van activiteiten en interventies tijdens het implementatieproces

Research Report No. BPS VO 2; versie BP scholen, 2012

Greet C. de Boer, Josien S. Brakke en Alexander E.M.G. Minnaert

Groningen: Rijksuniversiteit Groningen / Amersfoort: CPS

Inhoud	Pag.
1 Inleiding en achtergrond	5
2 Empirisch en theoretisch kader	7
2.1 Resultaten eerste meting	10
2.1.1 Schoolprofielen eerste meting	11
2.1.2 Resultaten eerste meting binnen de thema's van het ZBI-VO	12
3 Doel onderzoek	14
3.1 Onderzoeksvragen	14
4 Methode	14
4.1 Respondenten	14
4.2 Instrument	15
4.3 Verdere procedure	15
5 Resultaten	15
5.1 Onderzoeksvraag 1	16
5.1.1 Onderzoeksvraag 1.1	16
5.1.2 Onderzoeksvraag 1.2	17
5.2 Onderzoeksvraag 2	19
5.3 Nadere uitwerking per stelling uit het DI	21
6 Conclusie, discussie en aanbevelingen	22
6.1 Samenvatting doel en methode	22
6.2 Samenvatting resultaten en aanbevelingen	23
6.3 Discussie en aanbevelingen	25
Referenties	27

1 Inleiding en achtergrond

Tegen de achtergrond van vragen over hoe scholen onderwijs beter kunnen afstemmen op leerlingen met verschillende talentgebieden, waaronder cognitief getalenteerde of hoogbegaafde leerlingen (Onderwijsraad, 2004), zijn in 2003 en in de eerste helft van 2004 door CPS gesprekken gevoerd met scholen, organisaties, wetenschappers en de overheid over de inrichting van een traject dat tot zogenoemde Begaafdheidsprofiel scholen moest leiden (De Boer, 2010). In de periode 2004 - 2009 heeft de eerste fase van het door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (MOCW) gefinancierde CPS project Begaafdheidsprofiel scholen Voortgezet Onderwijs (BP scholen VO) zijn beslag gekregen. Doel van dit project was:

'het realiseren van een landelijk dekkend netwerk van scholen voor voortgezet onderwijs die kwalitatief hoogwaardig onderwijs en begeleiding bieden aan de specifieke doelgroep van (hoog)begaafde leerlingen, waarbij de continuïteit van deze voorziening gegarandeerd wordt' (ibid, p. 9).

Om scholen te ondersteunen in de ontwikkeling naar het begaafdheidsprofiel zijn, op basis van een literatuurstudie naar onderwijscondities voor hoogbegaafde leerlingen, kwaliteitscriteria of profielkenmerken ontwikkeld. Deze zijn beschreven in het zogenoemde Zelfbeoordelingsinstrument Begaafdheidsprofiel Voortgezet Onderwijs (ZBI-VO) (ibid, bijlage 1; De Boer & Minnaert, 2011). Dit ZBI-VO, bestaande uit de volgende zes thema's: 1. *Organisatie en Beleid*, 2. *Onderwijs en Leren*, 3. *Zorg en Begeleiding*, 4. *Communicatie met ouders, leerlingen en omgeving*, 5. *Profijt voor andere leerlingen* en 6. *Kwaliteitsverbetering en Borging*, die onderverdeeld zijn in standaarden en indicatoren, was richtinggevend voor het ontwikkeltraject dat elke individuele school inging. In totaal namen 25 scholen VO, verspreid over het land, deel aan het CPS project BP scholen VO. De scholen zijn verdeeld in vier tranches op basis van het jaar van deelname (De Boer & Minnaert, 2011). Van meet af was er sprake van een groot verschil in het aantal jaren ervaring in het geven van onderwijs en begeleiding afgestemd op behoeften van hoogbegaafde leerlingen (ibid, Schema 1, p.7). Een voor meerdere scholen complicerende factor daarbij was/is, dat het begaafdheidsprofiel een schoolbrede, integrale voorziening voor hoogbegaafde leerlingen voorstaat. Daarmee veronderstelt en vraagt dit profiel van scholen meer dan het inrichten van een 'plusklas', het aanschaffen van extra materialen voor de vakken of het scholen van enkele docenten.

Voor de periode 2010 - 2013 zijn door de overheid opnieuw middelen gereserveerd om een doorontwikkeling van het begaafdheidsprofiel op a) scholen voor VO zelf mogelijk te maken, als mede op b) een verruiming van mogelijkheden in het onderwijs aan hoogbegaafden en op c) de versteviging van de positie van BP scholen VO op in ieder geval nationaal niveau (CPS, 2010). Aandachtspunten voor de tweede projectfase, welke zijn afgeleid vanuit de bevindingen van de eerste projectfase, en vertaald in drie kernthema's, zijn als volgt beschreven:

- 1) de kwaliteitsborging en -ontwikkeling van het begaafdheidsprofiel, met aandacht voor professionalisering, intensivering van de begeleiding van leerlingen en doorlopende leerlijnen, inbedding van de profielkenmerken in de beleidslijnen van de school (zie punt a),
- 2) de regionale expertisefunctie, met aandacht voor vragen en behoeften van andere scholen in de omgeving van een BP school (zie punt c), en
- 3) de instandhouding van het netwerk van BP scholen door verbreding en/of vernieuwing in het aantal scholen dat het profiel voert/gaat voeren (zie punt b).

Deze drie kernthema's zijn door de projectscholen, die inmiddels zijn verenigd in de Vereniging van BP scholen (De Boer, 2010), in een projectplan uitgewerkt. Voor de gehele projectperiode hebben scholen gezamenlijk en individueel aangegeven op welke gebieden zij zich verder willen ontwikkelen. Zo heeft een aantal scholen voor deelname aan een zogenoemde werkgroep 'Docentcompetenties' gekozen, kernthema 1, en heeft een aantal andere

scholen aangegeven zich te willen verdiepen in de wijze waarop het netwerk kan worden verbreed, kernthema 3, en hoe de borging van de profielkenmerken in het beleid van de school kan worden geoptimaliseerd, kernthema 1. Ten behoeve van kernthema 2 zal een aantal scholen binnen de eigen regio acties ondernemen om zicht te krijgen op hoe invulling kan worden gegeven aan een regionale expertisefunctie vanuit het begaafdheidsprofiel van de school.

Binnen kernthema 1 wordt, in opdracht van het MOCW, door de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) in samenwerking met CPS een effectmeting uitgevoerd. Doel van deze effectmeting is, waar mogelijk, zicht te krijgen op interventies die effect sorteren op onder andere het schoolbeleid, het docent-handelen in relatie tot het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, de deskundigheid van specialisten binnen de school en het welbevinden en de (leer)prestaties van hoogbegaafde leerlingen (De Boer & Minnaert, 2011). De resultaten van deze effectmeting kunnen invloed hebben op onderdelen uit kernthema 2 en 3, echter de focus van de effectmeting ligt binnen kernthema 1 en derhalve worden kernthema 2 en 3 niet meegenomen.

In 2011 is de eerste fase van de effectmeting afgerond en is een start gemaakt met de tweede fase. De resultaten van de eerste fase, die uitgangspunt waren voor verder onderzoek, toonden aan dat scholen met een langere historie in het afstemmen van onderwijs aan en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen, zichzelf relatief hoger beoordeelden op de kwaliteitscriteria van het begaafdheidsprofiel dan scholen die een kortere historie hadden. Tevens werd een groot verschil binnen en tussen scholen van de onderscheiden tranches gevonden in hoe scholen de feitelijke situatie op de eigen school beoordeelden op de thema's van het ZBI-VO. Meer specifiek bleek binnen de thema's dat de zorg voor en begeleiding van leerlingen (thema 3) als ook de deskundigheid van docenten (thema 2) nadere ontwikkeling vragen. Niet duidelijk werd vooreerst óf de wijze waarop scholen zichzelf hebben beoordeeld een reële weerspiegeling was van de feitelijke situatie op de school en óf alle betrokkenen binnen een school deze feitelijke situatie op eenzelfde wijze zouden hebben beoordeeld.

In de tweede fase nu van de effectmeting zijn concrete activiteiten en interventies, die scholen hebben opgezet ten behoeve van de (door)ontwikkeling naar het begaafdheidsprofiel, voor zover mogelijk, in kaart gebracht. Hierbij is gebruik gemaakt van een semi-gestructureerd interview, waarbij recht wordt gedaan aan de verschillen tussen scholen, de tranches, maar ook aan verschillen binnen de thema's van het ZBI-VO. Het doel was nader zicht te krijgen op de praktijk van alle dag op de verschillende scholen in relatie tot hoe scholen zichzelf hadden beoordeeld. Aan de hand van stellingen, die zijn afgeleid van het theoretisch kader van het ZBI-VO, en indiceren wat een wenselijk situatie is in scholen als het onderwijs is aangepast aan de specifieke behoeften van hoogbegaafde leerlingen, is gevraagd de eigen schoolsituatie te beoordelen alsmede het ontwikkelingsperspectief van de school aan te geven. Met deze verdieping/verfijning op onderdelen van het ZBI-VO en de wijze waarop scholen zichzelf hadden beoordeeld, kan duidelijk worden of de zelfbeoordeling bij de eerste meting een weergave was van de feitelijke situatie.

In dit rapport doen we verslag van de tweede fase van de effectmeting zoals deze is uitgevoerd in 2011 en 2012. In hoofdstuk 2 wordt een theoretisch kader gegeven voor indicatoren die een rol spelen bij veranderingsprocessen binnen scholen. Dit is opgenomen ter verantwoording van de opzet van het project in de periode 2004 - 2009 en als achtergrond voor het verklaren van mogelijke verschillen die tussen scholen (zijn) ontstaan tijdens de implementatie van het begaafdheidsprofiel. De resultaten van de eerste fase van de effectmeting worden kort besproken. De profielen van de (aan het CPS project deelnemende) VO scholen, zoals deze zijn opgemaakt aan de hand van de zelfbeoordeling bij de eerste meting, worden per tranche beschreven. De opzet van de tweede fase wordt toegelicht in hoofdstuk 3. Vervolgens bespreken we in hoofdstuk 4 de methode. De resultaten van de tweede fase, zoals deze zijn verkregen aan de hand van de diepte-interviews, worden in hoofdstuk 5 vanuit meerdere invalshoeken beschreven. We hebben onder andere verschillen in mening tussen managers en docenten over de mate waarin een verandering in de school is geïmplementeerd, geanalyseerd en profielen van scholen in de onderscheiden tranches op basis van de verkregen gegevens over de implementatie van de thema's van het begaafdheidsprofiel in kaart

gebracht. Deze resultaten hebben we gelegd naast de profielen die zijn ontstaan op basis van de eerste meting. Het rapport wordt afgesloten met conclusies en discussiepunten (hoofdstuk 6) ten aanzien van dit onderzoek en met aanbevelingen voor vervolgactiviteiten.

