



Scholen VO profileren zich tot Begaafdheidsprofielschool:

De ontwikkeling op scholen aan de hand van een zelfbeoordeling

Greet C. de Boer, Alexander E.M.G. Minnaert, 2011

Inleiding

In de periode 2004-2009 heeft het door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) gesubsidieerde CPS project Begaafdheidsprofielscholen VO zijn beslag gekregen (De Boer, 2010). Aan dit project is door 22 scholen voortgezet onderwijs deelgenomen. Van deze 22 scholen zijn 20 scholen officieel gecertificeerd tot Begaafdheidsprofielschool VO. Voor de periode 2010-2013 wordt het project gecontinueerd. In dit vervolg is door de opdrachtgever, het ministerie van OCW, in samenspraak met CPS en de Vereniging van Begaafdheidsprofielscholen, een drietal thema's geformuleerd. Deze thema's hebben betrekking op:

1. de kwaliteitsborging en kwaliteitsontwikkeling,
2. de regionale expertisefunctie en
3. de instandhouding van het netwerk door verbreding en/of vernieuwing in (aantal) Begaafdheidsprofielscholen.

Binnen thema 1: kwaliteitsborging en kwaliteitsontwikkeling, staat de vraag centraal wat effecten zijn van het begaafdheidsprofiel op onder andere het beleid van de school, het pedagogisch en didactisch handelen van docenten en het welbevinden en leren van hoogbegaafde leerlingen. De Rijksuniversiteit Groningen voert, in samenwerking met CPS, het onderzoek naar effecten van het begaafdheidsprofiel van scholen uit.

De scholen - tranches

De scholen zijn op verschillende momenten, in vier achtereenvolgende tranches met een tussenperiode van een tot twee jaar, aan het project gaan deelnemen. Behalve dit verschil zijn er ook verschillen tussen de scholen in het aantal jaren onderwijservaring met hoogbegaafde leerlingen. In onderstaand schema is de variatiebreedte tussen de scholen van de verschillende tranches weergegeven.

School	Aantal jaren onderwijservaring met hoogbegaafde leerlingen			Gecertificeerd BP school	Aspirant status BP school	Eigen initiatief en beleid
	0 - 5 jaar	5 - 10 jaar	10 jaar en meer			
Tranche 1		x	x	x		
Tranche 2		x	x	x	x	
Tranche 3	x	x	x	x	x	
Tranche 4	x				x	x

Schema 1: Variatiebreedte van de verschillende tranches

Het Zelf-Beoordelings Instrument

Ten behoeve van het begaafdheidsprofiel is een groot aantal kwaliteitscriteria of profielkenmerken, standaarden en indicatoren, ontwikkeld, welke zijn beschreven in het ZBI-VO, het Zelfbeoordelingsinstrument ter beoordeling van het begaafdheidsprofiel van scholen VO (De Boer, 2010a). Bij het ontwikkelen en formuleren van de kwaliteitscriteria ten behoeve van het begaafdheidsprofiel in een zelfbeoordelingsinstrument is het uitgangspunt dat onderwijs aan en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen een schoolbrede, integrale voorziening zou moeten zijn, en scholen handvatten zou moeten bieden voor het inrichten van onderwijs aan en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. Daarmee heeft het ZBI een richtinggevende rol bij de ontwikkeling van een school naar onderwijs op maat voor hoogbegaafde leerlingen en is het leidend bij het implementatietraject dat een school in gaat. De kwaliteitsstandaarden en indicatoren van het ZBI zijn ingedeeld in zes thema's of domeinen, die als zodanig herkenbaar zijn voor scholen, de school, het onderwijs en de begeleiding in zijn geheel omvatten en een specifieke invulling hebben gekregen ten behoeve van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. De thema's of domeinen zijn: 1) de schoolorganisatie en het beleid, 2) het onderwijsprogramma en het leren van leerlingen, 3) de zorgstructuur en begeleiding van leerlingen, 4) de communicatie tussen school en ouders en scholen in de omgeving, 5) het profijt voor andere leerlingen, en 6) de borging van de kwaliteit van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Thema's die een grote overeenkomst laten zien in overzichten en aandachtspunten voor scholen die effectief zijn, ofwel scholen waar de kwaliteit van het geboden onderwijs dusdanig is dat alle leerlingen goed (kunnen) presteren (Marzano, 2003; VanTassel-Baska, 2006).

