



Scholen VO profileren zich tot begaafdheidsprofielschool:

Docentcompetenties en mate van tevredenheid over  
het begaafdheidsprofiel van de school.

Research Report No. BPS VO 3, 2013

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

Groningen: Rijksuniversiteit Groningen/ Amersfoort: CPS.



Inhoud	Pag.
1 Inleiding	5
2 Theoretisch en empirisch kader	6
2.1 Onderwijs aan/en hoogbegaafde leerlingen: docentkenmerken en competenties	6
2.2 Deskundigheid docenten: resultaten effectmeting	9
3 Doel onderzoek	12
3.1 Onderzoeksvragen	12
4 Methode	13
4.1 Respondenten	13
4.2 Instrument	14
4.3 Procedure	14
4.4 Analyse	14
5 Resultaten	15
5.1 Onderzoeksvraag 1	15
5.2 Onderzoeksvraag 2	21
6 Conclusie en discussie	24
Referenties	31



# 1 Inleiding

Sinds 2003 is er, met de start van het door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (MOCW) gefinancierde CPS project Begaafdheidsprofiel scholen, in het voortgezet onderwijs sprake van Begaafdheidsprofiel scholen (BP scholen) (De Boer, 2010). Scholen die zich profileren in het bieden van onderwijs én begeleiding afgestemd op de specifieke behoeften van hoogbegaafde leerlingen. Daarmee leggen de scholen de lat hoog, want het realiseren van *kwitatief hoogwaardig onderwijs* voor deze groep leerlingen is niet iets dat scholen er zo maar even bij doen. Het begaafdheidsprofiel stelt daarbij een brede, integrale aanpak voor, wat betekent dat scholen bewuste en weloverwogen keuzes moeten maken op meerdere niveaus binnen de school. Op het niveau van visie en beleid, de deskundigheid van docenten en specialisten binnen de school, het onderwijs op zowel inhoudelijk als organisatorisch niveau en op het niveau van de communicatie schoolintern en met ouders, leerlingen en omgeving. Ten behoeve van 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) (De Boer, 2010a).

In de periode 2010-2013 wordt in opdracht van het MOCW door de Rijkuniversiteit Groningen, in samenwerking met CPS, een effectmeting uitgevoerd naar het effect van het begaafdheidsprofiel van de scholen. Doel van deze effectmeting is, waar mogelijk, zicht krijgen op interventies die effect sorteren op onder andere het schoolbeleid, het docenthandelen 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).

Inmiddels zijn binnen deze effectmeting twee metingen verricht. In *de eerste meting*, die eind 2010, begin 2011 plaatsvond, hebben de scholen aan de hand van een zelfbeoordeling, met gebruikmaking van het ZBI-VO, de stand van zaken op de eigen school weergegeven. Naast dat er een groot verschil binnen en tussen scholen, van de in het project onderscheiden tranches<sup>1</sup>, werd gevonden in hoe scholen de feitelijke situatie op de eigen school beoordeelden op de thema's van het ZBI-VO, bleek meer specifiek binnen de thema's dat de zorg voor en begeleiding van leerlingen als ook de deskundigheid van docenten nadere ontwikkeling vragen. Niet duidelijk werd vooreerst óf de wijze waarop scholen zichzelf hadden beoordeeld een reële weerspiegeling was van de feitelijke situatie op de school en of alle betrokkenen binnen een school deze feitelijke situatie op eenzelfde wijze zouden hebben beoordeeld (De Boer & Minnaert, 2011).

In *de tweede meting*, die in 2011 en 2012 is uitgevoerd, heeft op deze zelfbeoordeling een verfijning plaatsgevonden middels een diepte-interview, dat is afgenomen bij schoolleiding en docenten. 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 waren afgeleid van het theoretisch kader van het ZBI-VO, en indiceren wat een wenselijk situatie is in scholen als het onderwijs en de begeleiding 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. Uit de resultaten bleek dat onderdelen van het profielkenmerk, waarvan scholen aangaven dat het nog niet geïmplementeerd is, vooral betrekking hadden op de deskundigheid van docenten en de wijze waarop docenten betrokken worden bij de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen (De Boer, Brakke & Minnaert, 2012).

In 2012 is de derde fase van de effectmeting ingegaan. De aangegeven resultaten van de eerste en tweede meting waren hiervoor uitgangspunt. Beide metingen toonden aan dat er nog veel ontwikkeling nodig is op de

---

<sup>1</sup> De scholen zijn verdeeld in vier tranches op basis van het jaar van deelname aan het project.

scholen ten aanzien van de deskundigheid van docenten. In *de derde meting* richten we ons daarom specifiek op docentkenmerken en competenties die, zoals blijkt uit onderzoek, belangrijk zijn voor het lesgeven aan en het motiveren van hoogbegaafde leerlingen. We zijn daarbij vooral geïnteresseerd in hoe docenten van de BP scholen de in de literatuur als belangrijk aangegeven kenmerken en competenties van docenten, die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, beoordelen. Meer specifiek zijn we daarbij geïnteresseerd of er een verband is tussen deze kenmerken en competenties en factoren die de motivatie van leerlingen stimuleren. Tevens stellen we ons vragen over de mate waarin docenten, leerlingen en hun ouders tevreden zijn over hun betrokkenheid bij het begaafdheidsprofiel van de school.

## 2 Theoretisch en empirisch kader

### 2.1 Onderwijs aan/en hoogbegaafde leerlingen: docentkenmerken en competenties

Vanwege de specifieke kenmerken van hoogbegaafde leerlingen, zoals de hoeveelheid tijd om iets te leren, het niveau waarop ze iets begrijpen, hun voorkeur voor het oplossen van complexe problemen, en het weinig behoefte hebben aan gedetailleerde uitleg of herhaling, vragen zij speciale aandacht van hun leraren, het curriculum en de leeromgeving om optimaal te kunnen presteren. Hoogbegaafdheid op zich is namelijk geen garantie voor goede leerresultaten en lesgeven in de vorm van uitleggen, voordoen en nadoen, is geen geschikte methode om ze iets te leren (Pluymakers & Span, 2001; Van den Berg, 2000). Hoogbegaafd houdt ook niet zonder meer in dat de leerling hoog gemotiveerd is voor het schoolse leren (Minnaert, 2005).

Of hoogbegaafde leerlingen tot uitzonderlijke prestaties komen, wordt bepaald door enerzijds (cognitieve) persoonskenmerken van de leerling en anderzijds omgevingsfactoren zoals de school, de klassituatie en instructiekwaliteit, en de 'peer-group' (Gagné, 2005; Hoogeveen *et al.*, 2004; Heller, 2004). De wijze waarop een docent vervolgens de leeromgeving inricht is bepalend voor het leren en de motivatie van de leerling.

Op de website van de BP scholen kunnen we lezen dat deze scholen het onderwijs en de leeromgeving zo willen inrichten dat hoogbegaafde leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen en dat daarin de ontwikkeling van adequaat docentgedrag centraal staat ([www.begaafdheidsprofiel.nl](http://www.begaafdheidsprofiel.nl)).

In Nederland is er slechts beperkt onderzoek gedaan naar hoe het onderwijs en de leeromgeving voor hoogbegaafde leerlingen het meest effectief kan worden ingericht en wat zou kunnen worden verstaan onder 'adequaat docentgedrag' in relatie tot het realiseren van dat onderwijs (De Boer, Minnaert & Kamphof, 2013; Hoogeveen *et al.*, 2004). Internationaal onderzoek toont aan dat in een voor hoogbegaafde leerlingen geschikte leeromgeving het onderwijs, de didactiek, het geven van instructie en het leren leren moeten worden aangepast (Mönks & Ypenburg, 2011; Eyre & Lowe, 2002; Ziegler & Heller, 2000; Cuijpers & De Boer, 2004; VanTassel-Baska *et al.*, 2008), waarbij er steeds sprake zou moeten zijn van *een combinatie van versnellen*, bijvoorbeeld door de reguliere stof in te korten, leerlingen in eigen tempo door de stof laten gaan, of een klas te laten overslaan, *en verrijken*, bijvoorbeeld door binnen het vak te laten verdiepen of over vakken heen verbredingsstof aan te bieden (VanTassel-Baska & Brown, 2007; Eyre, 2007). Het bieden van dergelijke differentiatiemogelijkheden heeft weliswaar een positief effect op de leerresultaten, de motivatie en het welbevinden van de leerlingen (Hong, Green & Higgins, 2006), maar onderzoek laat eveneens zien dat er niet één beste differentiële aanpak is voor elke school en passend bij elke hoogbegaafde leerling (Hoogeveen *et al.*, 2004; Rogers, 2007; Hertzberg-Davis, 2009).