2 Empirisch en theoretisch kader

Het afstemmen van het onderwijs aan en de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen, volgens de standaarden en indicatoren van het ZBI-VO, veronderstelt een brede integrale aanpak waarbij naast aanpassingen in het curriculum, scholen bijvoorbeeld ook wordt gevraagd te kijken naar de begeleiding die deze leerlingen nodig hebben en welke kennis dit veronderstelt bij docenten en specialisten binnen de school (De Boer & Minnaert, 2011). Op verschillende niveaus binnen de school zullen bewuste en weloverwogen keuzes moeten worden gemaakt en zullen op onderdelen veranderingen noodzakelijk zijn teneinde het doel, het begaafdheidsprofiel, te kunnen realiseren. Veranderingen die, afhankelijk van de beginsituatie op de school, betrekking hebben op visie en beleid van de school op het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Ook vereist het aanpassingen binnen het curriculum passend bij de specifieke behoeften van deze leerlingen, op de daarbij behorende deskundigheid van docenten en zorgfunctionarissen, de wijze waarop de school naar buiten treedt en de communicatie schoolintern en met ouders, leerlingen en omgeving heeft georganiseerd. Scholen die participeerden in het project hebben zich van meet af aan gecommitteerd met de voor het begaafdheidsprofiel geformuleerde kwaliteitscriteria of profielkenmerken, welke steeds uitgangspunt waren voor een gezamenlijke en individuele ontwikkeling van en binnen scholen. Bij de start van deelname maakten scholen aan de hand van het ZBI-VO een eerste analyse van de huidige feitelijke situatie op de school. In een hierop volgend diagnosegesprek over de huidige- en wenselijke situatie op de school werd in zogenoemde actie- of ontwikkelplannen omschreven op welke onderdelen van de profielkenmerken de school voor één schooljaar actie wilde ondernemen (De Boer, 2010).

In de projectperiode 2004 - 2009 zijn de scholen op verschillende wijzen ondersteund en geadviseerd door CPS bij de school specifieke ontwikkeling. Hierin is steeds een cyclische werkwijze aan scholen voorgesteld, gebaseerd op de fasen van verandering en betrokkenheid van Van den Berg & Vandenberghe (1981 en 1995) (De Boer, *et al.*, 2003). Zodoende werd een belangrijke rol toebedeeld aan de schoolleiding, aan functionarissen met een coördinerende dan wel specialistische taak binnen het begaafdenproject en aan docenten, die praktisch vorm en inhoud moesten geven aan het begaafdenonderwijs op de school. Aan de hand van de door een school opgestelde actie-/ontwikkelplannen vonden er individuele voortgangsgesprekken plaats op de scholen met zowel de schoolleiding als docenten met een coördinerende taak. Ook werden er intervisie- en studiebijeenkomsten georganiseerd voor specifieke functionarissen binnen de school, zoals schoolleiding, zorgcoördinatoren, schoolpsychologen/orthopedagogen en docenten. Doel hiervan was zowel het monitoren van de ontwikkeling binnen en tussen scholen als het stimuleren van commitment en draagvlak bij het gehele team en binnen alle geledingen van de school. Aan het eind van elk schooljaar rapporteerden scholen over de gerealiseerde ontwikkelingen en werden op basis van bereikte resultaten nieuwe doelen en activiteiten geformuleerd. Scholen kregen twee tot drie schooljaren om, aan de hand van deze (cyclische) werkwijze, binnen de verschillende geledingen van de school een ontwikkeling te doorlopen richting de profielkenmerken. Aan het eind van deze ontwikkelperiode vond een audit plaats op de school om te beoordelen of de school in voldoende mate voldeed aan de gestelde kwaliteitscriteria van het begaafdheidsprofiel, rekening houdend met de beginsituatie van de school bij de start van deelname aan het project. De bevindingen van deze audit, die steeds werd uitgevoerd door de projectleiding én afgevaardigden van twee andere projectscholen, resulteerden in wel/geen officiële certificering van de school tot Begaaftheidsprofielschool, of in een voorlopige certificering met aanbevelingen voor verbeteringen op onderdelen.

Met de opdracht te streven naar een landelijk dekkend netwerk zijn scholen in een aantal gevallen actief benaderd door CPS vanwege de locatie, zonder dat de school zichzelf had aangemeld vanwege een al bestaande historie van onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen. Mede hierdoor was er van meet af aan sprake van verschillen tussen scholen van en binnen de tranches, zowel voor wat betreft de mate waarin een school wel/geen ervaring had in het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen als het aantal jaren van deelname aan het project.

Zoals eerder aangegeven vraagt het voeren van het begaafdheidsprofiel van scholen, mede vanwege de integrale opzet, op onderdelen een veranderingsproces in de school in gang te zetten. In onderzoek naar schoolverbetering en/of veranderingen binnen scholen wordt steeds gewezen op het belang van de rol van de schoolleider bij zowel het initiëren, ondersteunen of begeleiden van het proces als het implementeren van de verandering en/of verbetering binnen de school (Leithwood, *et al.*, 2008; Retna, 2011, Senge, *et al.*, 2000; Eyre, 2001; Marzano, 2003; Harris, 2002; Hargreaves, 2004). Schoolleiders zouden in staat moeten zijn vast te stellen wat een uitdaging/verandering inhoudt voor de school en tevens kunnen bepalen welke inspanningen moeten worden gepleegd om de uitdaging/ verandering met succes aan te pakken/te implementeren (Van den Berg, 2009; Duke, 2010; Retna, 2011). De schoolleider vervult een sleutelrol bij het realiseren van veranderingen en Hargreaves (2004) wijst, in navolging van Kurt Lewin, hierbij op het belang van het bieden van goede support, voldoende tijd en communicatie tussen alle betrokkenen. Wanneer hieraan onvoldoende wordt tegemoet gekomen, zal dit in veel gevallen onnodige weerstand en negatieve emoties gaan oproepen, zeker wanneer de verandering en gevraagde inspanning om dat te bereiken op enigerlei wijze als gemandateerd waargenomen wordt door betrokkenen (Goodson, 2001). Of, zoals Van den Berg & Vandenberghé al in 1981 aangaven: er zal tijdens een veranderingsproces steeds rekening moeten worden gehouden met fasen van betrokkenheid van docenten en hun kijk op de beoogde veranderingen (De Boer, 2003). Vaak wordt, volgens Van den Berg (1981,) met de implementatie van veranderingen echter te weinig rekening gehouden met de behoefte van én afzonderlijke scholen én individuele leerkrachten. Duke benadrukt dat de unieke situatie waarin elke school verkeert, doorslaggevend is voor keuzes die de schoolleider van de betreffende school kan of moet maken. Voorbeelden hiervan zijn een teruglopend leerlingaantal, een afname in examenresultaten, het vertrek van een docent die bij de in gang gezette verandering een 'kartrekkers' rol had, enzovoort. Met name wat betreft het laatste aandachtspunt hebben we bij veel van de projectscholen in de eerste projectperiode geconstateerd dat het begaafdenproject afhankelijk was van de inzet en betrokkenheid van één of enkele docenten, wat de implementatie van de door de school in de actieplannen voorgestelde veranderingen kwetsbaar maakt. Duke wijst in dit verband op het belang van het werken met 'teacher teams' en geeft daarmee ook aan dat een verandering óf verbetering binnen een school niet alleen de verantwoordelijkheid is van een schoolleider. Marzano stelt zelfs dat leiderschap voor verandering het meest effectief is als het wordt uitgevoerd door een kleine groep docenten, een zogenoemd 'veranderteam', met de schoolleider als bindende kracht. Voorwaarde is wel dat dit veranderteam verbinding houdt met degenen die geen deel uitmaken van dit team, en hierin speelt de schoolleider dan weer een belangrijke rol als zowel formeel als onderwijskundig leider. Senge *et al.* (2000) spreekt van "shared leadership" en het hebben van een gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle betrokkenen in een organisatie bij het realiseren van veranderingen. Het hangt niet af van één persoon, maar van hoe mensen sámen omgaan met en handelen in een bepaalde situatie. Het implementeren van een verandering of vernieuwing binnen een organisatie vraagt volgens Senge *et al.* een integrale aanpak waarbij vier pijlers een rol spelen, te weten: personen, de cultuur, structuren en systemen. Personen en cultuur zijn in deze sociale aspecten of variabelen, en structuren en systemen meer technische aspecten of variabelen, waarbij de structuur de wijze is waarop een school is georganiseerd en het systeem verwijst naar de manier waarop het leren, het onderwijs, is georganiseerd in een school.

Bij elke verandering of vernieuwing binnen een school is het van belang, aldus Senge *et al.*, dat alle pijlers worden meegenomen en zowel bij het formuleren en plannen van activiteiten als bij de implementatie van de verandering steeds aandacht krijgen. Voor het begaafdheidsprofiel betekent dit bijvoorbeeld dat, wat betreft de pijler 'personen', naast de schoolleiding, docenten, zorgfunctionarissen en deskundigen binnen de school, ook

leerlingen en hun ouders betrokken worden bij de ontwikkelingen naar het profiel. Docenten zouden steeds op de hoogte moeten zijn wie waarvoor verantwoordelijk is, welke mogelijkheden de school biedt voor hoogbegaafde leerlingen, welke aanpassingen zij daarvoor moeten realiseren in de lespraktijk en welke deskundigheid dit veronderstelt (zie ook Van den Berg, 2009). Dit laatste betreft dan tevens de pijler 'systemen'. Ook ouders zouden geïnformeerd moeten zijn over de mogelijkheden van de school en zo mogelijk zelfs betrokken zijn bij (leer)activiteiten voor hoogbegaafde leerlingen. Voor de cultuur binnen de school is het belangrijk dat ook voor de hoogbegaafde leerlingen er sprake is van een cultuur van mogen en kunnen excelleren, naast het bewustzijn dat ook hoogbegaafde leerlingen extra zorg en begeleiding nodig hebben. Het één en ander zou zichtbaar moeten zijn in de zorgstructuur van de school en de specifieke deskundigheid van specialisten binnen de school. De zorgstructuur maakt onderdeel uit van de pijler 'structuren' en de deskundigheid van specialisten kan worden gezien als een combinatie van de pijlers 'personen' en 'cultuur', maar ook 'systemen'.