Bij het vervolgens uitwerken van de thema's of domeinen in standaarden en indicatoren is gekeken naar enerzijds structuren die op scholen gehanteerd worden en effectief zijn, en anderzijds naar wenselijk geachte aanpassingen om tegemoet te kunnen komen aan de specifieke pedagogische en didactische behoeften van hoogbegaafde leerlingen. Hierbij is, naast literatuuronderzoek, onder andere gebruik gemaakt van de standaarden en indicatoren zoals deze worden beschreven in 'The Challenge Award' (Clements & Ricks, 2003), de 'National Quality Standards in Gifted and Talented Education' (Mouchel, 2005) en de 'Pre-K-Grade 12 Gifted Education Programming Standards' (NAGC, 1998 en 2010).

De zes thema's van het ZBI-VO zijn:

1. Organisatie en beleid:

bij het organiseren van onderwijs in het algemeen en voor hoogbegaafde leerlingen in het bijzonder is het belangrijk dat een school een heldere visie op onderwijs en in het bijzonder op onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen heeft, duidelijke doelstellingen heeft geformuleerd, die zijn vertaald in een plan van aanpak dat nauwkeurig in de tijd wordt gepland, vastgelegd, geëvalueerd en geïmplementeerd (VanTassel-Baska, 2000; Eyre, 2001; VanTassel-Baska & Johnson, 2007; Renzulli & Reis, 2000; Bogaarts & Kopmels, 2007).

2. Onderwijs en leren:

Terman wees in 1925 (Tannenbaum, 2000; Ziegler & Heller, 2000) al op het belang van aangepaste onderwijsprogramma's voor (intellectueel) begaafde leerlingen, om hen zodoende de mogelijkheid te geven hun talenten te ontwikkelen. Deze aangepaste programma's moeten aan de ene kant voldoende uitdaging bieden voor hoogbegaafde leerlingen door de reguliere leerstof uit te breiden en te verdiepen en aan de andere kant te versnellen door bijvoorbeeld gedeeltes over te slaan die al worden beheerst (o.a. Renzulli & Reis, 2000; VanTassel-Baska, 2000 en 2006; Eyre, 2002; Cuijpers & De Boer, 2004; Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven, 2009). Belangrijk aandachtspunt in deze zijn docentcompetenties in het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen (Graffam, 2006). Naast het kunnen beschikken over voldoende kennis over hoogbegaafdheid, zijn het realiseren van differentiatie in de klas en het hanteren van verschillende instructie

en werkvormen passend bij het leerniveau en leerstrategieën van (hoogbegaafde) leerlingen belangrijke docentvaardigheden (Mills, 2003; Little, Feng, VanTassel-Baska, Rogers & Avery, 2007). Vooral het pedagogisch handelen van docenten blijkt van grote invloed op het functioneren van (hoogbegaafde) leerlingen. De wijze waarop docenten hoogbegaafde leerlingen benaderen is mede bepalend voor het welbevinden van de leerling in de klas (Colangelo & Assouline, 2000; Croft, 2003; Cuijpers & De Boer, 2004; Minnaert, 2005; Van Houten, 2009).

3. Zorg en begeleiding:

wanneer een school aanpassingen wil realiseren voor een specifieke doelgroep, zal de school, naast het hebben van een duidelijk beeld wie deze leerlingen zijn, moeten kunnen beschikken over procedures, middelen en materialen om deze specifieke groep leerlingen te herkennen en te identificeren. Voor het identificeren van hoogbegaafde leerlingen wordt op basis van onderzoek voorgesteld niet af te gaan op slechts de scores op een gestandaardiseerde intelligentietest (Heller, 2004). Ook Feldhusen en Jarwin (2000) wijzen op het belang om naast het verzamelen van informatie over een leerling aan de hand van testen en toetsen ook vooral meer op de persoon gerichte, zowel proces- als ontwikkelingsgerichte, informatie te verkrijgen. Informatie van ouders, van leraren en medeleerlingen. Informatie niet alleen over leerresultaten, maar ook over het leerproces, over de motivatie en de taakaanpak en de manier van probleem oplossen, individueel en in samenwerking met anderen. Het vervolgens afstemmen van het onderwijs op (geïdentificeerde) hoogbegaafde leerlingen is lange tijd hoofdzakelijk gericht geweest op hun specifieke leerbehoeften. Veel minder aandacht is er geweest voor hun begeleidingsbehoeften en de specifieke deskundigheid die dit vraagt van scholen en begeleiders. Specifieke aandacht is nodig voor hoogbegaafde leerlingen die tot een risicogroep behoren: leerlingen die in de schoolse setting leer- en gedragsproblemen kunnen ervaren en mede daardoor onder hun feitelijke mogelijkheden kunnen gaan presteren, het zogenaamde 'onderpresteren' hoogbegaafde leerlingen die onderpresteren (Colangelo & Assouline, 2000; Whitley, 2001; Pomerantz & Pomerantz, 2002; Montgomery, 2003). In dit verband wordt voorgesteld, dat een Begaafdheidsprofiel school beschikt over: de expertise van een schoolpsycholoog, die ook bekwaam is in de diagnostiek van hoogbegaafde leerlingen; de juiste materialen om deze 'zorg'-leerlingen optimaal te kunnen diagnosticeren (Span, De Bruin-De Boer & Wijnekus, 2001; Kieboom, 2007) en begeleiden/ coachen; een zorgstructuur waarin de taken en verantwoordelijkheden van een zorgcoördinator, leerlingbegeleider en schoolpsycholoog of orthopedagoog, mentor en docent binnen de school alsmede de taken en verantwoordelijkheden van instanties buiten de school, maar binnen het samenwerkingsverband zijn beschreven en gerealiseerd.