En daarmee lijkt het belangrijk om bij het inrichten van het onderwijs aan en de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen, naast genoemde vormen van cognitieve differentiatie, vooral ook aandacht te hebben voor het pedagogisch handelen van de docent, en de mate waarin een docent differentieert in zijn/haar gedrag

naar leerlingen. Welk instructiegedrag vertoont een docent en slaagt een docent er in zijn lessen op een dusdanige wijze vorm te geven dat, in de daarmee ontstane leeromgeving, zowel de cognitieve ontwikkeling van alle leerlingen wordt gestimuleerd als hun prestaties en gevoelens van welbevinden worden versterkt? Uit onderzoek blijkt dat de wijze waarop een docent interenieert met de klas, met leerlingen in het algemeen en met hoogbegaafde leerlingen in het bijzonder, invloed heeft op hoe - hoogbegaafde - leerlingen de school, de les, de docent en het eigen functioneren daarbinnen ervaren (Graffam, 2006; Minnaert, 2005, 2005a; Mills, 2003; Croft, 2003; Colangelo & Assouline, 2000; Boekaerts & Simons, 1993).

Binnen de 'Self-determination theory' (SDT) van Deci en Ryan (Deci *et al.*, 1991; Ryan & Deci, 2000) wordt in dit verband gewezen op het belang van het creëren van een leeromgeving waarin leerlingen het, gepercipieerde, gevoel hebben eigen keuzes te mogen maken, naast het krijgen van voldoende uitdaging, positieve feedback en ervaren van persoonlijke betrokkenheid op hun leerproces. Hiermee wordt tegemoet gekomen aan de psychologische basisbehoeften van personen naar respectievelijk autonomie, competentie en relatie of sociale verbondenheid. Kansen die docenten zien om aan deze drie behoeften tegemoet te komen dragen bij aan de motivatie om te leren. De hierboven aangegeven differentiatie maatregelen ten behoeve van hoogbegaafde leerlingen lijken zich vooral te richten op de binnen de SDT beschreven behoefte aan competentie: met het aanbieden van uitdaging door verbreding en verdieping van de leerstof wordt tegemoet gekomen aan 'het meer kunnen dan andere leerlingen' en het gevoel van de leerling competent te zijn deze 'moeilijker' taken te kunnen uitvoeren en daarmee al verworven kennis te kunnen/mogen inzetten. Hiermee krijgen leerlingen mogelijkheden zich te ontwikkelen binnen de schoolse setting. Over het algemeen richten scholen zich daarbij sterk op de feitelijke prestatie van leerlingen, afgelezen in goede cijfers, en daarmee kan ook het bieden van uitdaging een tekort doen aan taakbetrokkenheid van leerlingen vanwege de taak zelf. Minder aandacht lijkt er zodoende te zijn voor de behoefte aan autonomie: de behoefte van een leerling om zelf bewust keuzes te kunnen maken, zelf activiteiten te kunnen initiëren en reguleren en verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen handelen (Minnaert, 2005a; Ryan & Deci, 2000; Little, 2012). Met name het gevoel controle te hebben op het eigen leerproces onder andere door 'echte leerervaringen', heeft invloed op de actieve deelname en inzet van de leerlingen en daarmee op hun prestaties. Voor het ontwikkelen van een positief gevoel van autonomie is een leerling sterk afhankelijk van onder andere de docent en de mate waarin een docent ondersteuning biedt. Zowel te weinig autonomie, waarin een leerling nauwelijks het gevoel heeft eigen keuzes te mogen maken, als teveel autonomie, waarin de leerling geen enkel houvast heeft en er geen grenzen/kaders worden geboden, leiden ertoe dat een leerling minder interesse krijgt in een opdracht, gevoelens van competentie afnemen en daarmee ook de motivatie afneemt. Ryan & Deci geven verder aan dat, naast gevoelens van competentie en autonomie, een persoon behoefte heeft aan sociale verbondenheid om zich verder te kunnen ontwikkelen. Onderzoek toont aan dat de (persoonlijke) betrokkenheid die leerlingen ervaren van hun begeleiders, zoals bijvoorbeeld ouders en docenten, samenhangt met gevoelens over eigen bekwaamheid en vertrouwen in eigen kunnen (Minnaert, 2005a; Ryan & Deci, 2000). De sociale context waarbinnen leerlingen moeten leren is daarmee, ook vanuit bevindingen binnen de SDT, bepalend voor het wel/niet gemotiveerd zijn/worden van leerlingen en voor persoonlijke groei. Een aanmoedigende, ondersteunende leeromgeving, waarin leraar-leerling relaties positief worden aangemoedigd en gekoesterd, hebben een positieve invloed op leerling motivatie, betrokkenheid bij school, het schoolse leren en hun ontwikkeling (Opdenakker & Minnaert, 2011; Skinner & Edge, 2004; Skinner & Belmont, 1993).

In internationaal onderzoek naar effectieve leraren voor hoogbegaafde leerlingen en daarbij horend 'adequaat docentgedrag' worden verschillende kenmerken en competenties aangegeven, die weliswaar op onderdelen verband houden met de hierboven aangegeven aandachtspunten voor een motiverende leeromgeving vanuit de SDT, en die ook gericht zijn op het vasthouden van de motivatie van hoogbegaafde leerlingen voor het schoolse leren, maar die niet als zodanig zijn geduid. Aangegeven wordt bijvoorbeeld dat docenten van hoogbegaafde leerlingen voldoende uitdaging moeten bieden, rekening houdend met cognitieve

stijlkenmerken en hun wijze van leren (Mills, 2003; Sisk, 2009; Kanevsky, 2011), daarbij meer de leerling dan de leerstof centraal stellen (Kaplan, 2007; Tomlinson *et al.*, 2003), en hun lessen goed moeten plannen (Graffam, 2006; Hansen & Feldhusen, 1994). Om rekening te kunnen houden met de wijze van leren van hoogbegaafde leerlingen zouden docenten vervolgens moeten beschikken over strategieën om het hogere orde denken, creatief denken en probleemoplossend denken te bevorderen (Cheung & Hui, 2011; Hansen & Feldhusen, 1994; Kaplan, 2007; Tomlinson *et al.*, 2000; VanTassel-Baska *et al.*, 2006). In een aantal van genoemde onderzoeken worden eveneens het creëren van een positief klasklimaat en een positieve leeromgeving, het ruimte bieden voor eigen interesse en het geven van eigen verantwoordelijkheid genoemd (o.a. Hansen & Feldhusen, 1994; Kanevsky, 2011).

Volgens Vialle & Quigley (2002) is er bij een effectieve leraar voor hoogbegaafde leerlingen steeds sprake van een complexe combinatie van persoonskenmerken, kennis en vaardigheden, professionele houding, wijze van lesgeven en toepassen van strategieën. Als belangrijke persoonskenmerken worden in verschillende onderzoeken bijvoorbeeld genoemd: enthousiasme, creativiteit, gevoel voor humor, intelligentie, zelfverzekerdheid, openheid en flexibiliteit, grote kennis van het onderwezen vakgebied (Mills, 2003; Sisk, 2009; Hong, Green & Hartzell, 2011), met daarnaast kennis van hoogbegaafdheid en van de behoeften van hoogbegaafde leerlingen, en het hebben van een goede relatie met de leerlingen (Sisk, 2009; Cheung & Hui, 2011; Chan, 2001, 2011) alsook goed kunnen luisteren en uitleggen én bemoedigend en ondersteunend zijn (Pomerantz & Pomerantz, 2002). Onderzoek van Chan (2001, 2011) toonde aan dat zowel docenten, die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, als die leerlingen zelf kenmerken en vaardigheden die tegemoet komen aan (individuele) behoeften van hoogbegaafde leerlingen het belangrijkste vinden.

Chan deed onderzoek naar welke docentkenmerken en competenties Chinese leraren belangrijk vinden voor het lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, omdat er in China (Hong Kong) weinig onderzoek op dit terrein had plaatsgevonden. Chan stelde hiertoe een lijst met docentkenmerken en -competenties samen op basis van een literatuur review van Feldhusen (1997 In Chan, 2001). Deze lijst bestaat uit 25 kenmerken, zoals: het hebben van intellectuele belangstelling, het flexibel en innovatief zijn, stimulerend zijn, zelfbewust zijn en omgaan met individuele verschillen, en 14 competenties. Bij de competenties maakt Chan een onderscheid in algemene vaardigheden met betrekking tot bijvoorbeeld klassenorganisatie en begeleiden van groepsprocessen, en meer specifieke vaardigheden zoals het stimuleren van creatief en probleemoplossend denken en identificeren van hoogbegaafde leerlingen. Uit het onderzoek bleek dat Chinese docenten competenties over het algemeen lager beoordeelden dan kenmerken. De als belangrijkste geduide competenties waren gerelateerd aan de wijze van lesgeven, waaronder creatief denken en probleem oplossend denken en het kunnen ontwikkelen van voor hoogbegaafde leerlingen geschikt curriculum en materiaal. Kenmerken die het hoogst werden beoordeeld hadden vooral betrekking op kenmerken die belangrijk zijn voor effectieve leraren van alle leerlingen, zoals: flexibel zijn, stimulerend en onderkennen van verschillen. De door docenten als minder belangrijk geduide kenmerken waren van meer persoonlijke aard, zoals: niet te kritisch zijn, goed benaderbaar en grip hebben op het persoonlijk leven.