Genoemde zaken zouden een gedeelde visie moeten zijn en breed gedragen moeten worden door alle betrokkenen binnen scholen die hun onderwijs willen aanpassen aan of voorzieningen willen treffen voor de begaafde leerlingen binnen de school. Eyre (2001), Harris (2002), Senge, *et al.* (2000) en ook Van den Berg (2009) zien het hebben van een gezamenlijke visie en doelen als een voorwaardelijke factor voor het effectief leiden van veranderingen, omdat dit de sleutel is tot het verkrijgen van eenheid in het stellen van doelen en plannen van activiteiten, consistentie in de (les)praktijk, collegialiteit en samenwerking. Leithwood, *et al.* (2008) zien visie en het van daaruit bepalen van richting/doelen als belangrijke pijler voor het verkrijgen van betrokkenheid en gevoelens van eigenaarschap bij personen binnen een organisatie. Het begrijpen van en beschikken over kennis van hoe mensen zich ontwikkelen en daarmee hun betrokkenheid bij de veranderingen kunnen behouden, wordt hier onlosmakend mee verbonden. Retna (2011) en Senge spreken in dit verband over 'personal mastery' en geven aan dat een (lerende) organisatie zich alleen kan ontwikkelen als individuen binnen die organisatie zich (kunnen) ontwikkelen. Een schoolleider die vanuit een door Leithwood, *et al.* genoemde transformationele leiderschapsstijl, de juiste werkcondities voor betrokkenen binnen de school weet te creëren, stelt hen in staat gemotiveerd te raken voor en zich te committeren aan de veranderingen. Als aandachtspunten hiervoor worden het zorgen voor stabiliteit in de organisatie en het versterken van de infrastructuur van de school genoemd. Bij de start van een verandering zullen andere zaken moeten worden benadrukt dan in de loop van of aan het einde van de verandering. Zo is het hebben van een brede betrokkenheid en gevoelens van eigenaarschap bij het team vooral aan het einde van het implementatieproces essentieel, terwijl gedurende de verschillende fasen van het veranderingsproces, het implementatietraject, hier mogelijk nog in mindere mate sprake van is/ kan zijn. In de beginfase zal een schoolleider daarom vooral moeten investeren in het duidelijk over het voetlicht brengen van de beoogde verandering of verbetering, welke consequenties dit heeft voor verschillende individuen en het creëren van condities om betrokkenheid te genereren. Het versterken van de onderlinge communicatie en het bieden van ondersteuning in de ontwikkeling van 'oud' naar 'nieuw' is in deze een belangrijk aandachtspunt. Harris (2010) wijst erop dat de wijze waarop scholen zich (kunnen) ontwikkelen afhankelijk is van in hoeverre de school 'werkt' als een professionele lerende organisatie. Kenmerkend voor een lerende organisatie is volgens Harris een "climate of collaboration" en "commitment to work together" (p. 22), doordat de schoolleider onder andere zorg draagt voor regelmatige overlegmomenten tussen alle betrokkenen binnen en buiten de school en de professionele dialoog gaande houdt. Hierbij dient zoveel mogelijk rekening te worden gehouden met de behoeften van individuele leerkrachten (Van den Berg en Vandenbergh, 1981). De leraar zou zelfs, als zijnde de motor van de onderwijsvernieuwing/verbetering, de ontwikkel en regiefunctie moeten krijgen om het één en ander in de (les)praktijk te kunnen realiseren (Van den Berg, 2009). Daarbij is het zorgvuldig plannen van activiteiten en het overzichtelijk weergeven van korte en lange termijn doelen, wie daarbij betrokken worden en welke verantwoordelijkheden zij hebben, voorwaarde om een verandering daadwerkelijk te kunnen doorvoeren. Van den Berg en Vandenbergh (1981 en 1995) beschrijven in het zogenoemde CBAM betrokkenheidsmodel (Concerns-Based Adoption Model) dat (individuele) docenten bij een verandering

verschillende (vaste) fasen (van betrokkenheid bij die verandering) doorlopen. Allereerst is er betrokkenheid op zichzelf (“wat betekent dit voor mij”), die overgaat in betrokkenheid op de taak van het lesgeven (“hoe moet ik dat dan aanpakken”) en ten slotte in betrokkenheid op de leerlingen (“wat heeft dit voor effect op leerlingen in de klas”). Door nu als schoolleider tijdens de verschillende fasen van een verandering, zoals oriëntatiefase, adoptiefase, tot en met de implementatie en evaluatiefase, rekening te houden met de hierboven beschreven fasen van betrokkenheid van docenten (en ook overige functionarissen), kunnen docenten betrokken blijven bij de verandering en van daaruit ook eigenaarschap ontwikkelen (zie ook Leithwood, *et al.*, 2008).

En, naast dat er op verschillende momenten verschillende zaken een rol spelen in een veranderingsproces, is er hierbij niet sprake van een lineair, maar van een cyclisch proces (Boekaerts & Minnaert, 2007). Dit betekent onder andere dat verschillende zaken niet alleen na elkaar, maar ook simultaan kunnen verlopen en dat, afhankelijk van de (tussentijdse) resultaten, er regelmatig bijstellingen zullen plaatsvinden. In navolging van Winne & Perry spreken Boekaerts & Minnaert in dit verband van ‘recursive bootstrapping’: het telkenmale herhalen van een procedure van adaptatie en herformulering van doelen en activiteiten om die doelen te bereiken. Ook voorstelbaar is dat er door veranderingen binnen de school, bijvoorbeeld door wisselingen in het management of het vertrek van docenten met een coördineerde taak, tijdelijk stagnaties in ontwikkeling optreden, dan wel verschillen in de mate waarin bijvoorbeeld docenten zich betrokken (kunnen blijven) voelen bij de veranderingen. Het één en ander kan er eveneens toe leiden dat managers en docenten de mate waarin veranderingen wel/niet geïmplementeerd zijn in de school verschillend (gaan) beoordelen. Van den Berg (2009) ziet daarnaast als belangrijke oorzaken voor het stagneren van verbeteringen of onderwijsvernieuwingen het gebrek aan visie, het gebrek aan leiderschap en een toenemend aantal leraren dat het allemaal ‘wel gelooft’.

Binnen de eerder aangehaalde en aan de project scholen voorgestelde cyclische werkwijze, voor zowel het formuleren van doelen en activiteiten om deze doelen te bereiken in de actie- of ontwikkelplannen van de school, als in de wijze waarop scholen werden gemonitord in de ontwikkeling naar het begaafdheidsprofiel, hebben regelmatig bijstellingen plaatsgevonden in de planning en realisering van doelen. Een terugkomend bespreekpunt was het zorg dragen voor een voldoende evenwichtige aandacht voor de ontwikkeling van de onderscheiden profielkenmerken in de thema’s. In een enkele situatie bleven scholen langere tijd gefocust op slechts een enkel aspect, zoals bijvoorbeeld het inrichten van een plusklas of plusactiviteiten. Ook bleek in een enkele situatie tijdens de voortgangsgesprekken dat de communicatie over gestelde doelen niet bij alle betrokkenen even duidelijk was (De Boer, 2011). De continuïteit in de ontwikkeling naar het profiel werd daarmee soms bemoeilijkt, dan wel traden er verschillen in ontwikkeling tussen de onderscheiden profielkenmerken op. Hoe de scholen zichzelf hierin beoordelen en in welke profielen dit resulteert, wordt in hoofdstuk 2.1 beschreven aan de hand van de belangrijkste resultaten van de eerste meting.

2.1 Resultaten eerste meting

Hieronder geven we de belangrijkste resultaten weer van de eerste meting aan de hand van de zelfbeoordeling van de scholen op de thema’s van het ZBI-VO. Hierbij is gebruik gemaakt van het totaaloverzicht van de gemiddelde scores van scholen zoals dat is weergegeven in Research Report No. BPS VO 1 (De Boer & Minnaert, 2011).

Achtereenvolgens geven we een korte beschrijving van hoe de scholen uit de tranches 1 t/m 4 zichzelf hebben beoordeeld ten tijden van de eerste meting (paragraaf 2.1.1). De schoolprofielen die we hieruit konden opmaken, worden weergegeven in hoofdstuk 5.2 van dit rapport. De resultaten van de tweede meting aan de hand van het diepte-interview worden dan afgezet tegen de resultaten van de eerste meting met het ZBI-VO. In paragraaf 2.1.2 beschrijven we de belangrijkste resultaten op het niveau van standaarden en indicatoren binnen de thema’s van het ZBI-VO. We sluiten deze paragraaf af met een samenvatting van de resultaten van de eerste meting.

In het Research Report No. BPS VO 1 (De Boer & Minnaert, 2011) zijn de eerder genoemde grote onderlinge verschillen weergegeven, die bestonden tussen de scholen. De verschillen zagen we terug in de profielen van de scholen op grond van de resultaten van de eerste meting. We vonden dat scholen met een langere historie in het bieden van onderwijs en begeleiding aan hoogbegaafde leerlingen zichzelf hoger op de profielkenmerken beoordeelden dan scholen met een kortere historie. Echter, we vonden eveneens dat meerdere scholen in de wijze waarop ze zichzelf beoordeelden hiervan afweken en er grote verschillen in beoordeling waren binnen en tussen de scholen van de onderscheiden tranches. Zo troffen we in de groep scholen met een langere historie, tranche 1, enkele scholen aan die zichzelf veel lager beoordeelden dan de overige scholen in deze groep. In de groep scholen met een kortere historie, tranche 2 en 3, vonden we scholen die zichzelf hoger beoordeelden. De spreiding in hoe scholen zichzelf beoordeelden, was het grootst binnen tranche 3, met scholen die zichzelf op alle of op vijf thema's op een 4-puntsschaal¹ boven de 2 beoordeelden tot scholen die zichzelf op slechts één thema boven de 2 beoordeelden. Een nadere analyse van de verschillen tussen de tranches toonde aan dat 'de tranches 1 en 2 significant verschilden van tranche 4 en dat het scoreprofiel van tranche 3 het midden hield tussen tranches 1 en 2 enerzijds en tranche 4 anderzijds'. In de volgende paragraaf geven we een kort overzicht van de schoolprofielen uit de onderscheiden tranches, zoals deze zijn opgemaakt op basis van de resultaten van de eerste meting, weer.

2.1.1 Schoolprofielen eerste meting

Profielen scholen tranche 1

De eerste tranche bestaat uit zes scholen. Bij de eerste meting beoordeelden vier van de zes scholen zichzelf op alle thema's van het ZBI-VO hoger dan 2, en twee van de zes scholen beoordeelden de stand van zaken op de school op 2 of minder thema's met een 2. Bij een nadere analyse van de thema's zagen we dat zowel op thema 3, *Zorg en Begeleiding*, op thema 5, *Profijt voor andere leerlingen*, als op thema 6, *Kwaliteitsverbetering en borging*, één van de zes scholen zichzelf lager dan 2 beoordeelde. Op de thema's 1, *Organisatie en Beleid*, 2, *Onderwijs en Leren*, en 3, *Zorg en Begeleiding*, scoorden twee van deze scholen lager dan 2 en daarmee vonden we binnen tranche 1 twee scholen die aangaven dat veel aspecten van het begaafdheidsprofiel nog onvoldoende ontwikkeld dan wel geïmplementeerd zijn.

Profielen scholen tranche 2

De tweede tranche bestaat uit acht scholen. Eén van deze acht scholen beoordeelde zichzelf op alle thema's van het ZBI-VO hoger dan 2. Verder vonden we dat acht scholen zichzelf op vijf thema's hoger dan een 2 beoordeelden zichzelf, twee scholen op drie thema's een gemiddelde score hoger dan 2 hadden en één van de acht scholen zichzelf op alle thema's lager dan een 2 beoordeelde. Binnen tranche 2 was deze school de enige school die aangaf dat feitelijk op alle onderdelen van het begaafdheidsprofiel nog veel ontwikkeling nodig was. Bij de scores op de verschillende thema's vonden we dat slechts één school op thema 3 en één school op thema 6 zichzelf lager dan een 2 beoordeelden. Op thema 5, *Profijt voor andere leerlingen*, scoorden vijf van de acht scholen lager dan 2 en daarmee werd op dit thema door de meeste scholen lager gescoord. Binnen deze tranche vonden we één school, die met een score van 3 op thema 6 als enige school van deze tranche aangaf, dat aan alle criteria binnen dit thema werd voldaan.