4. Communicatie met ouders, leerlingen en omgeving:

Dit thema heeft betrekking op verwachtingen en (on)mogelijkheden, die over en weer kunnen bestaan bij ouders, leerlingen en school. Hoe duidelijk communiceert een school naar betrokkenen, ouders, leerlingen en omgeving, welke doelen worden nagestreefd, welke activiteiten hiervoor worden opgezet en wat de (on)mogelijkheden van de school zijn. En ook óf en hoe ouders kunnen worden betrokken bij extra curriculaire programma's die een school ontwikkelt voor hoogbegaafde leerlingen (VanTassel-Baska & Johnson, 2007; Eyre, 2001). Whitley (2001), Freeman (2001) en Kieboom (2007) beschrijven de grote verschillen in presteren van hoogbegaafde leerlingen in de thuis- en schoolsituatie wat over en weer tot onbegrip en vragen kan leiden.

5. Profijt voor andere leerlingen:

Met het treffen van maatregelen ten behoeve van het profiel begaafdheid ontstaan er ook voor de overige leerlingen binnen de school legio mogelijkheden om individueel onderwijs te krijgen, bijvoorbeeld door de flexibele roosters en aangepaste examenregelingen, de uitgebreide zorgstructuur en de samenwerking met scholen binnen het samenwerkingsverband en de vervolgopleidingen. De vraag nu is aan scholen óf en op welke wijze vanuit de integrale aanpak die het begaafdheidsprofiel voorstaat, de getroffen maatregelen ook

integraal worden benut ter effectivering van het onderwijs voor de overige leerlingen binnen de school (Eyre 2001).

6. Kwaliteitsverbetering en borging:

Bij de start van het project Begaafdheidsprofiel scholen 1e fase is door de opdrachtgever, het Ministerie van OCW, de nadrukkelijke wens uitgesproken dat de continuïteit van de voorziening zou worden gegarandeerd (De Boer, 2010). Dit houdt voor thema 6 in dat scholen wordt gevraagd naar de kwaliteitszorg ten aanzien van het begaafdheidsprofiel binnen de eigen school. Belangrijk is dat wordt gecheckt of de door de school geformuleerde doelen realistisch en haalbaar zijn en of en hoe kan worden vastgesteld of ze zijn behaald. En: worden behaalde resultaten zichtbaar gemaakt en formuleert de school een verbeterplan indien doelen niet zijn behaald (Renzulli & Reis, 2000; VanTassel-Baska, 2000; Bogaarts & Kopmels, 2007)?

Onderzoek naar effecten van het begaafdheidsprofiel

Het begaafdheidsprofiel staat een brede, integrale schoolaanpak voor en veronderstelt meer dan het inrichten van een plusklas. Het profiel vraagt aanpassingen van het reguliere curriculum voor een specifieke groep leerlingen door te differentiëren 'naar boven' zodanig dat er, ook voor hoogbegaafde leerlingen, sprake is van continuïteit in de leerontwikkeling. Dit heeft consequenties voor zowel het (professionele) handelen van docenten en de inrichting van de lessen als voor het (onderwijs)beleid en de zorgstructuur van de school (o.a. Borland, 2003; Bogaarts & Kopmels, 2007). Het afstemmen van het onderwijs en de begeleiding op de specifieke pedagogische en didactische behoeften van hoogbegaafde leerlingen vraagt daarmee grote inspanning van scholen op meerdere terreinen. In de wijze waarop scholen concrete invulling en uitvoering geven aan de afstemming op hoogbegaafde leerlingen zijn meerdere overeenkomsten, maar ook grote onderlinge verschillen. Niet duidelijk is vooreerst wat effecten zijn van door scholen gemaakte keuzes op bijvoorbeeld het leren en het welbevinden van hoogbegaafde leerlingen. Om hierover meer duidelijkheid te krijgen wordt een effectmeting uitgevoerd. Hierbij zal verder worden gekeken dan alleen naar het specifieke onderwijsaanbod of programma dat de school heeft ontwikkeld voor hoogbegaafde leerlingen. Het doel van deze effectmeting is dan ook onderzoek naar en zicht krijgen op het effect van het door de school gevoerde begaafdheidsprofiel en de daarbij gekozen interventies op vier niveaus of domeinen:

1. het beleid en management van de school als organisatie;
2. het onderwijs en het pedagogisch-didactisch handelen van de docent;
3. de begeleiding/zorg en de professionaliteit van de specialisten binnen de school;
4. het welbevinden en de ontwikkeling van de hoogbegaafde leerlingen op cognitief, sociaal-emotioneel en motivationeel terrein.

Alvorens dit evaluatieonderzoek kan worden uitgevoerd is het noodzakelijk te weten wat de huidige stand van zaken is op de scholen.

Resultaten

Uit de analyse van de door scholen ingevulde ZBI's komt voorlopig de volgende informatie naar voren: Scholen met een langere historie in het afstemmen van onderwijs aan en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen beoordelen zichzelf relatief hoger dan scholen die een kortere historie hebben. Binnen alle tranches komen scholen voor die de eigen situatie aan de hand van het ZBI hoger dan een 2 beoordelen (zie schema 8). Scholen met een kortere historie in het afstemmen van onderwijs aan en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen beoordelen zichzelf gemiddeld lager op de onderscheiden thema's van het ZBI.

Als we kijken naar de thema's dan zien we op grond van de door scholen ingevulde zelfbeoordeling dat op

thema 3: Zorg en Begeleiding, en 6: Kwaliteitsverbetering en Borging, het grootste aantal scholen een gemiddelde hoger dan 2 scoort.

Wanneer we kijken op het niveau van standaarden en indicatoren dan zijn er binnen elk thema of domein indicatoren die gemiddeld een score lager dan 2 hebben. Percentueel ligt dit aantal het hoogst binnen thema 2: Onderwijs en Leren (58%). Ook binnen thema 1: Beleid en Organisatie, is het percentage (49%) relatief hoog te noemen. Binnen thema 3: Zorg en Begeleiding, ligt het aantal indicatoren met een score lager dan 2 met 23% het laagst.

Als we vervolgens kijken op welke thema's of gebieden de indicatoren die gemiddeld lager dan 2 scoren betrekking hebben dan zijn dit vooral indicatoren die zich richten op de deskundigheid van docenten, het differentiëren en realiseren van meer flexibele en/of individuele leertrajecten en de vastlegging en borging van specifieke maatregelen op het gebied van onderwijs en begeleiding aan hoogbegaafde leerlingen in de daarvoor geschikte documenten en structuren van de school.

Referenties

- Bogaarts, M. & Kopmels, D., red. (2007), *Wat werkt op school, research in actie: meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*, Bazalt, Meulenberg, Middelburg. Oorspr. titel: Marzano, R.J. (2003), *What Works in Schools, translating Research into Action*, ASCD, Alexandria USA.
- Borland, J.H. (2003), *Evaluating Gifted Programs: A Broader Perspective*. In: Colangelo, N. & Davis, S. (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 293-307), Pearson Education, Inc., Boston.
- Clements, H., Ricks, E. (2003), *The Challenge Award, Provision for Able, Gifted and Talented Pupils: A Self-Evaluation Framework for Schools and LEAs*. NACE, Oxford.
- Colangelo, N., Assouline, S.G. (2000), *Counseling Gifted Students*. In: Heller, K.H., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 595-607), Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Croft, L.J. (2003), *Teacher of the Gifted: Gifted Teachers*. In: Colangelo, N. & Davis, S. (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 558-571), Pearson Education, Inc., Boston.
- Cuijpers, E.M. & De Boer, G.C. (2004), *Maatwerk; afstemmen op sociaal-emotionele behoeften van hoogbegaafde leerlingen in het VO*, CPS, Amersfoort.
- De Boer, G.C. (2010), *Begaafdheidsprofiel scholen in het VO: verslag van het CPS project 2004-2009*, CPS Amersfoort.
- De Boer, G.C. (2010a), *Zelfbeoordelingsinstrument; Kwaliteitscriteria ter beoordeling van het begaafdheidsprofiel van scholen voor Voortgezet Onderwijs*, CPS Amersfoort.
- Eyre, D. (2001), *Able Children in Ordinary Schools*, David Fulton Publishers Ltd, London.
- Eyre, D. (2002), *Effective schooling for the gifted and talented; A school-wide approach to the gifted and talented*. In: Eyre, D. & Lowe, H. (Eds.), *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School* (pp. 1-26), David Fulton Publishers, London.
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2000), *Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs*. In: Heller, K.H., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 271-282), Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Freeman, J. (2001), *Gifted Children Grown Up*, David Fulton Publishers, London.
- Graffam, B. (2006), *A case study of Teachers of Gifted Learners: Moving from Prescribed Practice to Described Practitioners*. *Gifted Child Quarterly*, 2006 50: 119.
- Heller, K.A. (2004), *Identification of Gifted and Talented Students*. *Psychological Science*, Vol. 46 (3), p. 302-323.