In 2011 heeft Chan dezelfde lijst voorgelegd aan hoogbegaafde leerlingen in Hong Kong. Uit de resultaten kwam naar voren dat, afnemend in belangrijkheid, leerlingen oriëntatie op individuele leerlingen, open staan voor veranderingen en gericht op presteren belangrijk vonden als kenmerken voor effectieve leraren. Als belangrijkste kenmerk wordt door leerlingen individualiteit genoemd, gevolgd door kenmerken als flexibiliteit en het innovatief zijn.

De mate van deskundigheid van de docenten, die op de BP scholen lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, wordt afgelezen aan de wijze waarop scholen de items binnen het ZBI-VO, die hierop betrekking hebben, beoordelen. Gebleken is dat alle items van het ZBI-VO die hierop betrekking hebben lager worden beoordeeld dan overige profielkenmerken. Hiermee is het nog niet mogelijk zicht te krijgen op wat docenten van de BP scholen zelf als belangrijke kenmerken en competenties zien voor het onderwijzen van



hoogbegaafde leerlingen. Onderzoek van Hoogeveen *et al.* (2005) toonde aan dat docenten in het vo hoogbegaafde leerlingen beschouwen als leerlingen “ . . . met een hoog IQ en sociaal-emotionele problemen” (p.18). En bij de vraag naar de mening van Nederlandse docenten over het versnellen van hoogbegaafde leerlingen vonden Hoogeveen *et al.* dat docenten vo weliswaar onderkennen dat ook hoogbegaafde leerlingen specifieke ondersteuning nodig hebben, om zowel cognitief als sociaal-emotioneel optimaal te kunnen functioneren, maar dat er niet altijd specifieke aanpassingen hoeven te worden geboden (31% *altijd* tegenover 65% *soms*).

Om nu meer zicht te krijgen op kenmerken en vaardigheden of competenties van docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen op de BP scholen, is het interessant te weten wat deze docenten en leerlingen zelf belangrijk vinden en hoe zij de in de literatuur als belangrijk aangegeven kenmerken en competenties beoordelen. De lijst van Chan biedt, in zowel de omschreven docentkenmerken als de -competenties, meerdere items die stimulerend zijn voor de motivatie van hoogbegaafde leerlingen, zoals we deze ook vinden binnen de SDT. Voor de derde meting lijkt deze lijst daarmee mogelijkheden te bieden beide uitgangspunten in samenhang te onderzoeken. Interessant is of we met de SDT als theoretisch kader handvatten vinden voor het gewenste inzicht in, zoals het door de BP scholen wordt omschreven, ‘adequaat docentgedrag’. In de nu volgende paragraaf bespreken we eerst de resultaten met betrekking tot de deskundigheid van de docenten uit de eerste twee metingen.

## 2.2 Deskundigheid docenten: resultaten effectmeting

Voor de schoolse leersituatie is het belangrijk dat de leerling de kans krijgt actief te leren. Hoogbegaafde leerlingen hebben ruimte nodig om zelf te redeneren en te reflecteren op hun eigen handelen. Hierbij is de rol van de docent evenwel van groot belang. Een docent die inzicht heeft in ‘wat hoogbegaafdheid is’, maar ook in de wijze van lesgeven dusdanig differentieert dat daarmee tegemoet wordt gekomen aan de specifieke cognitieve, sociale en emotionele behoeften van hoogbegaafde leerlingen. Dat het niet eenvoudig is en veel tijd vraagt blijkt, onder andere, uit de resultaten van de eerste en de tweede meting op de BP scholen. Zowel bij de zelfbeoordeling als bij het diepte-interview scoren scholen relatief laag op vragen die betrekking hebben op het professionele handelen van docenten. Op een enkele BP school na blijven indicatoren binnen het ZBI-VO, die specifieke vaardigheden van docenten beschrijven, veel ontwikkeling vragen. Bovendien zagen we dat bij de tweede meting, in vergelijking tot de eerste 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.

In het ZBI-VO zijn, binnen de standaarden van de thema’s ‘*Organisatie en Beleid*’, ‘*Onderwijs en Leren*’ en ‘*Zorg en Begeleiding*’, meerdere indicatoren opgenomen die betrekking hebben op de gevraagde deskundigheid van docenten, die (ook) lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen. Hieronder geven we enkele voorbeelden van indicatoren uit de genoemde drie thema’s die zich specifiek richten op een bepaalde deskundigheid van docenten. Voor een volledig overzicht van de thema’s, standaarden en indicatoren verwijzen we naar het ZBI-VO (De Boer, 2010a).

### *Organisatie en Beleid*

Binnen thema 1 hebben indicatoren die zich richten op de deskundigheid van docenten, vooral te maken met kennis over hoogbegaafdheid en de professionalisering van docenten om deze kennis te kunnen verwerven.

Bijvoorbeeld:

- Alle docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen kunnen hoogbegaafde leerlingen herkennen/signaleren<sup>2</sup>.
- Er is sprake van scholingsbeleid (intern of extern) van docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen.
- Er zijn minimaal 2 ECHA<sup>3</sup> opgeleide specialisten hoogbegaafdheid (Specialist in Gifted Education) in de school.
- Per vaksectie hebben minimaal 2 docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen scholing gevolgd in het geven van onderwijs en begeleiding aan hoogbegaafde leerlingen.
- Per bouw (onderbouw en bovenbouw - 2<sup>e</sup> fase) hebben minimaal 8 docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen scholing gevolgd in het geven van onderwijs en begeleiding aan hoogbegaafde leerlingen.

### Onderwijs en Lereren

Binnen thema 2 richten de indicatoren zich op de wijze waarop docenten rekening houden met individuele verschillen tussen leerlingen en differentiëren in instructie, inhoud, didactiek en klassenorganisatie.

Bijvoorbeeld:

- Hoogbegaafde leerlingen kunnen (indien wenselijk) werken met individuele leervragen met eigen doelen.
- Hoogbegaafde leerlingen mogen hierin eigen keuzes maken over onderdelen van het onderwijsaanbod.
- Alle docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen stemmen hun instructie en didactiek af op de leer- en denkstrategieën van deze leerlingen.
- Er wordt in elke klas, waarin (ook) hoogbegaafde leerlingen zitten, een variatie aan werkvormen gehanteerd.
- Er wordt in elke klas, waarin (ook) hoogbegaafde leerlingen zitten, een variatie in het groeperen van leerlingen (naar niveau, leerdoel, interesse, enz.).
- De resultaten van activiteiten gericht op verdieping of verbreding worden gewaardeerd en zichtbaar gemaakt (beoordeling op rapport, portfolio).

### Zorg en Begeleiding

Binnen thema 3 zijn de indicatoren meer specifiek gericht op de vaardigheden van docenten om binnen de les individuele ondersteuning te bieden.

Bijvoorbeeld:

- Alle docenten, die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, zijn competent in het geven van specifieke begeleiding aan hoogbegaafde zorgleerlingen . . . .
- Alle docenten, die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, zijn in staat uitvoering te geven aan opgestelde handelingsplannen.
- Er vinden (les)observaties plaats met het doel docent-leerling interacties te evalueren en zonodig hierop actie te ondernemen.

Zoals hierboven aangegeven bleek ook uit de resultaten van de tweede meting dat er nog ontwikkeling nodig is op het terrein van de deskundigheid van docenten. Met name in de gesprekken met de docenten tijdens het diepte interview werd duidelijk dat veel zaken nog niet zijn geïmplementeerd op de scholen. We geven enkele voorbeelden van stellingen die dit betreft.

<sup>2</sup> Onderstreepte items scoorden laag bij de eerste en tweede meting.

<sup>3</sup> ECHA staat voor European Council for High Ability. Verschillende Universiteiten in Europa, waaronder de Radboud Universiteit in Nijmegen, bieden een cursus aan die opleidt tot 'Specialist in Gifted Education'. Deze opleiding is geaccrediteerd door ECHA en wordt daarom ook kortweg ECHA-opleiding genoemd.

Bijvoorbeeld:

- Scholen die het Begaafdheidsprofiel voeren, hebben minimaal per vaksectie een in hoogbegaafdheid gespecialiseerde docent.
- 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).
- Leerlingen kunnen middels een portfolio zichtbaar maken welke inspanningen zij leveren en welke resultaten zij hiermee boeken.
- Om docent-leerling interacties te kunnen evalueren, moet er op jaarbasis minimaal twee keer een lesobservatie plaatsvinden door een specialist.