¹ Binnen de thema's van het ZBI-VO konden scholen op een 4-puntsschaal aangeven hoe ze de huidige feitelijke situatie op de school voor de verschillende indicatoren beoordeelden van:

- 0: helemaal niet aanwezig;
- 1: het is in voorbereiding;
- 2: het is in uitvoering maar voor verbetering vatbaar;
- 3: er wordt aan voldaan.

Profielen scholen tranche 3

De derde tranche bestaat eveneens uit 8 scholen. Binnen deze tranche zagen we bij de eerste meting grote verschillen variërend van een school die op alle thema's 'hoog' scoorde tot scholen die slechts op 1 thema 'hoog' scoorden. Opvallend was dat zeven van de acht scholen een 2 of hoger scoorden op thema 6, *Kwaliteitsverbetering en borging*. Drie van deze zeven scholen beoordeelden de eigen situatie op de school ook voor thema 1, *Organisatie en beleid*, boven de 2 en daarmee zijn dit mogelijk scholen die, voor wat betreft doelen en het evalueren hiervan, duidelijke (beleids) afspraken hebben. Op thema 1, *Organisatie en beleid*, 2, *Onderwijs en Leren*, en 5, *Profijt voor andere leerlingen*, beoordeelden telkens slechts drie van de acht scholen zichzelf met een score boven de 2.

Profielen scholen tranche 4

De vierde tranche bestaat uit 3 scholen die als laatste zijn ingestapt in het project Begaafdheidsprofiel scholen en onderdeel uitmaken van de effectmeting. Eén school, die geheel op eigen initiatief een ontwikkeling naar het begaafdheidsprofiel in gang had gezet, maar verder niet participeert in de effectmeting, is niet meegenomen in de verdere analyse van de scholen. Binnen tranche 4 had één school op drie thema's een score van 2 of hoger. De beide andere scholen beoordeelden de huidige situatie nog in de startfase met scores die, op één na, onder de 1 liggen.

2.1.2 Resultaten eerste meting binnen de thema's van het ZBI-VO

Zoals eerder aangegeven vonden we ook verschillen binnen en tussen scholen op het niveau van de standaarden en indicatoren van de onderscheiden thema's van het ZBI-VO. Uit de resultaten bleek onder andere dat binnen de thema's 1 en 2 (resp. *Organisatie en Beleid* en *Onderwijs en Leren*) scholen voor een groot deel van de indicatoren scores lager dan 2 hadden (resp. 49% en 58% van de indicatoren). Hiermee gaven scholen aan dat er nog ontwikkeling noodzakelijk was. Deze ontwikkeling had binnen thema 1 vooral betrekking op de vastlegging en borging van specifieke maatregelen op het gebied van onderwijs aan en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. Binnen thema 2 had dit vooral betrekking op de deskundigheid van docenten en het realiseren van differentiatie zowel voor wat betreft leerinhouden, als ten aanzien van de didactiek en flexibiliteit in de organisatie. Enkele typerende voorbeelden hiervan zijn:

- *In het schoolplan staat beschreven op welke wijze de school het onderwijsaanbod afstemt op de pedagogische (sociaal-emotionele) behoeften van hoogbegaafde leerlingen (M = 1,85).*
- *Alle docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen kunnen hoogbegaafde leerlingen herkennen/ signaleren (M = 1,58).*
- *Er zijn minimaal 2 ECHA opgeleide specialisten hoogbegaafdheid (Specialist in Gifted Education) in de school (M = 0,65).*
- *Per vaksectie hebben minimaal 2 docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen scholing gevolgd in het geven van onderwijs en begeleiding aan hoogbegaafde leerlingen (M = 1,12).*
- *Alle docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen stemmen hun instructie en didactiek af op de leer- en denkstrategieën van deze leerlingen (M = 1,42).*
- *Er wordt in elke klas, waarin (ook) hoogbegaafde leerlingen zitten, een variatie in het groeperen van leerlingen (naar niveau, leerdoel, interesse, enz.) gehanteerd (M = 1,54).*

Voor thema 3 (*Zorg en Begeleiding*) scoorden de gezamenlijke scholen (N=26) op 7 van de 30 indicatoren, ofwel voor 23 %, gemiddeld lager dan 2. De laagste gemiddelde scores werden ook binnen dit thema behaald op onderdelen die gerelateerd zijn aan de deskundigheid van docenten. Enkele voorbeelden zijn:

- *Alle docenten, die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, zijn competent in het geven van specifieke begeleiding aan hoogbegaafde zorgleerlingen, in samenspraak met en met ondersteuning van de specialist hoogbegaafdheid (M =1,38).*
- *Er is binnen de school een professionaliseringsbeleid ten behoeve van het werken met handelingsplannen (M = 1,42).*

Ook binnen thema 4 (*Communicatie met ouders, leerlingen en omgeving*) bleek dat meerdere indicatoren van de gezamenlijke scholen een gemiddelde score onder de 2 kregen. Indicatoren die betrekking hebben op de regiofunctie van de BP school scoorden hierin relatief hoger dan indicatoren die betrekking hebben op de wijze waarop scholen ouders (actief) betrekken bij het onderwijs aan de hoogbegaafde leerlingen. In totaal had 44% van de indicatoren binnen dit thema hadden een gemiddelde score lager dan 2. Enkele voorbeelden hiervan zijn:

- *VO-scholen in de omgeving weten wanneer zij een beroep kunnen doen op de expertise vanuit de school (M = 1,73).*
- *Ouders spelen een actieve rol bij de realisering van uitdagende (leer)activiteiten in het samenwerkingsverband waarvan de school deel uitmaakt (M = 0,54).*

In thema 5 (*Profijt voor andere leerlingen*), waar scholen wordt gevraagd in hoeverre ze specifieke ontwikkelingen, die zijn gerealiseerd voor hoogbegaafde leerlingen, ook inzetten ten behoeve van andere leerlingen, werd voor 40% van de indicatoren een gemiddelde score lager dan 2 gegeven. Flexibiliteit in het rooster realiseren en daarmee zowel docenten als leerlingen mogelijkheden bieden tot differentiatie, zijn in deze een aandachtspunt. De volgende indicatoren zijn hiervoor illustratief:

- *Alle docenten hebben mogelijkheden om voor alle leerlingen de dagplanning flexibel in te richten (M = 0,77).*
- *Alle docenten hebben mogelijkheden om voor alle leerlingen de weekplanning flexibel in te richten: (M = 1,00).*
- *Alle leerlingen hebben de mogelijkheid om een oplossings- en werkvorm te kiezen die het beste past bij hun eigen leerstijl en -strategie (M = 1,62).*

In thema 6 (*Kwaliteitsontwikkeling en Borging*) tenslotte, waarbij gekeken is naar hoe scholen binnen het netwerk kennis delen en hoe op de eigen school verworven kennis en de realisatie van doelen borgen, werd op 25% van de indicatoren een gemiddelde score lager dan 2 gehaald. De indicator met de grootste spreiding had betrekking op de wijze waarop binnen een school gehaalde doelen zichtbaar worden gemaakt.

Samenvattend hebben de resultaten van de eerste fase van de effectmeting de volgende aandachtspunten / vragen opgeroepen:

- hoe worden vorderingen van leerlingen zichtbaar gemaakt zowel met betrekking tot de leerresultaten als met betrekking tot het gedrag?,
- het Pedagogisch Quotiënt van de leeromgeving: is er naast aandacht voor de cognitieve ontwikkeling van de leerling ook aandacht voor de sociale, emotionele en gedragsmatige ontwikkeling en aan de deskundigheidsbevordering op deze gebieden?,
- de deskundigheid van docenten: welke scholingstrajecten worden ingezet en in hoeverre wordt het professionaliseringsbeleid van de school, mede in relatie tot de hierboven genoemde aandachtsgebieden, afgestemd op de gewenste deskundigheid van docenten inzake het lesgeven aan en begeleiden van hoogbegaafde leerlingen?,
- hoe organiseren/realiseren scholen (enige) flexibiliteit in de planning van docenten en de inzet van materialen?,
- op welke wijze heeft de school een ontwikkel- en implementatietraject ingezet met het oog op het te bereiken doel ?

Op grond van de bevindingen van de eerste fase van de effectmeting konden we nog geen uitspraken doen over de mate waarin de beoordeling in overstemming was met de concrete praktijk binnen de scholen. Zo kunnen scholen zichzelf zowel beter als minder goed voordoen dan de feitelijke situatie op de school. Ook is nog onvoldoende

duidelijk geworden of alle betrokkenen binnen een school de feitelijke situatie op eenzelfde wijze zouden hebben beoordeeld dan wel vanuit eigen taak, rol(len) en verantwoordelijkheid situaties en wel/niet gerealiseerde aanpassingen in het ontwikkel- en implementatietraject van de school op een zelfde wijze zouden hebben geïnterpreteerd. Dit en de aangegeven aandachtspunten/ vragen zijn richtinggevend geweest voor het opzetten van de tweede meting aan de hand van het diepte-interview.

3 Doel onderzoek

In de tweede fase van de effectmeting wordt op basis van een toetsing de feitelijk ervaren situatie op de scholen zo veel mogelijk in kaart gebracht. In de eerste fase van de effectmeting hebben scholen de eigen situatie in kaart gebracht aan de hand van een zelfbeoordeling. In de tweede fase van de effectmeting vragen we scholen middels een interview aan de hand van stellingen de situatie op de scholen voor wat betreft onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen en de mate van implementatie hiervan te beoordelen. Hiermee ontstaat een verfijning/verdieping van de verkregen gegevens op basis van de zelfbeoordeling bij de eerste meting. Doel is waar mogelijk zicht te krijgen op ontwikkelingen die binnen scholen hebben plaatsgevonden en activiteiten die hiertoe zijn opgezet, en hoe verschillende betrokkenen binnen de school het één en ander ervaren dan wel interpreteren. De resultaten zullen worden afgezet tegen de bevindingen uit de eerste fase van de effectmeting, waarbij we benieuwd zijn naar huidige stand van zaken op scholen ten aanzien van het begaafdheidsprofiel. We stellen ons daarbij de volgende vragen:

3.1 Onderzoeksvragen

1. Wat is de stand van zaken op de scholen eind 2011/begin 2012 ten aanzien van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen volgens manager en docent en is hierin een verschil te onderkennen?
Indien er sprake is van een relevant aantal discrepanties tussen manager en docenten, met welke specifieke onderdelen van de profielkenmerken heeft dit dan te maken?
2. Wijkt het beeld dat ontstaat van de stand van zaken op de scholen van de onderscheiden tranches af van het beeld zoals dat is ontstaan op grond van de zelfbeoordeling door scholen in de eerste fase van de effectmeting?