- Hoogeveen, L., Van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2009), Self-concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 2009, Vol. 53, No.1, 50-67.
- Kieboom, T. (2007), *Hoogbegaafd; Als je kind (g)een Einstein is*, Lannoo nv, Tielt.
- Little, C.A., Feng, X.A., VanTassel-Baska, J., Rogers, K.B. & Avery, L.B. (2007), A Study of Curriculum Effectiveness in Social Studies. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 51, No. 3, 272-284.
- Marzano, R.J. (2003), *What Works in Schools, translating Research into Action*, ASCD, Alexandria USA.
- Minnaert, A.E.M.G. (2005), Maakt het verschil? Over onderwijskundige en orthopedagogische zorg voor leerlingen in het onderwijs. In: Knorth, E.J., Minnaert, A.E.M.G. & Ruijsenaars, A.J.J.M., *Verschillen onderscheiden; Orthopedagogische hulpverlening en begeleiding bij problematische opvoedings- en onderwijsleersituaties* (pp. 45-62), Agiel, Utrecht.
- Mills, C.J. (2003), Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 47, No. 4, 272-280.
- Montgomery, D. (2003), *Reversing Lower Attainment, Developmental Curriculum Strategies for Overcoming Disaffection and Underachievement*, David Fulton Publishers, London.
- Mouchel (2005), *National Quality Standards in Gifted and Talented Education, User Guide*, NACE: National Association for Able Children in Education, UK.
- NAGC (1998 en 2010), *Pre-K-Grade 12 Gifted Education Programming Standards*, National Association for Gifted Children, Washington D.C., www.nagc.org
- Pomerantz, M. & Pomerantz, K.A. (2002), *Listening to Able Underachievers: Creating Opportunities for Change*, David Fulton Publishers, London.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (2000), The Schoolwide Enrichment Model. In: Heller, K.H., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 367-382), Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Span, P., De Bruin-De Boer, A.L. & Wijnekus, M.C., red. (2001), *Het testen van begaafde kinderen, Suggesties voor diagnostiek en behandeling*, Samson Onderwijsbegeleiding.
- Tannenbaum, A.J. (2000), A History of Giftedness in School and Society. In: Heller, K.H., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 23-53), Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Van Houten, E. (2009), Pedagogisch quotiënt en intelligentiequotiënt. In: Minnaert, A., Lutje Spelberg, H. & Amsing, H., *Het pedagogisch quotiënt. Pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie* (p 261-282), Bohn Stafleu van Loghum, Houten.
- VanTassel-Baska, J. (2000), Theory and Research on Curriculum Development for the Gifted. In: Heller, K.H., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 345-365), Elsevier Science Ltd., Oxford.
- VanTassel-Baska, J. (2006), A Content Analysis of Evaluation Findings Across 20 Gifted Programs: A Clarion Call for Enhanced Gifted Program Development. In: *Gifted Child Quarterly*, Vol. 50, No. 3, 199-215.
- VanTassel-Baska, J. & Johnson, S.K. (2007), Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education: A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21st Century. In: *Gifted Child Quarterly*, 51: 182.
- VanTassel-Baska, J. & Brown, E.F. (2007), Toward Best Practice: An Analysis of the Efficacy of Curriculum Models in Gifted Education. In: *Gifted Child Quarterly*, Vol. 51, No. 4, 342-358.
- Whitley, M.D. (2001), *Bright Minds, Poor Grades, Understanding and Motivating Your Underachieving Child*, Penguin Group, New York USA.

- Ziegler, A. & Heller, K.A. (2000), Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In: Heller, K.H., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-21), Elsevier Science Ltd., Oxford.