Belangrijke aandachtspunten voor verdere ontwikkelingen op de scholen voor wat betreft het thema docentdeskundigheid, zoals die uit de resultaten van de tweede meting zijn afgeleid, hebben we als volgt omschreven:

- 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.

Volgens Van den Berg (2000) weet elke docent dat geen twee leerlingen hetzelfde zijn en zal elke 'goede' docent proberen bij elke leerling het onderste uit de kan te halen. Maar doordat het huidige onderwijssysteem nog grotendeels wordt bepaald door klasgewijze instructie en voortgang, lijkt, zo geeft Van den Berg aan, diezelfde docent de nodige beperkingen te ervaren om daadwerkelijk tegemoet te komen aan individuele verschillen tussen leerlingen, met name als deze leerlingen meer aankunnen dan een gemiddelde leerling. En mogelijk ligt hierin tevens een verklaring waarom de BP scholen er nog niet in zijn geslaagd de deskundigheid van docenten naar een gewenst niveau te 'trekken'. Zeker omdat juist deze groep specifieke kennis, inzichten en aanpassingen van de docent vraagt om te kunnen presteren naar hun vermogen en gemotiveerd te blijven voor het schoolse leren. De BP scholen hebben zeker de intentie een leeromgeving te creëren waarin hoogbegaafde leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen, met aandacht voor adequaat docentgedrag en flexibiliteit in het programma, zoals onder andere blijkt uit hun website waar we bijvoorbeeld lezen:

*'de BP scholen stellen zich tot doel dat kinderen met een hoog leervermogen zich in een uitdagende leeromgeving zonder belemmeringen en in hun eigen tempo kunnen ontwikkelen',*

*'Dit is herkenbaar door: . . . een ruim inhoudelijk aanbod binnen een flexibel programma voor dit type leerling' en*

*'. . . daarin staat centraal de ontwikkeling van standaarden voor adequaat docentgedrag en voor de rol die de schoolleiding bij het onderhouden van het profiel dient te spelen' (www.begaafdheidsprofiel scholen.nl).*

Eerder hebben we aangegeven dat voorlopig niet duidelijk is wat docenten van de BP scholen belangrijke docentkenmerken en -competenties vinden voor een docent die ook lesgeeft aan hoogbegaafde leerlingen, en of dat overeenkomt met wat uit onderzoek blijkt. En, ondanks dat juist de BP scholen aangeven te willen investeren in adequaat docentgedrag blijft, bij de vraag aan de scholen en docenten óf en welke aanpassingen de school al heeft gerealiseerd, de deskundigheid van docenten op alle onderdelen van het ZBI-VO die hierop betrekking hebben, achter bij andere ontwikkelingen in het kader van het begaafdheidsprofiel.

Voor de derde meting is daarom besloten de docenten van de BP scholen, die ook lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, de lijst met docentkenmerken en -competenties voor te leggen, zoals deze is samengesteld door Chan (2001, 2011). De lijst is hiertoe vertaald in het Nederlands. Tevens hebben we besloten deze lijst aan leerlingen en hun ouders voor te leggen, waarbij we geïnteresseerd zijn of leerlingen en hun ouders de onderscheiden kenmerken en competenties op eenzelfde wijze beoordelen als docenten.

Daarnaast zijn we, vanuit bevindingen uit motivatie onderzoek naar kenmerken van een voor leerlingen motiverende leeromgeving, geïnteresseerd of de door docenten, leerlingen en hun ouders, als belangrijk geduide docentkenmerken en competenties samenhang vertonen met de in de SDT als belangrijk aangegeven docentgedragingen voor het tegemoetkomen aan de psychologische basisbehoeften competentie, autonomie en relatie van (hoogbegaafde) leerlingen en voor het creëren van een motiverende leeromgeving.

### 3 Doel onderzoek

Uit de resultaten van de tweede meting (De Boer, Brakke & Minnaert, 2012) bleek onder andere dat een belangrijk aandachtspunt bij de BP scholen nog altijd de deskundigheid van docenten betrof. Uit de literatuur is gebleken dat docenten zich na verloop van tijd meer betrokken en competent gaan voelen, en daardoor wellicht kritischer naar hun eigen handelen zullen kijken. Met dit onderzoek willen we, voor zover mogelijk, inzicht krijgen in welke docentkenmerken en -competenties docenten belangrijk achten voor het les geven aan hoogbegaafde leerlingen. In het verlengde hiervan onderzoeken we hoe hoogbegaafde leerlingen en hun ouders diezelfde kenmerken en competenties beoordelen. De uitkomsten van deze drie groepen zullen met elkaar vergeleken worden. In het verlengde van de uitkomsten van de tweede meting, ligt tevens de vraag hoe de mate van tevredenheid over, onder andere, de deskundigheid bij/van docenten en de (eigen) betrokkenheid bij het begaafdheidsprofiel op hun eigen school onder docenten, leerlingen en ouders zich ontwikkelt over de tranches.

#### 3.1 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek staan de docentkenmerken- en competenties, die belangrijk zijn voor het lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, centraal. Hoe worden deze kenmerken en competenties eigenlijk beoordeeld door betrokkenen? Deze onderzoeksvraag roept een aantal andere vragen op. Omdat ook deze in het verlengde liggende vragen interessant zijn en onderzocht zullen worden, zijn deze als deelvragen opgesteld. Daarnaast is er een tweede onderzoeksvraag die betrekking heeft op de mate van tevredenheid onder docenten, leerlingen en ouders ten aanzien van het Begaafdheidsprofiel van hun eigen school.

##### Onderzoeksvraag 1

Welke docentkenmerken en -competenties (Chan, 2001, 2011) zijn belangrijk en welke zijn minder belangrijk, volgens docenten van hoogbegaafde leerlingen, volgens hoogbegaafde leerlingen zelf en volgens de ouders van hoogbegaafde leerlingen?

- *Deelvraag 1.1:* Hoe beoordelen docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen docentkenmerken en -competenties? En welke docentkenmerken en -competenties vinden hoogbegaafde leerlingen zelf en hun ouders belangrijk?
- *Deelvraag 1.2:* Zijn er gemeenschappelijke factoren te onderscheiden in de docentkenmerken en -competenties zoals deze zijn beoordeeld door docenten, leerlingen en ouders en welke zijn dat? Voor het beantwoorden van deze vraag hebben we ervoor gekozen als theoretisch kader de SDT te hanteren.
- *Deelvraag 1.3:* Is er sprake van een samenhang tussen de beoordeling van docentkenmerken en competenties van docenten van hoogbegaafde leerlingen door Nederlandse docenten en leerlingen en de beoordeling door Chinese docenten en leerlingen (Chan, 2001, 2011)?

## Onderzoeksvraag 2

Hoe tevreden zijn docenten, leerlingen en ouders over de mate van de eigen betrokkenheid en invloed ten aanzien van het begaafdheidsprofiel?

# 4 Methode

## 4.1 Respondenten

Voor de derde meting naar het effect van het begaafdheidsprofiel, waarbij we ons vooral hebben gericht op docentkenmerken en -competenties, zijn wederom alle BP scholen benaderd. Aan drie verschillende groepen is gevraagd op vrijwillige basis mee te doen aan dit onderzoek. Het ging hierbij om docenten die lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, hoogbegaafde leerlingen zelf en ouders van hoogbegaafde<sup>4</sup> leerlingen. Aan hen is gevraagd een digitale vragenlijst in te vullen. Hieronder volgt een beschrijving van hoe de drie groepen met respondenten samengesteld waren.

### *Docenten van hb-leerlingen*

Door de gezamenlijke BP scholen zijn in totaal 280 docenten (108 mannen en 172 vrouwen), verdeeld over de onderbouw (70), bovenbouw (38) of die les gaven in zowel onder- als bovenbouw (172), benaderd om te participeren in dit onderzoek. Zowel docenten van Alpha- (128), Bèta- (91), Gamma- (51) als Kunst- en Bewegingsvakken (32) waren vertegenwoordigd. De meeste van deze docenten (104) hadden 21 jaar of meer onderwijservaring. 95 docenten hadden 0-5 jaar onderwijservaring aan hoogbegaafden, 74 docenten hadden hier 6-10 jaar ervaring mee, 48 docenten 11-15 jaar ervaring, 20 docenten 16-20 jaar en 43 docenten gaven 21 jaar of meer les aan hoogbegaafden. 136 docenten hebben aangegeven een vorm van scholing te hebben gehad. 6 van de 280 docenten hadden een ECHA-diploma.

### *Hb-leerlingen*

De hb-leerlingen zijn via hun eigen school benaderd met de vraag mee te willen doen aan dit onderzoek. Uiteindelijk hebben van de gezamenlijke BP scholen in totaal 227 hb-leerlingen (135 jongens en 92 meisjes), verdeeld over de onderbouw (110) en bovenbouw (117), de lijst ingevuld. De leeftijdscategorieën onder de leerlingen varieerden van 10-11 jaar t/m 18-19 jaar. De grootste groep bevond zich in de leeftijdscategorie 14-15 jaar (99).