4 Methode

4.1 Respondenten

Voor de tweede fase van de effectmeting zijn alle 25 deelnemende VO scholen van het project BP scholen benaderd. Binnen de scholen zijn twee personen, die direct betrokken zijn bij de ontwikkeling naar het begaafdheidsprofiel, gevraagd deel te nemen aan deze fase binnen de effectmeting. Hierbij ging het enerzijds om een persoon uit het management/de schoolleiding en anderzijds om een docent die (ook) lesgeeft aan hoogbegaafde leerlingen, met daarnaast vaak coördinerende taken binnen het hoogbegaafdenbeleid van de school. In de verdere rapportage zal kortweg gesproken worden over managers en docenten. Er is voor deze twee groepen gekozen vanwege de specifieke kennis die verondersteld aanwezig is over de stand van zaken op de school voor wat betreft activiteiten die hebben plaatsgevonden en zaken die nog verdere doorontwikkeling vragen op de school in relatie tot het begaafdheidsprofiel, met specifieke aandacht voor de eerder aangegeven aandachtspunten.

In totaal hebben aan het onderzoek 28 managers en 28 docenten deel genomen. Het hogere aantal deelnemers ten opzichte van het aantal deelnemende scholen wordt verklaard doordat sommige scholen meerdere personen aandroegen waarmee tegelijkertijd in gesprek is gegaan. Hier waren de scholen vrij in.

4.2 Instrument

Om zicht te krijgen op de ontwikkelingen die binnen scholen hebben plaatsgevonden en de activiteiten die zijn opgezet teneinde te kunnen voldoen aan de kwaliteitscriteria van het begaafdheidsprofiel, is een mondeling diepte-interview afgenomen. Er is gekozen voor kwalitatief onderzoek, om zo goed mogelijk inzicht te krijgen in (gelijkenissen en verschillen in) opvattingen en ideeën van zowel managers als docenten binnen de scholen ten aanzien van (de vorderingen van) die ontwikkelingen en activiteiten. Om dezelfde reden is het interview met het management los van het interview met de docenten afgenomen.

Het diepte-interview is gehouden aan de hand van stellingen, die zijn opgesteld met behulp van de kwaliteitscriteria zoals geformuleerd in het ZBI-VO, daarbij rekening houdend met de daarin onderscheiden thema's. Aan de hand van deze stellingen werd respondenten gevraagd de huidige, feitelijk ervaren situatie op de school te beoordelen, onder andere door het geven van een cijfer. Naast de huidige situatie, werd de respondenten tevens gevraagd hun mening over de belangrijkheid van een stelling én de gewenste situatie over twee jaar in een cijfer uit te drukken. Voor de cijfers is een tienpuntsschaal aangehouden. Omdat alleen een cijfer niet zo veel zegt - voor de één is een 7 een hoog cijfer, terwijl een ander een 9 pas hoog vindt - werd de respondenten tevens gevraagd om een mondelinge toelichting bij de stelling te geven. Hierbij was het schetsen van de huidige situatie het meest van belang. Bij enkele stellingen werd gericht doorgevraagd naar de specifieke situatie op de eigen school, bijvoorbeeld bij de stelling:

Voor docenten moet duidelijk zijn welke activiteiten ten behoeve van hoogbegaafde leerlingen en kwaliteitsontwikkeling gepland zijn, en wie daarvoor verantwoordelijk is.

Doorvragen: *wie licht de docenten in? Hoe?*

4.3 Verdere procedure

Naderhand zijn alle interviews uitgetypt, waarna de antwoorden zijn verdeeld in categorieën. De categorieën zijn vooraf partieel bepaald en verder verfijnd op grond van de antwoorden van de respondenten. Bij het nader categoriseren is gekozen voor de volgende indeling:

0: niet aanwezig / geen sprake van;

1: niet aanwezig / onvoldoende, maar moet wel beter / we moeten er iets mee gaan doen;

2: we zijn er mee bezig / is in ontwikkeling;

3: al wel goed, maar kan nog beter / zou nog beter moeten;

4: moet blijven op het huidige niveau / is nu goed, maar blijft een continu ontwikkelproces;

5: goed, hoeft niet beter.

5 Resultaten

De onderzoeksvragen voor dit effectonderzoek luiden als volgt:

- 1) Wat is de stand van zaken eind 2011/begin 2012 op de scholen ten aanzien van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen volgens manager en docent en is hierin een verschil te onderkennen? Indien er sprake is van een relevant aantal discrepanties tussen manager en docenten, met welke specifieke onderdelen van de profielkenmerken heeft dit dan te maken?
- 2) Wijkt het beeld dat ontstaat van de stand van zaken op de scholen van de onderscheiden tranches af van het beeld zoals dat is ontstaan op grond van de zelfbeoordeling door scholen in de eerste fase van de effectmeting?

5.1 Onderzoeksvraag 1

Omdat onderzoeksvraag 1 uit twee onderdelen bestaat (de beschrijving van de stand van zaken en de vraag met betrekking tot discrepanties op dit gebied), is besloten om de vraag onder te verdelen in onderzoeksvraag 1.1 en 1.2. Onderzoeksvraag 1.1 - *Wat is de stand van zaken eind 2011/begin 2012 op de scholen ten aanzien van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen volgens manager en docent en is hierin een verschil te onderkennen?* - zal besproken worden in paragraaf 5.1.1. Onderzoeksvraag 1.2 - *Indien er sprake is van een relevant aantal discrepanties tussen manager en docenten, met welke specifieke onderdelen van de profielkenmerken heeft dit dan te maken?* - wordt als vanzelfsprekend in paragraaf 5.1.2 uitgewerkt. In paragraaf 5.2 wordt onderzoeksvraag 2 uitgewerkt.

5.1.1 Onderzoeksvraag 1.1

Het eerste gedeelte van onderzoeksvraag 1 luidt: *Wat is de stand van zaken op de scholen ten aanzien van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen volgens manager en docent en is hierin een verschil te onderkennen?* In onderstaand schema zijn de gemiddelden van managers en docenten voor de onderscheiden tranches weergegeven. Per tranche lichten we de overeenkomsten die we vonden in scores tussen manager en docenten er uit. Of de gevonden discrepanties in de scores relevant zijn, zal in paragraaf 5.1.2 bekeken worden.

Schema 1: Overzicht scholen en aantal thema's diepte-interview met een gemiddelde score ≤ 3

Tranche	Alle thema's >3 +++	5 thema's > 3 ++	4 thema's > 3 +	3 thema's > 3 +-	2 thema's > 3 -	1 thema > 3 --	Alle thema's < 3 ---
1		X	X	X X	X		X
2		X	X	X X X	X X X		
3			X X X	X	X X X	X	
4					X	X X	

Stand van zaken scholen tranche 1

Uit de beoordelingen van managers aan de ene kant en docenten aan de andere kant, vonden we dat er slechts op enkele thema's overeenstemming is: één school op thema 4 en 5, één school op thema 6 en één school op thema 4 en 6. Op de overige thema's wordt door de managers en docenten van alle scholen een verschillende beoordeling gegeven.

Stand van zaken scholen tranche 2

Uit de beoordelingen van managers aan de ene kant en de docenten aan de andere kant, vonden we dat binnen thema 5 zes van de acht scholen beide groepen respondenten eenzelfde beoordeling geven. Eén school heeft zowel op thema 5 als 6 een overeenkomstige score. Op de overige thema's wordt door de managers en docenten van alle scholen een verschillende beoordeling gegeven.

Stand van zaken scholen tranche 3

Uit de beoordelingen van managers aan de ene kant en de docenten aan de andere kant, vonden we dat twee scholen op thema 4 een overeenkomstige score hadden. Op thema 5 hebben drie scholen een overeenkomstige score. Op

thema 6 hebben de managers en docenten van twee scholen een overeenkomstige score. Ook hier zagen we weer veel verschillen in hoe managers en docenten de situatie op de school beoordelen met betrekking tot de verschillende thema's.

Stand van zaken scholen tranche 4

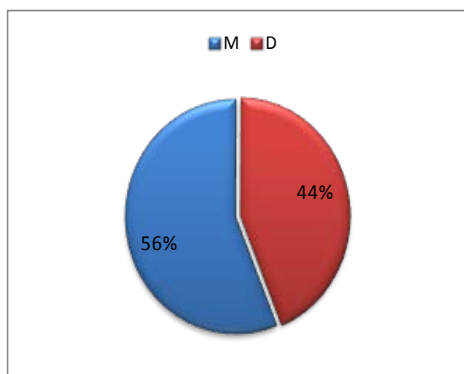
Uit de beoordelingen van managers aan de ene kant en de docenten aan de andere kant vonden we binnen tranche 4 slechts twee keer dat de managers een situatie hetzelfde beoordelen als de docenten: één school op thema 5 en één school op thema 6.

5.1.2 Onderzoeksvraag 1.2

Het tweede gedeelte van Onderzoeksvraag 1 luidt: *Indien er sprake is van een relevant aantal discrepanties tussen manager en docenten, met welke specifieke onderdelen van de profielkenmerken heeft dit dan te maken?*

Na bepaling van de relevante verschillen, rees de vraag wie er over het algemeen een positiever beeld van de situatie op een school zouden schetsen: het management of de docenten. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is er bekeken op hoeveel stellingen het management positiever beoordeelde dan de docenten, en andersom. In Figuur 1 is in percentages weergegeven wie er vaker positiever geantwoord heeft, de manager of de docenten.

Figuur 1: Verdeling percentages positiever beeld Management en Docent



Uit Figuur 1 ontstaat de indruk dat het management geneigd is een positiever beeld te schetsen van de situatie met betrekking tot bepaalde stellingen, dan de docenten; oftewel: $M > D$. Rekening houdend met het beperkte aantal respondenten, is er een 'Significance Test for Comparing two Proportions' (two-sided z-test) uitgevoerd. Een two-sided z-test meet de significantie tussen twee proporties en geeft daarnaast aan hoe groot de kans is dat de uitkomst gebaseerd is op toeval. Na de verkregen gegevens over de discrepanties (uitgesplitst in managers, docenten en de scholen) te hebben ingevuld, bleek dat de proportie positief gestemde managers significant groter is dan de proportie positief gestemde docenten (z-obs waarde: 3.0674, p-waarde: 0.0022). De kans dat de uitkomst gebaseerd is op toeval, is hiermee te verwaarlozen.