---

<sup>4</sup> 'Hoogbegaafde leerling(en)' zal vanaf nu afgekort worden met 'hb-leerling(en)'

### *Ouders van hb-leerlingen*

Ook de ouders zijn via de school benaderd om aan dit onderzoek mee te doen. In totaal hebben van de gezamenlijke BP scholen 320 ouders (93 vaders en 227 moeders) mee gedaan. De leeftijdscategorieën onder de ouders varieerden van 36-40 jaar t/m ouder dan 55 jaar. De grootse groep bevond zich in de leeftijdscategorie 46-50 jaar (123).

## 4.2 Instrument

De voor dit onderzoek gebruikte lijst met 25 docentkenmerken en 14 docentcompetenties, die docenten van hb-leerlingen zouden moeten hebben, is een rechtstreekse vertaling van de door Chan (2001) ontwikkelde lijst. Deze lijst is door Chan samengesteld op basis van een literatuur review van Feldhusen (1997 In Chan 2001) naar kenmerken en competenties van docenten die lesgeven aan hb-leerlingen. Van deze kenmerken en competenties is met de literatuur review van Feldhusen aangetoond dat ze door verschillende onderzoekers als belangrijk worden aangeduid. De oorspronkelijke lijst was echter in het Engels weergegeven (Chan, 2001, 2011). Voor dit onderzoek is de lijst met docentkenmerken en -competenties naar het Nederlands vertaald.

## 4.3 Procedure

De schoolleiding van alle BP scholen is middels een brief/e-mail benaderd met de vraag deel te nemen aan dit onderzoek. De schoolleiding werd verzocht hun docenten die lesgeven aan hb-leerlingen, hb-leerlingen zelf en de ouders van de hb-leerlingen te benaderen met de vraag deel te willen nemen. Degenen behorend bij een van deze drie groepen, konden zich vrijwillig hiervoor opgeven. Doordat niet alle scholen evenveel hb-leerlingen hebben en doordat deelname op vrijwillige basis geschiedde, heeft niet elke school evenveel respondenten aangeleverd.

De vragenlijsten zijn ingevuld in de periode eind 2012 - begin 2013. Alle respondenten is gevraagd de belangrijkheid aan te geven van kenmerken en -competenties van docenten, die lesgeven aan hb-leerlingen, door middel van een vijfpuntsschaal:

- 1: Heel erg onbelangrijk
- 2: Onbelangrijk
- 3: Niet belangrijk maar ook niet onbelangrijk
- 4: Belangrijk
- 5: Heel erg belangrijk

Om daarnaast zicht te krijgen op hoe het begaafdheidsprofiel van een school ervaren wordt en hoe daarbinnen de deskundigheid van docenten op de verschillende scholen wordt ervaren door de docenten, is tevens aan de docenten een aantal stellingen aangaande het begaafdheidsprofiel voorgelegd. Gevraagd is aan te geven hoe tevreden men er over is. Ook de ouders en hb-leerlingen zijn gevraagd hun tevredenheid over een aantal stellingen aangaande het begaafdheidsprofiel aan te geven. Het betrof veelal stellingen over tevredenheid over de mate van de eigen inbreng in het profiel. Alle stellingen zijn wederom beoordeeld door middel van een vijfpuntsschaal:

- 1: Heel erg ontevreden
- 2: Ontevreden
- 3: Niet tevreden maar ook niet ontevreden
- 4: Tevreden
- 5: Heel erg tevreden

## 4.4 Analyse

Voor de analyse is er gebruikt gemaakt van het statistische computerprogramma SPSS. Door de data in SPSS in te voeren, konden er verschillende statistische toetsen worden uitgevoerd. Zo is de betrouwbaarheid van de gebruikte lijst met docentkenmerken en -competenties (zie hoofdstuk 5) berekend met Cronbach's Alpha. Om de eerste deelvraag van Onderzoeksvraag 1 te kunnen beantwoorden, zijn in SPSS alle gemiddelden per stelling per subgroep (docenten-leerlingen-ouders) berekend. Door deze gemiddelden met de Rank Transformation Procedure te rangschikken van 'heel belangrijk' naar 'helemaal niet belangrijk', kon vergeleken worden of er overeenkomst was in de waarden die de subgroepen toekennen aan de stellingen. Bij de beantwoording van deelvraag 2 is de gemeenschappelijkheid onderzocht. De factoren zijn berekend met een Principal Components test, met Varimax Rotation.

Voor deelvraag 3 is de samenhang - al dan niet positief - tussen de Nederlandse en de Chinese data berekend met de correlatie-coëfficiënt Spearman's rho.

Voor Onderzoeksvraag 2 zijn wederom gemiddelden berekend, dit keer van de stellingen met betrekking tot de tevredenheid. Deze zijn gerangschikt van 'heel tevreden' naar 'helemaal niet tevreden'.

## 5 Resultaten

Voordat begonnen is met de uitwerking van de onderzoeksvragen, is eerst de betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) van de gehanteerde vragenlijst met docentkenmerken en -competenties voor de antwoorden van de drie responsgroepen gezamenlijk berekend. Over de volledige dataset (N=827) kwam er een totale alpha ( $\alpha$ ) uit van .96. Wanneer we de complete dataset splitsen in de gegevens van de docenten, hb-leerlingen en ouders, dan zien we nog steeds een hoge  $\alpha$ . Dit is weergegeven in Tabel 1. Uit de gevonden  $\alpha$  blijkt dat zowel de kenmerkenlijst als de competentielijst zeer betrouwbaar is.

Tabel 1 Overzicht betrouwbaarheid

	Alpha ( $\alpha$ )			
	Docenten (N=280)	Hb-leerlingen (N=227)	Ouders (N=320)	Volledige dataset (N=827)
Kenmerken	.84	.82	.86	.84
Competenties	.99	.96	.84	.99

### 5.1 Onderzoeksvraag 1

*Welke docentkenmerken en -competenties (Chan, 2001, 2011) zijn belangrijk en welke zijn minder belangrijk, volgens docenten van hb-leerlingen, volgens hb-leerlingen zelf en volgens de ouders van hb-leerlingen?*

Omdat deze vraag interessante, in het verlengde liggende vragen oproep, zijn er drie deelvragen opgesteld, die hieronder besproken zullen worden.

#### Deelvraag 1.1

*Hoe beoordelen docenten die lesgeven aan hb-leerlingen docentkenmerken en -competenties? En welke docentkenmerken en -competenties vinden hb-leerlingen zelf en hun ouders belangrijk?*

Om zowel voor de docentkenmerken als voor de docentcompetenties te kunnen bepalen welke als meest en welke als minst belangrijk worden ervaren, zijn de kenmerken van de competenties gescheiden. Hieronder

zullen de belangrijkste en minst belangrijkste kenmerken en de competenties apart van elkaar kort besproken worden.

### *Docentkenmerken*

Bij de bepaling van de belangrijkste kenmerken is als grens een gemiddelde score per stelling van  $\geq 4.00$  aangehouden. In Tabel 2.1 zijn de stellingen opgenomen met een gemiddelde  $> 4.00$  in zowel de data van de docenten, de hb-leerlingen als de ouders. Het betreft zeven stellingen, waarvan de gemeenschappelijke top 3 bestaat uit stelling 4, 8 en 15. Deze stellingen zijn gemiddeld genomen het hoogst gewaardeerd, oftewel: de belangrijkste kenmerken van een docent die lesgeeft aan hb-leerlingen, heeft volgens docenten, hb-leerlingen en ouders te maken met: zijn/haar enthousiasme over talent bij leerlingen, het kunnen zien van zaken vanuit het perspectief van de leerlingen en het respecteren van de individualiteit, het zelfbeeld en de oprechtheid van leerlingen. Wanneer we deze stellingen, met de SDT als kader, analyseren dan gaat het hier om docentkenmerken waarbij leerlingen het gevoel krijgen dat de docent betrokken is op en belangstelling heeft voor zowel de individuele leerling als de groep, door het perspectief van de leerling te zien, verschillen tussen leerlingen te erkennen en individualiteit te respecteren (Deci *et al.*, 1991; Opdenakker & Minnaert, 2011). Daarmee hebben deze stellingen te maken met zowel de behoefte van leerlingen aan betrokkenheid op de persoon als aan de behoefte aan het kunnen maken van eigen, individuele keuzes door leerlingen.

**Tabel 2.1** Overzicht gemeenschappelijkheid binnen de kenmerken: gemiddelden  $> 4$  in alle groepen

<i>Item</i>	<i>Docentkenmerken</i>	<i>Docenten</i>	<i>Leerlingen</i>	<i>Ouders</i>
4	<i>De docent is/ reageert enthousiast over/ op talent (bij leerlingen)</i>	4.48	4.21	4.41
6	De docent heeft een brede algemene kennis	4.29	4.12	4.28
7	De docent is evenwichtig/ volwassen, ervaren en straalt zelfvertrouwen uit	4.31	4.17	4.35
8	<i>De docent kan zaken zien vanuit het perspectief van de leerling</i>	4.41	4.29	4.51
11	De docent is fantasierijk, flexibel, staat open voor veranderingen en is stimulerend	4.33	4.06	4.30
13	De docent erkent individuele verschillen tussen (hoog)begaafde leerlingen	4.42	4.04	4.47
15	<i>De docent respecteert de individualiteit, het zelfbeeld, en de oprechtheid van leerlingen</i>	4.43	4.22	4.42

Om de minst belangrijke stellingen te bepalen is de grens van 3.60 aangehouden. Alle stellingen met een gemiddelde  $< 3.60$ , volgens zowel docenten, hb-leerlingen als ouders, zijn opgenomen in Tabel 2.2.

Van deze vier laagst beoordeelde stellingen, is stelling 1 de stelling die opvalt met gemiddelden van 2.55, 2.53 en 2.78 bij respectievelijk docenten, hb-leerlingen en ouders. De groepen zijn het er over eens dat het feit of een docent zelf hoogbegaafd is, het minst van belang is bij het geven van onderwijs aan hb-leerlingen.



**Tabel 2.2** Overzicht gemeenschappelijkheid binnen de kenmerken: gemiddelden < 3.5 in alle groepen

Item	Docentkenmerken	Docenten	Leerlingen	Ouders
1	<i>De docent is zelf hoogbegaafd</i>	2.55	2.53	2.78
18	De docent is minder oordelend/afkeurend of kritisch naar leerlingen	3.38	3.22	3.42
20	De docent is meer betrokken op of werkt nauwer samen met de leerlingen dan een 'gewone' docent	3.31	3.41	3.52
25	De docent heeft grip op zijn/ haar persoonlijk leven	2.97	3.22	3.29

### Docentcompetenties

Opvallend bij de competenties is dat ze gemiddeld een lagere beoordeling krijgen dan de docentkenmerken. Stelling 31, '*De docent is vaardig in het faciliteren van onafhankelijk onderzoek*', wordt hierbij als minst belangrijke stelling gescoord door zowel docenten, hb-leerlingen als ouders.

Bij de competenties is daarnaast een minder duidelijke trend waar te nemen dan bij kenmerken. Bij de ouders zijn veel hogere gemiddelden te zien dan bij docenten en hb-leerlingen. 11 van de 14 stellingen worden door ouders met een 4 of hoger gewaardeerd. Op de belangrijkste competenties is geen gemeenschappelijkheid gevonden in de data van de docenten, hb-leerlingen en ouders. Wel is er gemeenschappelijkheid gevonden op de minst belangrijke competenties. Deze zijn weergegeven in Tabel 2.3. Zowel stelling 31 over het faciliteren van onafhankelijk onderzoek, als stelling 32 over het bieden van individuele leertrajecten, worden in onderzoek naar differentiële maatregelen voor hb-leerlingen steeds als belangrijke indicatoren genoemd voor effectieve docenten voor hb-leerlingen (VanTassel-Baska *et al.*, 2006). Binnen motivatietheorieën als de SDT wordt eveneens het oriënteren op de toekomst als belangrijke indicator genoemd met name vanuit doeloriëntatie in relatie tot het belang van schoolse leertaken (o.a. Opendakker & Minnaert, 2011; Little, 2012; Peetsma & Van der Veen, 2008).

**Tabel 2.3** Overzicht gemeenschappelijkheid binnen de competenties: gemiddelden < 3.5 in alle groepen

Item	Competenties	Docenten	Leerlingen	Ouders
31	<i>De docent is vaardig in het faciliteren van onafhankelijk onderzoek</i>	3.14	2.95	3.53
32	De docent kan individuele leertrajecten opzetten en begeleiden	3.49	3.34	4.02
33	De docent is in staat om te gaan met verschillen tussen begaafdheden vanuit culturele achtergronden	3.34	3.26	3.64
36	De docent is in staat leerlingen te oriënteren op hun toekomst en beroepsmogelijkheden te bespreken	3.19	3.41	3.82
37	De docent kan ondersteuning bieden aan andere docenten bij het denken over en werken met hoogbegaafden en getalenteerde leerlingen	3.29	3.25	4.06

### Deelvraag 1.2

*Zijn er gemeenschappelijke factoren te onderscheiden in de docentkenmerken en -competenties zoals deze zijn beoordeeld door docenten, hb-leerlingen en ouders en welke zijn dat?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zijn eerst weer de kenmerken van de competenties gescheiden. Voor zowel de kenmerken als voor de competenties is een factoranalyse (Principal Components) met Varimax Rotatie uitgevoerd. Om er achter te komen welke items 'gemeenschappelijkheid' vertoonden - dat wil zeggen, welke items binnen dezelfde factor zouden laden - is eerst de uitkomst van een factoranalyse met 2 factoren met elkaar vergeleken. Vervolgens zijn de items op 3 factoren vergeleken, om tenslotte de items op 4 factoren met elkaar te vergelijken. Zodoende werd duidelijk welke factoranalyse de meeste en meest duidelijke lading

gaf. Hierbij hebben we als theoretisch kader de SDT gehanteerd en ons gericht op factoren die binnen deze theorie worden beschreven als zijnde positief ondersteunend voor de motivatie van leerlingen, zoals: een aanmoedigende, ondersteunende leeromgeving, waarin leraar-leerling relaties positief worden aangemoedigd en gekoesterd. Belmont & Skinner (1993) noemen in dit verband de mate waarin een docent structuur biedt, autonomie ondersteunt en betrokken is op leerlingen. De BP scholen spreken in hun visie op onderwijs aan hb-leerlingen over het inrichten van een (uitdagende) leeromgeving zonder belemmeringen, herkenbaar door onder andere een flexibel programma, waarin hb-leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen en waarin de ontwikkeling van standaarden voor adequaat docentgedrag centraal staat. Het onderscheiden van gemeenschappelijke factoren vanuit de SDT zou een eerste aanzet kunnen bieden voor de standaarden voor het gewenste 'adequate docentgedrag'. We bespreken de resultaten op gemeenschappelijke factoren van de kenmerken en van de competenties achtereenvolgens los van elkaar.

### *Docentkenmerken*

De grootste gemeenschappelijkheid in de volledige dataset werd gevonden bij de Varimax Rotated Vierfactorenanalyse. De verdeling is weergegeven in Tabel 3. Binnen deze 4 factoren zien we, in de onderscheiden stellingen, samenhang met de binnen de SDT beschreven kenmerken van docenten die tegemoet komen aan de psychologische basisbehoeften van leerlingen aan competentie, autonomie en relatie/ verbondenheid.

De items in Factor 1 hebben met name betrekking op de *betrokkenheid* van de docent op de leerlingen. De band, relatie, die de leerkracht opbouwt met de leerling, speelt een grote rol in de mate waarop een leerling zich betrokken voelt bij zijn/haar omgeving. Het gevoel van verbondenheid en het hebben van een relatie met anderen heeft invloed op de motivatie en de wil om deel te nemen aan het leerproces (Deci, *et al.*, 1991), wat weer van invloed is op de prestaties.

De items in Factor 2 hebben met name betrekking op de behoefte aan *autonomie*. Een docent die zich meer begeleidend dan sturend opstelt, geeft leerlingen het gevoel zelf keuzes te kunnen maken en verantwoordelijkheid voor eigen handelen te hebben, wat een positief effect heeft op de wil om deel te nemen aan het leerproces, en daarmee ook op de prestaties (Ryan & Deci, 2000). Onderzoek toont aan dat er een positief verband bestaat tussen de mate waarin leerlingen controle ervaren over hun eigen leerproces en de mate waarin zij actief meedoen/mee willen doen. Daarnaast werd een positief verband gevonden tussen het ervaren van controle en de (leer)prestaties (Minnaert, 2005a; Skinner & Edge, 2004).

De items in Factor 3 hebben betrekking op de mate waarin een docent *structuur* biedt. Naast dat personen/leerlingen behoefte hebben aan sociale en persoonlijke betrokkenheid en autonomie, is er de behoefte zich competent te voelen. Binnen de SDT wordt ervan uitgegaan dat een benadering waarin zowel autonoom, zelfregulerend gedrag wordt ondersteund als voldoende structuur en duidelijkheid over doelen wordt gegeven, het meeste effect heeft op de motivatie van leerlingen (Opdenakker & Minnaert, 2011). Door het geven van duidelijke, ondersteunende instructie en daarmee helder te zijn over doelen en verwachtingen, maar ook waar nodig support te geven, kunnen leerlingen zich zeker, competent en in staat voelen de taak tot een goed einde te brengen.