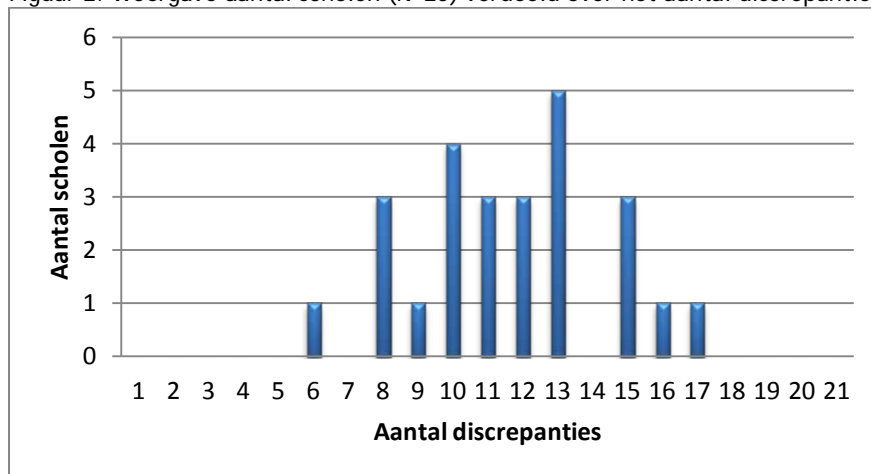
Vervolgens hebben we gekeken naar het totaal aantal stellingen waarop relevante, substantiële verschillen in antwoorden gevonden zijn. We vonden dat op vijftien scholen een positiever beeld geschetst werd door het management dan door de docenten. Op negen scholen schetsten de docenten een positiever beeld. Op één school werden evenveel stellingen hoger beoordeeld door management en docenten. In onderstaand schema is weergegeven in welke groep de scholen uit de verschillende tranches vallen, zodat direct zichtbaar wordt hoe de discrepanties over de tranches verdeeld zijn.

Schema 2: Overzicht verdeling Management ten opzichte van Docenten in het schetsen van een positiever beeld bij een gevonden discrepantie

Tranche	M>D	M<D	M=D
1	X X X X	X X	
2	X X X X	X X X X	
3	X X X X	X X X	X
4	X X X		

Op alle scholen zijn er daarmee verschillen gevonden in de beoordeling van de mate van implementatie van bepaalde stellingen door managers en docenten. Om nu onderzoeksvraag 1.2, *Indien er sprake is van een relevant aantal discrepanties, binnen welke thema's bevinden de discrepanties zich dan?* te kunnen beantwoorden, is eerst de definitie van 'veel discrepanties' bepaald. Hiervoor is gebruik gemaakt van een *empirische* verdeelsleutel. Door middel van een frequentie-distributie ontstond een beeld van hoeveel scholen een bepaald aantal discrepanties vertoonden. Dit is in Figuur 2 weergegeven.

Figuur 2: Weergave aantal scholen (N=25) verdeeld over het aantal discrepanties



In Figuur 2 is af te lezen dat er twee meest voorkomende aantallen discrepanties zijn:

- 1) er zijn vier scholen die op tien stellingen discrepanties in het antwoord vertonen, en
- 2) vijf scholen die op dertien stellingen een discrepantie in het antwoord vertonen.

Er is besloten bij deze twee meest voorkomende aantallen de grenzen te leggen en daarvoor de volgende categorieën in discrepanties te onderscheiden:

- 0 t/m 10: Weinig;
- 11 t/m 13: Middelmatig;
- 14 t/m 17: Veel.

In Schema 3 wordt een overzicht gegeven van hoe per school de discrepanties verdeeld zijn over bovengenoemde categorieën, daarbij rekening houdend met de tranches.

Schema 3: Overzicht scholen-discrepantie categorie per tranche

Tranche	Relevant aantal discrepanties		
	Weinig	Middelmatig	Veel
1		X X X	X X X
2	X X X	X X X X	X
3	X X X	X X X X	X
4	X X X		

Opvallend is dat de scholen met veel ervaring uit tranche 1 allemaal méér dan tien discrepanties vertonen. De scholen met minder ervaring in het onderwijs aan hoogbegaafden en die minder lang meedoen aan het project (tranche 4), vertonen daarentegen weinig discrepanties. Dit zou verklaard kunnen worden doordat deze scholen het sneller eens zijn over de fase waarin het profielkenmerk waarop de stelling betrekking heeft zich bevindt, juist omdat ze nog maar kort deelnemen aan het project. Er is over het algemeen nog geen sprake van profielkenmerken die al (bijna) uitontwikkeld zijn, dan wel waarvan de respondenten aangeven dat ze vinden dat het geborgd is in de school.

5.2 Onderzoeksvraag 2

De tweede onderzoeksvraag luidde: *Wijkt het beeld dat ontstaat van de stand van zaken op de scholen van de onderscheiden tranches af van het beeld zoals dat is ontstaan op grond van de zelfbeoordeling door scholen in de eerste fase van de effectmeting?* Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is begonnen met het in kaart brengen van de scores op alle thema's. Voor het ZBI-VO was dit al bekend door de eerste meting die op de scholen heeft plaatsgevonden: zie het schema hieronder.

Schema 4: Overzicht scholen en aantal thema's ZBI-VO met een gemiddelde score ≤ 2

Tranche	Alle thema's > 2 +++	5 thema's > 2 ++	4 thema's > 2 +	3 thema's > 2 +-	2 thema's > 2 -	1 thema > 2 --	Alle thema's < 2 ---
1	X X X X				X	X	
2	X	X X X X		X X			X
3	X	X	X X	X	X	X X	
4				X			X X X

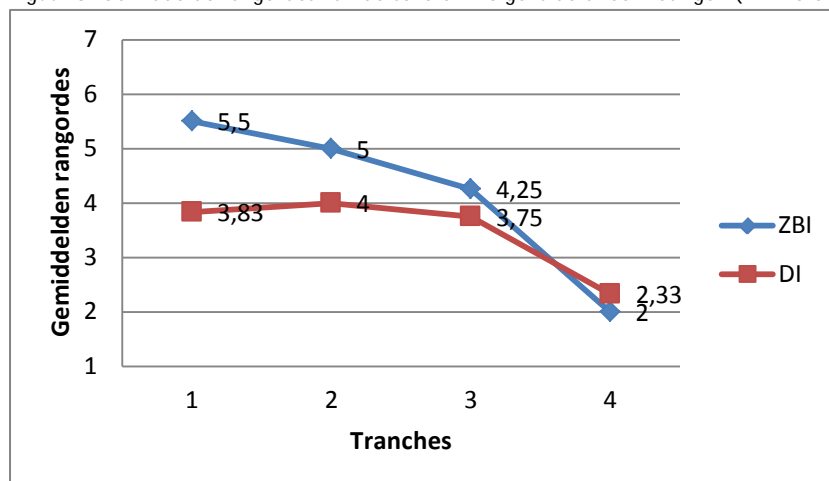
Om de score op de thema's volgens het diepte-interview overzichtelijk in kaart te kunnen brengen, is uitgegaan van de gemiddelden van de antwoorden van management en docenten, zoals eerder berekend en weergegeven in Schema 1 (pag. 16). Bij het ZBI-VO en het DI is sprake van verschil in schaalverdeling: 0, 1, 2, 3, bij het ZBI-VO en 0, 1, 2, 3, 4 bij het DI. Een 2 in Schema 4 komt zodoende overeen met een 3 in Schema 1. Om de profielen in één oogopslag te kunnen vergelijken, zijn ze samengevoegd in Schema 5. Het doel is om te kijken of er veranderingen in het profiel van de scholen zijn ontstaan, rekening houdend met de verschillende tranches en onderscheiden thema's.

Schema 5: Overzicht Schema 1 en 4

Tranche	Meting	Alle thema's +++	5 thema's ++	4 thema's +	3 thema's +-	2 thema's -	1 thema --	Alle thema's ---
1	ZBI: >2	X X X X				X	X	
	DI: >3		X	X	X X	X		X
2	ZBI: >2	X	X X X X		X X			X
	DI: >3		X	X	X X X	X X X		
3	ZBI: >2	X	X	X X	X	X	X X	
	DI: >3			X X X	X	X X X	X	
4	ZBI: >2				X			X X
	DI: >3					X	X X	

Er is sprake van een behoorlijke samenhang tussen het profiel van sterke en zwakke scholen in de eerste meting en het profiel in de tweede meting. Door beide profielen, gebaseerd op Schema 5, met elkaar te vergelijken door middel van een Pearson Correlatie test, komt er een significante correlatie uit van 0.7 tussen de twee meetmomenten. Dit betekent dat, over het algemeen genomen, het profiel gelijk blijft: de zwakkere scholen van meetmoment 1 zijn tijdens meetmoment 2 nog steeds de zwakkere scholen. Andersom zijn de sterkere scholen van meetmoment 1 tijdens meetmoment 2 ook nu nog de sterkere scholen. De extremen komen echter wel wat meer naar het midden te liggen, zoals goed te zien is in Figuur 3. De verschillen tussen de scholen worden schijnbaar minder groot. Wellicht komt dit doordat er meer nuance in de antwoorden gegeven wordt tijdens een interview.

Figuur 3: Gemiddelde rangordes van de scholen volgens de twee metingen (ZBI-VO en DI)



De verschillen tussen de tranches lijkt dan wel minder te worden, maar dit is niet het geval binnen de verschillende tranches. Binnen de tranches zijn de verschillen tussen de scholen nog altijd groot. Dit bevestigt de eerder beschreven verschillen die gevonden werden in de gegevens van de eerste meting (zie hoofdstuk 2: Empirisch en Theoretisch kader). Verder blijkt uit Figuur 3 dat de uitkomsten niet gunstiger zijn naarmate de school langer bezig is op het gebied van hoogbegaafdheid. Misschien wordt een school kritischer naarmate ze langer bezig zijn, en verklaart deze kritische blik waarom de scholen uit tranche 1 niet (langer) significant beter scoren dan scholen uit tranche 2 en 3.

5.3 Nadere uitwerking per stelling uit het DI

Tijdens het onderzoek is het idee ontstaan om alle informatie aangaande de stellingen zodanig te analyseren, dat een beeld kon ontstaan van stellingen die (al dan niet bewust) wel of niet geïmplementeerd zijn. Wanneer tien of meer scholen aangaven dat een stelling (nog) niet geïmplementeerd en dus (nog) niet in ontwikkeling was, zegt dit naar ons idee iets over de mate van implementeerbaarheid van het profielkenmerk waarop de stelling betrekking heeft. Hieronder wordt besproken wat zoal als reden wordt gegeven door scholen voor het niet implementeren van de stelling.