De vierde factor bestaat uit slechts drie items. Deze items lijken in meer of mindere mate betrekking te hebben op de wijze waarop docenten zich richten op de *prestatie van leerlingen*. Vanuit een persoonlijk perspectief: de docent is zelf hoogbegaafd of hoog intelligent en heeft brede interesses. En vanuit verwachtingen die de docent heeft, zowel met betrekking tot de wijze waarop een leerling een taak uitvoert, het proces, als het uiteindelijke resultaat, het product. Docenten die streven naar excellentie, uitmuntendheid en presteren, ondersteunen gevoelens van competentie bij hun leerlingen. Dit kenmerk refereert eveneens aan structuur: een docent die duidelijke verwachtingen heeft over resultaten van leerlingen.

**Tabel 3 Varimax Rotated Vier-Factorenanalyse Complete Dataset**

Item	Kenmerken	Factor			
		1	2	3	4
4	De docent is/ reageert enthousiast over/ op talent (bij leerlingen)	.657	--	--	--
15	De docent respecteert de individualiteit, het zelfbeeld, en de oprechtheid van leerlingen.	.639	--	--	--
5	De docent heeft een goede band met getalenteerde personen/ leerlingen.	.582	--	--	--
16	De docent onderkent de behoefte om het zelfbeeld van leerlingen te ontwikkelen.	.556	--	--	--
11	De docent is fantasierijk, flexibel, staat open voor veranderingen en is stimulerend.	.555	--	--	--
8	De docent kan zaken zien vanuit het perspectief van de leerling.	.542	--	--	--
13	De docent erkent individuele verschillen tussen (hoog)begaafde leerlingen	.540	--	--	--
14	De docent voelt zich verantwoordelijk voor individuele leerlingen.	.536	--	--	--
22	De docent stelt zich meer begeleidend dan sturend op.	--	.648	--	--
12	De docent is vernieuwend en experimenteel, in plaats van behoudend.	--	.615	--	--
20	De docent is meer betrokken op of werkt nauwer samen met de leerlingen dan een 'gewone' docent.	--	.602	--	--
23	De docent zoekt naar nieuwe/ andere mogelijkheden om ontwikkeling in het leren te realiseren.	--	.579	--	--
18	De docent is minder oordelend of kritisch naar leerlingen.	--	.525	--	--
17	De docent kan de behoeften van hoogbegaafde leerlingen goed verwoorden en steun verzamelen voor het begaafde programma.	--	.411	--	--
9	De docent faciliteert leren (geeft ruimte voor leren), maar legt het niet op.	--	.404	--	--
10	De docent heeft zijn zaken goed op orde, werkt systematisch en ordelijk.	--	--	.679	--
7	De docent is evenwichtig/ volwassen, ervaren en straalt zelfvertrouwen uit.	--	--	.644	--
25	De docent heeft grip op zijn/ haar persoonlijk leven.	--	--	.603	--
6	De docent heeft een brede algemene kennis.	--	--	.518	--
24	De docent kan goed samenwerken met andere docenten binnen het thema hoogbegaafdheid, met leerlingen, hun ouders, en overig deskundigen.	--	--	.470	--
21	De docent is in staat een warme, veilige en democratische (leer)omgeving te creëren.	--	--	.425	--
1	De docent is zelf hoogbegaafd.	--	--	--	.722
3	De docent streeft naar uitmuntendheid, en kijkt daarbij zowel naar de manier waarop een leerling een taak uitvoert (het proces) als naar het resultaat (het product).	--	--	--	.547
2	De docent heeft culturele en intellectuele interesses.	--	--	--	.455

### Docentcompetenties

De meeste gemeenschappelijkheid in de drie onderscheiden responsgroepen bij docentcompetenties werd gevonden bij de Varimax Rotated Drie-Factorenanalyse. De verdeling is weergegeven in Tabel 4. Hierin zien we op onderdelen een verband met motiverende omgevingsfactoren en gewenst docentgedrag in relatie tot het ondersteunen en motiveren van hb-leerlingen. Eerder hebben aangegeven dat het bieden van een duidelijk omgevingsperspectief in belangrijke mate positief ondersteunend kan zijn voor de motivatie van ook hb-leerlingen.

De items in Factor 1 hebben betrekking op '*begeleidingskundig*' zijn. Begeleidingskundig houdt in dat de docent niet alleen de kennis heeft over specifieke kenmerken van hb-leerlingen, maar dat hij/zij deze kennis ook kan omzetten in het praktisch handelen in de lespraktijk. Dit begint met de erkenning van hoogbegaafdheid, weten dat dit meer inhoudt dan alleen het aanbieden van meer/ moeilijkere kennis en vertaalt zich ook in het kunnen begeleiden van hb-leerlingen.

De items in Factor 2 hebben betrekking op *toekomstoriëntatie/ voorbereiden op maatschappij*. Hierbij is het proces het uitgangspunt. 'Goal achievement', leren en presteren met een doel voor ogen, ligt hier aan ten grondslag: motivatie en taakprestatie hangt met elkaar samen, door van tevoren te bekijken op welke manier je een zo goed mogelijk resultaat bereikt. De betrokkenheid van leerlingen op de taak of het onderwerp speelt hierbij een belangrijke rol (Little, 2012; Peetsma & Van der Veen, 2008), waarbij er rekening mee moet worden gehouden dat hb-leerlingen over het algemeen meer 'task'- dan 'performance'- georiënteerd zijn.

De items in Factor 3 hebben betrekking op de *docent als designer*, als ontwerper van de leeromgeving passend bij hb-leerlingen. De docent neemt hierbij een faciliterende rol aan, biedt leerlingen zodoende mogelijkheden tot leren, wat gevoelens van competentie en autonomie ondersteunt.

Tabel 4 Varimax Rotated Drie-Factorenanalyse Complete Dataset

Item	Competenties	Factor		
		1	2	3
26	De docent heeft kennis over zowel de kenmerken als de specifieke behoeften van hoogbegaafde leerlingen.	.759	--	--
29	De docent is bekwaam in het onderwijzen van (hogere orde) denkvaardigheden, waaronder creatief denken en probleem-oplossend denken.	.726	--	--
27	De docent kan (hoog) begaafde leerlingen identificeren (herkennen).	.700	--	--
28	De docent kan methoden en materialen ontwikkelen (of selecteren) die geschikt zijn voor hoogbegaafde leerlingen.	.623	--	--
34	De docent is bekwaam in het begeleiden van (hoog)begaafde en getalenteerde leerlingen.	.568	--	--
30	De docent kan uiteenlopende vraagtechnieken toepassen.	.489	--	--
38	De docent kan leerlingen aanzetten tot succesvolle prestaties.	--	.750	--
39	De docent is in staat zich op zowel de werkwijze als het resultaat te richten	--	.696	--
35	De docent weet hoe het is voor leerlingen om in een groep samen te werken en kan het werken in groepen begeleiden.	--	.597	--
36	De docent is in staat leerlingen te oriënteren op hun toekomst en beroepsmogelijkheden te bespreken.	--	.495	.435
31	De docent is vaardig in het faciliteren van onafhankelijk onderzoek.	--	--	.727
33	De docent is in staat om te gaan met verschillen tussen begaafdheden vanuit culturele achtergronden.	--	--	.609
32	De docent kan individuele leertrajecten opzetten en begeleiden.	.401	--	.577
37	De docent kan ondersteuning bieden aan andere docenten bij het denken over en werken met hoogbegaafden en getalenteerden.	--	--	.455

### Deelvraag 1.3

*Is er sprake van een samenhang tussen de beoordeling van docentkenmerken en competenties van docenten van hb-leerlingen door Nederlandse docenten en hb-leerlingen en de beoordeling door Chinese docenten en hb-leerlingen (Chan, 2001, 2011)?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zijn van zowel dit onderzoek als van het Chinese onderzoek, uitgevoerd door Chan, de gerangordende gemiddelden gebruikt. Chan heeft de lijst met docentkenmerken en -competenties niet afgenomen onder ouders, waardoor we de gegevens van deze groep respondenten niet kunnen vergelijken met gegevens uit eerder onderzoek van Chan.

Zowel de gerangordende kenmerk-items als de gerangordende competentie-items zijn in SPSS ingevoerd. Vervolgens is de samenhang met behulp van Spearman's rho berekend (zie Tabel 5.1 en Tabel 5.2). De resultaten van deze berekeningen tonen geen samenhang aan tussen de uitkomsten van dit onderzoek en het onderzoek van Chan. Nederlandse docenten van hb-leerlingen en hb-leerlingen zelf, beoordelen de verschillende kenmerken en competenties, die docenten van hb-leerlingen zouden moeten hebben, verschillend. Het verschil in rangordering zou verklaard kunnen worden door bijvoorbeeld verschillen in culturele achtergrond: zo wordt in China een kenmerk zoals 'De docent is zelf hoogbegaafd' als belangrijker beoordeeld dan in Nederland (resp. gemiddelde van 3.43 tegenover 2.55). Ook uit onderzoek van bijvoorbeeld Eilam & Vidergor (2011), Cheung & Hui (2011) en Tischler & Vialle (2009) bleken verschillen in hoe docentkenmerken en competenties worden beoordeeld terug te voeren op verschillen in onder andere culturele achtergrond en op bijvoorbeeld verschillen in visie op en inrichting van onderwijs en de status van het leraarschap.