- *Stelling 10: Scholen die het Begaaafdheidsprofiel voeren, hebben minimaal per vaksectie een in hoogbegaafdheid gespecialiseerde docent.*
Vijftien scholen beantwoorden deze stelling met een 0 of een 1. Daarnaast is er niet één school die dit profielkenmerk al wel geïmplementeerd heeft. Een vaak gehoord antwoord is dat men liever een gespecialiseerde docent per groter cluster *ziet in plaats van per vaksectie*.
- *Stelling 11: Wanneer er een bijeenkomst van het netwerk van de Begaaafdheidsprofiel scholen is, moet hier zowel een afgevaardigde van het management als van de docenten bij aanwezig zijn.*
Dertien scholen geven aan dat dit niet het geval is. Er zijn slechts zes scholen die wel altijd met iemand van het management en een docent gaan. De scholen die dit niet doen, geven vaak aan dat het van de bijeenkomst afhangt. Ze gaan niet per definitie met een manager en een docent, omdat het niet altijd nuttige informatie voor beide partijen oplevert. In het kader hiervan wordt er ook een aantal keren expliciet gepleit voor gezamenlijke aanwezigheid, maar wel met een eigen (middag)programma.
- *Stelling 13, deel b: Bij het afstemmen van onderwijs op specifieke leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen, moeten deze leerlingen eigen individuele leerroutes kunnen volgen, waarin eigen keuzes kunnen worden gemaakt op basis van realistische en haalbare doelen (a). Deze leerroutes kunnen leerjaar overstijgend zijn (b).*
Op tien scholen is er (nog) niets mogelijk in de vorm van leerjaar overstijgend onderwijs. Van deze tien scholen heeft op slechts één school zowel het management als de docent aangegeven dat het ook geen speerpunt is om te gaan organiseren; het moet gewoon per individuele leerling bekeken worden in plaats van opgenomen in het systeem. De overige negen scholen willen hier wel mee bezig, hoewel er vaak genoemd wordt dat het praktisch veel problemen geeft, en daardoor wellicht niet haalbaar.
- *Stelling 17: Leerlingen kunnen middels een portfolio zichtbaar maken welke inspanningen zij leveren en welke resultaten zij hiermee boeken.*
Slechts één school heeft een goed portfolio ontwikkeld waar ze tevreden mee zijn. Dertien scholen, echter, hebben (nog) geen portfolio. Vaak wordt er wel het een en ander door school bijgehouden en krijgen ze certificaten voor extra vakken bijvoorbeeld, maar dieper dan dit gaat het niet. Als reden wordt vaak genoemd dat men wel wil, maar dat het heel veel tijd kost om het te ontwikkelen, waardoor het (ook financieel gezien) nog niet gerealiseerd is. Voor een aantal scholen is het juist vanwege de tijdsinvestering geen prioriteit om een portfolio in te gaan voeren.
- *Stelling 19: Teneinde het onderwijs goed te kunnen afstemmen op de behoeften van hoogbegaafde leerlingen, is het belangrijk dat scholen die het Begaaafdheidsprofiel voeren beschikken over specifieke leermiddelen, voorzieningen en aanpassingen. Dit is zichtbaar in de inrichting van de school, alle vaklokalen en tijdens de verschillende vaklessen.*
Vrijwel alle scholen zijn het er over eens dat er in specifieke/andere leermiddelen en voorzieningen voorzien moet worden. Vijftien scholen geven aan dat dit niet zichtbaar gemaakt wordt in de school en het merendeel is

ook niet van plan om het zichtbaar te maken in de toekomst. Vaak gehoorde redenen hiervoor zijn dat men het hoogbegaafd zijn niet te zeer wil benadrukken; ze worden bewust niet apart gezet. De aanpassingen die er gemaakt worden moeten er niet alleen voor de hoogbegaafden zijn. Het woord 'hoogbegaafdheid' ligt soms nog gevoelig bij ouders en leerlingen. Een enkele school geeft aan dat het meer in de mensen en begeleiding moet zitten dan in materialen.

- Stelling 25: *De betrokken docenten moeten aanwezig zijn bij de besprekingen over de begeleiding van een hoogbegaafde leerling aan wie zij lesgeven.*

Er wordt vaak benadrukt dat dit wel het geval is bij rapportvergaderingen of leerlingbesprekingen, maar elf scholen geven expliciet aan dat dit niet waargemaakt wordt tijdens besprekingen over de begeleiding van deze leerlingen. De redenen hiervoor lopen uiteen van 'dit is niet haalbaar' tot 'alle docenten mógen er niet eens bij zijn'. Terugkoppeling naar de docenten vindt meestal wel plaats.

- Stelling 29: *Om docent-leerling interacties te kunnen evalueren, moet er op jaarbasis minimaal twee keer een lesobservatie plaatsvinden door een specialist.*

23 scholen geven aan dit bewust niet te doen. Op de overige twee scholen is een discrepantie in het antwoord gevonden. Dit betekent dat niet één school deze stelling geïmplementeerd heeft en dat ze ook niet van plan zijn dit (binnen twee jaar) in te gaan plannen.

- Stelling 32: *De Begaafdheidsprofielsschool moet er zorg voor dragen dat de VO-scholen in de buurt weten dat en wanneer zij een beroep kunnen doen op de expertise van de Begaafdheidsprofielsschool.*

Elf scholen geven aan hier (nog) weinig tot niks aan te doen; vaak wordt er gewezen op de concurrentiepositie ten opzichte van scholen in de buurt. Het merendeel van deze elf scholen onderhouden hier geen contact in, maar staan wel open voor vragen. Ze worden echter weinig benaderd door andere scholen, ook weer in verband met de concurrentiepositie. Wat betreft de vraag of hier meer aan gedaan zou moeten worden, bevinden scholen zich vaak in een tweestrijd: vanuit het belang voor de leerling: ja. Vanuit het concurrentieperspectief bekeken: dan niet.

6. Conclusies, discussie en aanbevelingen

6.1 Samenvatting doel en methode

Het doel van deze tweede fase van de effectmeting, was de feitelijk ervaren situatie op de scholen zoveel mogelijk in kaart te brengen. Dit is gedaan door middel van een semi gestructureerd diepte-interview, dat bestond uit stellingen die zijn samengesteld op basis van het theoretisch kader van het ZBI-VO. Dit is voorgelegd aan het management en docenten van de deelnemende scholen. De met het interview verkregen kwalitatieve gegevens zijn omgezet in kwantitatieve gegevens, die gebruikt zijn in de data-analyse. De uitkomsten van dit onderzoek zijn afgezet tegen de uitkomsten van de eerste meting. De vraag hierbij was in hoeverre er verschillen dan wel overeenkomsten waren in de schoolprofielen. Daarnaast waren we er bij het analyseren van de data op gericht om (gelijkenissen en verschillen in) opvattingen en ideeën van zowel managers als docenten binnen de scholen, ten aanzien van de implementatie van de thema's van het begaafdheidsprofiel, zoveel mogelijk in kaart te brengen.

Gaandeweg het onderzoek rees de vraag wie een positiever beeld hadden van de situatie op de school, het management of de docenten. Bovendien werd het op grond van de antwoorden interessant om, los van de thema's, te bekijken welke specifieke onderdelen van de profielkenmerken al dan niet geïmplementeerd zijn.

6.2 Samenvatting resultaten en aanbevelingen

In deze tweede fase van de effectmeting stonden twee onderzoeksvragen centraal:

1. Wat is de stand van zaken eind 2011/begin 2012 op de scholen ten aanzien van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen volgens manager en docent en is hierin een verschil te onderkennen? Indien er sprake is van een relevant aantal discrepanties tussen manager en docenten, met welke specifieke onderdelen van de profielkenmerken heeft dit dan te maken?
2. Wijkt het beeld dat ontstaat van de stand van zaken op de scholen van de onderscheiden tranches af van het beeld zoals dat is ontstaan op grond van de zelfbeoordeling door scholen in de eerste fase van de effectmeting?

De stand van zaken op de scholen eind 2011/begin 2012 is weergegeven in de schema's in paragraaf 5.1. Per tranche hebben we de feitelijke situatie kort beschreven. Wat opviel was, dat er slechts op enkele thema's overeenstemming was in hoe managers en docenten de situatie beoordeelden, en dat hiervan alleen sprake was binnen de thema's 4, 5 en 6. Dit betekent dat er binnen de thema's 1,2 en 3 op geen enkele school sprake was van overeenkomst tussen managers en docenten. Zoals aangegeven stelt het Begaafdheidsprofiel een integrale aanpak voor. Dit betekent dat scholen die het begaafdheidsprofiel willen (gaan) voeren, afhankelijk van de startsituatie op de school, op meerdere terreinen veranderingen zullen moeten realiseren. Veranderingen die mogelijk zowel na als naast elkaar zullen lopen en zich niet steeds in een zelfde continuïteit zullen voltrekken. Belangrijk is dat er bij het doorvoeren van een verandering aandacht is voor zowel personen, cultuur, structuur en systemen (Senge, *et al.*, 2000). Met de gevonden resultaten lijkt het alsof de scholen zich minder richten op de pijlers systeem (de manier waarop het onderwijs wordt vormgegeven) en personen (de manier waarop onder andere docenten bij het proces betrokken worden).

Vervolgens is berekend in hoeverre de gevonden verschillen of discrepanties in hoe managers en docenten de situatie op de school beoordeelden relevante discrepanties waren. Op vijf scholen was er sprake van een groot aantal relevante discrepanties. Opvallend hierbij is dat drie van de vijf scholen uit tranche 1 afkomstig zijn en daarmee behoren tot de groep scholen, die én een lange historie hebben van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen én meerdere jaren deelnemen aan het project Begaafdheidsprofiel scholen. Hiermee kunnen deze scholen inmiddels in een 'eind' fase van de verandering en implementatie van de verschillende profielkenmerken zijn gekomen. In deze fase spelen zaken als brede betrokkenheid en eigenaarschap bij het team een belangrijke rol (Leithwood, *et al.*, 2008; Van den Berg & Vandenberghe, 1981 en 1995). De verschillen in opvattingen tussen managers en docenten op juist deze scholen zou verklaard kunnen worden door juist die grotere mate van eigenaarschap bij de docenten, die daardoor mogelijk tevens een realistischer beeld hebben en kritischer kijken naar het eigen niveau van handelen.

Na het vaststellen van de relevante discrepanties, is in het verlengde hiervan uitgezocht of het management dan wel de docenten eerder geneigd zijn een positiever beeld te schetsen. Uit de analyse blijkt dat in 56% van de gevallen het management een positiever antwoord geeft. Opvallend was dat alle drie de scholen uit tranche 4 weinig discrepanties vertoonden. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze scholen nog maar net deelnemen aan het project, waardoor er meer mogelijk meer duidelijkheid is voor betrokkenen over de ontwikkelfase waarin het profielkenmerk, waarop de stelling betrekking heeft, zich bevindt. Met name in de beginfase van een verandering speelt dit hebben van een duidelijk beeld van de beoogde verandering een belangrijke rol (Leithwood, *et al.*, 2008). Van daaruit moet helder worden welke consequenties de beoogde verandering, de ambitie het begaafdheidsprofiel te willen voeren, heeft voor verschillende functionarissen binnen de school. Essentiële aandachtspunten voor de schoolleider/manager in deze fase is hoe voor alle betrokkenen binnen de school de juiste (werk)condities kunnen worden gecreëerd en hoe binnen de school de professionele dialoog over de veranderingen kan worden gaande gehouden (Harris, 2010). Hiermee kunnen verschillen in beelden, die gaande het veranderingsproces kunnen ontstaan tussen bijvoorbeeld managers en docenten, in de gezamenlijke verantwoordelijkheid gestelde doelen te bereiken op elkaar worden afgestemd.

Uit de analyse van de gegevens blijkt verder, dat geen van de 25 scholen al helemaal tevreden (wat overeenkomt met een gemiddelde score van 4 of hoger op alle thema's van het diepte-interview) is over het huidige, feitelijke niveau van de profielkenmerken van de zes thema's. Opvallend hierbij was, dat met name thema 2 (*Onderwijs en Leren*), waarbij vragen werden gesteld in hoeverre de docenten bijvoorbeeld differentiëren of materialen inzetten ten behoeve van hoogbegaafde leerlingen, zwakker werd beoordeeld in vergelijking met zowel de eerste meting op basis van het ZBI-VO als in vergelijking met de andere vijf thema's. Ook de thema's 1 (*Organisatie en Beleid*) en 6 (*Kwaliteitsverbetering en Borging*) waren in deze meting zwakker dan tijdens de eerste meting op basis van het ZBI-VO.

Uit de vergelijking van de gegevens uit dit onderzoek op basis van het DI, met de gegevens uit het eerder afgenomen onderzoek op basis van het ZBI-VO, blijkt dat er sprake is van een behoorlijke mate van samenhang tussen het profiel van sterke en zwakke scholen: de zwakkere scholen van meetmoment 1 zijn tijdens meetmoment 2 nog steeds de zwakkere scholen. Andersom zijn de sterkere scholen van meetmoment 1 tijdens meetmoment 2 ook nu nog de sterkere scholen. We zien dat de verschillen tussen de scholen minder groot worden en dat de extremen wat meer naar het midden komen te liggen. Het is dus niet meer zo dat de scholen die het langst deelnemen aan het project (tranche 1) - én de scholen met de meeste ervaring met onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, zowel in tranche 1, 2 als 3 (De Boer & Minnaert, 2011) - ook het beste profiel neerzetten. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat scholen die al langer ervaring hebben in het geven van onderwijs aan hoogbegaafden, steeds kritischer worden naar zichzelf, en zichzelf zodoende minder hoog beoordelen dan bij de eerste meting. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat er meer nuance in de antwoorden gegeven wordt tijdens een interview. In de literatuur, besproken in het theoretisch kader, is een aantal scenario's beschreven die verklarend kunnen zijn voor verschillen in profielen van scholen tussen de eerste en tweede meting. Genoemd zijn onder andere veranderingen binnen de samenstelling van een team, bijvoorbeeld het vertrek van een docent met een coördinerende taak of wisselingen in het management van de school. Daarnaast kunnen tijdens het verander- en implementatieproces van het begaafdheidsprofiel andere kwesties hebben gespeeld waar tijdelijk prioriteit aan moest worden gegeven. Ook kunnen scholen zich gedurende lange tijd teveel gefocust hebben op slechts één onderdeel van het begaafdheidsprofiel. Overigens zijn de verschillen tussen de scholen binnen de tranches nog altijd groot.

Over het algemeen kan gesteld worden dat de twee scholen van tranche 1 en één school in tranche 2 de zwakste scholen zijn. Hierbij is gekeken naar het aantal thema's dat nog niet gerealiseerd is. Natuurlijk is in het bepalen van de zwakste scholen rekening gehouden met verschillende factoren, zoals het aantal jaren ervaring in onderwijs aan hoogbegaafden en de tranche waarin de scholen zijn ingestapt. Om de ernst aan te geven, hebben wij deze scholen betiteld als 'scholen met een zorgindicatie'. We spreken van een zorgindicatie als het niveau, waarop de school naar eigen zeggen voldoet aan de kwaliteitscriteria van het begaafdheidsprofiel, achterblijft bij wat verwacht mag worden op basis van het aantal jaren ondervijerservaring aan hoogbegaafde leerlingen en het aantal jaren deelname aan het project. Zo hadden we van met name de twee scholen uit de eerste tranche die dus al participeren in het project sinds 2004, verwacht dat zij meer veranderingen hadden weten te realiseren in de afgelopen jaren dan de scholen nu hebben aangegeven. Hetzelfde geldt voor de ene school, die in tranche 2 in het project is ingestapt. Ondanks dat deze school nog steeds een zwakke school is, is er wel sprake van een ontwikkeling: van een gemiddelde score lager dan 3 op alle thema's naar een gemiddelde score lager dan 3 op twee thema's.

6.3 Discussie en aanbevelingen

Gaandeweg werd duidelijk welke stellingen, en daarmee welke profielkenmerken, (nog) niet geïmplementeerd zijn door de scholen. Er bleken 8 van de 36 stellingen (nog) niet geïmplementeerd door tien scholen of meer. Redenen hiervoor liepen uiteen van een 'bewuste keuze' tot 'wel willen, maar moeilijk te realiseren' wegens verschillende factoren (geld, tijd, attitudes). Stelling 29, *Om docent-leerling interacties te kunnen evalueren, moet er op jaarbasis minimaal twee keer een lesobservatie plaatsvinden door een specialist*, bleek het vaakst - en meestal bewust - niet te zijn geïmplementeerd. Andere onderdelen van het profielkenmerk, waarvan scholen aangaven dat het nog niet geïmplementeerd is, hadden betrekking op de deskundigheid van docenten, de wijze waarop docenten betrokken worden bij de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen en de functie van het netwerk van Begaafdheidsprofiel scholen. Belangrijke aandachtspunten voor verdere ontwikkeling op de scholen, zoals we die uit deze resultaten afleiden, zijn:

- De *deskundigheid* van docenten in het afstemmen op de behoeften van hoogbegaafde leerlingen met specifieke aandacht voor:
 - het realiseren van op leerlingen afgestemde individuele leerroutes en het werken met een portfolio,
 - het realiseren van leerjaar overstijgend onderwijs,
 - collegiale consultatie of intervisie bijvoorbeeld door lesobservaties,
- *Engagement* van docenten bij de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen door:
 - bewustwording van het belang van een breed gedragen expertise in deze materie,
 - docenten (structureel) te betrekken bij leerlingbesprekingen en werken met handelingsplannen,
 - docenten de mogelijkheid te bieden te reflecteren op het eigen handelen en daarmee de professionele dialoog gaande houden,
- *Het belang van het netwerk* voor het samenwerken, doorontwikkelen en delen van kennis binnen de individuele en de gezamenlijke scholen bijvoorbeeld middels collegiale consultatie en intervisie, en door deelname van alle betrokken functionarissen aan netwerkbijeenkomsten.

Zoals uit de literatuur is gebleken, is er bij een veranderingsproces geen sprake van een lineair, maar van een cyclisch proces. Het is een proces waarbij continu op basis van evaluaties, doelen (bij)gesteld en aangepast worden. En ook spelen de unieke situatie waarin een school zich bevindt en de scenario's waarmee men geconfronteerd kan worden, een belangrijke rol in het prioriteren van keuzes en daarmee in de mogelijkheid in gang gezette ontwikkelingen te continueren. We zien dit terug in de resultaten van dit onderzoek. Zo beoordeelt een aantal scholen de situatie op de school op basis van het DI op een lager tevredenheidsniveau dan op basis van het ZBI-VO. Ook zien we scholen die een ontwikkeling hebben doorgemaakt waarbij ze juist een niveau zijn gestegen. Verder zagen we, dat in vergelijking tot de meting met het ZBI-VO, de situatie op de scholen met betrekking tot de profielkenmerken die vallen binnen thema 2, *Onderwijs en Leren*, veel lager werden beoordeeld. Daarmee lijkt er op dit onderdeel sprake van een achteruitgang. Echter, zoals we eerder aangaven, kan deze laatste beoordeling ook te maken hebben met het ontwikkelen van een kritischer houding naar het eigen professionele handelen naarmate kennis en ervaring toenemen en zou het daarmee ook relatief een vooruitgang kunnen inhouden. Dit laatste vraagt echter verder onderzoek, waarbij docenten, en ook leerlingen en hun ouders, nader worden bevraagd op hoe onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen er in de praktijk uit zou moeten zien en welke docentcompetenties daarbij aansluiten. Bij het interpreteren van de gegevens, moet rekening gehouden worden met twee belangrijke punten:

- 1) Er zit ongeveer twee jaar tussen de eerste en tweede meting: in die twee jaar kunnen er bijvoorbeeld wisselingen in het team of management hebben plaatsgevonden, waardoor het profiel nu anders beoordeeld wordt dan bij de eerste meting, en
- 2) Er zijn twee verschillende meetinstrumenten gebruikt, en dus is er op verschillende wijzen getoetst.

In het hoofdstuk Methode is aangegeven dat de respondenten, naast een toelichting over in hoeverre een stelling, die betrekking had op een bepaald profielkenmerk, geïmplementeerd was op hun school, was gevraagd cijfers te geven. Een cijfer voor hun mening over de stelling, een cijfer voor de huidige situatie en een cijfer voor hoe men de situatie over twee jaar zou willen zien. Er is besloten deze informatie niet te verwerken in dit rapport, omdat tijdens de interviews meerdere malen door de respondenten is aangegeven dat het geven van een cijfer voor hen erg lastig was. Daarom is besloten ons te richten op de kwalitatieve informatie, en dit vervolgens te kwantificeren en te categoriseren.

Wat betreft een vervolgonderzoek zou het zinvol zijn om de met dit onderzoek verkregen gegevens te relateren aan de gegevens die met de derde meting op de scholen verkregen gaan worden. We zullen ons dan richten op docentkenmerken en competenties in het lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen. Tevens stellen we vragen over de mate waarin docenten, leerlingen en hun ouders tevreden zijn over hun betrokkenheid bij het begaafdheidsprofiel van de school. Met het voortzetten van het longitudinale, ontstaat er een completer beeld, waarover mogelijk 'hardere' uitspraken gedaan kunnen worden.

Referenties

- Berg, D. van den (2009). *Onderwijsinnovatie: Geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijsen.
- Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen.
- Boekaerts, M. & Minnaert, A. (2007). Measuring Behavioral Change Processes During an Ongoing Innovation Program: Scope and Limits. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp.71-87). UK: Emerald.
- CPS (2010). *Projectplan Begaafdheidsprofiel scholen VO 2010-2013*, CPS.05.479. Amersfoort: CPS.
- De Boer, G. C. (2010). *Begaafdheidsprofiel scholen in het voortgezet onderwijs. Verslag van het CPS project 2004-2009*. Amersfoort: CPS.
- De Boer, G. (2003). Schoolontwikkeling en Beleid. In G. de Boer (red.), E. Cuijpers (red.), C. Goethals, C. Nachenius, P. Wielinga & J. Kuipers, *Ideeënmap hoogbegaafde leerlingen: Good practice in het voortgezet onderwijs* (Deel 2, Schoolontwikkeling en Beleid, pp. 7 - 21). Amersfoort: CPS.
- De Boer, G. C. & Minnaert, A. E. M. G. (2011). *Scholen VO profileren zich tot begaafdheidsprofiel scholen. De ontwikkeling op scholen aan de hand van een zelfbeoordeling*. (Research Report No. BPS VO 1). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen/ Amersfoort: CPS.
- Duke, D. L. (2010). *Differentiating school leadership: Facing the challenges of practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eyre, D. (2001). *Able Children in Ordinary Schools*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2, pp. 45-63.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24, 2, pp. 287-309.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, 22, 1, 2002, pp. 15-26.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 1, pp. 27-42.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in Schools, research translated into action*. Alexandria USA: ASCD.
- Onderwijsraad (2004). *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Retna, K. S. (2011). The relevance of 'personal mastery' to leadership: the case of school principals in Singapore. *School Leadership & Management*, 31, 5, pp. 451-470.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.