Tabel 5.1 Overzicht Samenhang Kenmerken

	Spearman's rho	
	Hb-docenten NL	Hb-leerlingen NL
Hb-docenten CH	-.068	--
Hb-leerlingen		
CH	--	.222

Tabel 5.2 Overzicht Samenhang Competenties

	Spearman's rho	
	Hb-docenten NL	Hb-leerlingen NL
Hb-docenten CH	-.266	--
Hb-leerlingen		
CH	--	-.420

## 5.2 Onderzoeksvraag 2

*Hoe tevreden zijn docenten, hb-leerlingen en ouders over de mate van de eigen betrokkenheid en invloed ten aanzien van het begaafdheidsprofiel?*

Er is begonnen met de berekening van de gemiddelde tevredenheid per subgroep. Opvallend is dat alle scores zich tussen de 3 ('Niet tevreden maar ook niet ontevreden') en de 4 ('Tevreden') bevinden. Om zicht te kunnen krijgen op verschillen tussen de scholen van de vier tranches is vervolgens per tranche de tevredenheid berekend. In Tabel 6.1, 6.2 en 6.3 staan de gemiddelden per item per subgroep voor respectievelijk tranche 1, 2, 3 en 4 weergegeven.

**Tabel 6.1** Overzicht tevredenheid Docenten

	<i>Gemiddelden</i>			
	<i>Tranche 1</i>	<i>Tranche 2</i>	<i>Tranche 3</i>	<i>Tranche 4</i>
<i>items</i>				
1	3.83	3.59	3.53	3.12
2	3.92	3.49	3.61	3.40
3	3.93	3.66	3.83	3.84
4	<b>3.61</b>	<b>3.30</b>	<b>3.35</b>	<b>3.20</b>
5	3.90	3.68	3.73	3.76
6	<b>3.57</b>	<b>3.39</b>	<b>3.44</b>	<b>3.24</b>
7	<b>3.63</b>	<b>3.32</b>	<b>3.56</b>	<b>3.28</b>
8	<b>3.60</b>	<b>3.41</b>	<b>3.49</b>	<b>3.12</b>
9	3.94	3.58	3.68	3.56
10	3.89	3.47	3.43	3.32
11	3.87	3.48	3.38	3.16

Bij de stellingen die aan de docenten zijn voorgelegd hadden stelling 4 (eigen deskundigheid), 6 (deskundigheid team), 7 (scholingsmogelijkheden) en 8 (eigen scholing) meer specifiek betrekking op de deskundigheid van docenten. In tranche 1 en 2 hebben deze vier stellingen de laagste gemiddelden, in tranche 3 heeft stelling 4 over de eigen deskundigheid de laagste gemiddelde score, en in tranche 4 heeft stelling 8, over de scholing van de docent zelf, een lage gemiddelde score.

**Tabel 6.2** Overzicht tevredenheid hb-leerlingen

	<i>Gemiddelden</i>			
	<i>Tranche 1</i>	<i>Tranche 2</i>	<i>Tranche 3</i>	<i>Tranche 4</i>
<i>items</i>				
1	4.16	3.64	3.73	3.29
2	3.78	3.52	3.66	3.25
3	4.06	3.95	3.95	3.08
4	<b>3.57</b>	<b>3.14</b>	<b>3.29</b>	<b>3.17</b>
5	3.67	3.56	3.63	3.08
6	<b>3.65</b>	<b>3.45</b>	<b>3.55</b>	<b>3.42</b>
7	4.03	3.74	3.71	3.25

Bij de hb-leerlingen hadden stelling 4 (hoe leraren lesgeven) en 6 (deskundigheid van leraren) meer specifiek betrekking op de deskundigheid van docenten. In tranche 1, 2 en 3 hebben deze twee stellingen beide de laagste gemiddelden. In tranche 4 krijgt stelling 6: *Tevreden over de deskundigheid van de leraren die lesgeven aan (hoog)begaafde leerlingen*, daarentegen de hoogste gemiddelde score van de hb-leerlingen.

**Tabel 6.3** Overzicht tevredenheid Ouders

	<i>Gemiddelden</i>			
	<i>Tranche 1</i>	<i>Tranche 2</i>	<i>Tranche 3</i>	<i>Tranche 4</i>
<i>items</i>				
1	4.01	3.57	3.69	3.52
2	3.78	3.32	3.42	3.30
3	3.88	3.45	3.61	3.30
4	3.75	3.40	3.53	3.06
5	<b>3.82</b>	<b>3.28</b>	<b>3.54</b>	<b>3.24</b>
6	4.00	3.44	3.48	3.33
7	3.91	3.26	3.21	2.97
8	3.87	3.34	3.19	2.94
9	3.76	3.30	3.32	3.18
10	3.72	3.26	3.54	3.48
11	3.35	2.97	3.03	2.94

Bij de stellingen die aan de ouders zijn voorgelegd had alleen stelling 5 specifiek betrekking op de deskundigheid van docenten. In tranche 1 zijn ouders gemiddeld het meest tevreden gevolgd door tranche 3.

Ook binnen de tranches wordt er voornamelijk tussen de 3 en de 4 gescoord (dus: niet tevreden en niet ontevreden). Bij de hb-leerlingen en ouders uit tranche 1 komt het gemiddelde hier en daar boven de 4 uit. In deze eerste tranche zijn ouders tevreden over het onderwijsaanbod voor de (hoog)begaafde leerlingen op de school (stelling 1) en over de school als (begaafdheidsprofiel) school voor begaafde leerlingen (stelling 6). De hb-leerlingen uit tranche 1 zijn net als hun ouders, tevreden over het onderwijsaanbod voor de (hoog)begaafde leerlingen op de school (stelling 1), en over de school als (begaafdheidsprofiel) school voor begaafde leerlingen

(stelling 7). Daarnaast zijn ze tevreden over de mogelijkheden die ze als hb-leerlingen hebben om eigen keuzes in het aanbod te maken (stelling 3).

In tranche 4 zijn de ouders over een aantal stellingen meer ontevreden dan tevreden, namelijk over de wijze waarop de school hen als ouders informeert over het begaafdheidsprofiel (stelling 7), over de wijze waarop zij geïnformeerd worden over wat de school biedt voor hb-leerlingen (stelling 8) en over de wijze waarop ze als ouders kunnen meedenken in keuzes die de school maakt voor leeractiviteiten voor hb-leerlingen (stelling 11). De laatste stelling, over het meedenken, blijkt overigens in alle tranches de stelling waarover ouders het minst tevreden zijn.

Vervolgens hebben we de percentages berekend van docenten, hb-leerlingen en ouders die < 3 scoorden op de items, om zodoende een duidelijker beeld te kunnen krijgen van de mate waarin respondenten ontevreden zijn over een aantal aspecten van het begaafdheidsprofiel van de school. In onderstaande tabellen 7.1, 7.2 en 7.3 zijn de percentages van resp. docenten, leerlingen en ouders weergegeven.

**Tabel 7.1** Overzicht Percentage Ontevreden Docenten (<3)

	%			
	<i>Tranche 1</i>	<i>Tranche 2</i>	<i>Tranche 3</i>	<i>Tranche 4</i>
<i>items</i>				
1	2.8	8.0	6.3	28.6
2	0	9.1	8.4	21.4
3	9.7	9.1	5.3	10.7
4	<b>5.6</b>	<b>13.6</b>	<b>15.8</b>	<b>28.6</b>
5	5.6	8.0	3.2	10.7
6	9.7	10.2	7.4	25.0
7	9.7	19.3	7.4	17.9
8	11.1	12.5	8.4	28.6
9	0	9.1	6.3	21.4
10	1.4	6.8	5.3	17.9
11	2.8	5.7	6.3	25.0

Wanneer we kijken naar de percentages ontevreden docenten dan valt direct op dat docenten in tranche 4 het minst tevreden zijn. Hierbij zijn ze vooral ontevreden, voor bijna 30%, over stelling 1, 4 en 8: 1 gaat over het onderwijsaanbod voor hb-leerlingen, 4 over de eigen deskundigheid van de docent, waarover ook docenten van tranche 2 en 3 niet tevreden zijn, resp. 13.6% en 15.8%. 8 over de scholingsmogelijkheden die de docent heeft. En ook docenten van tranche 1 en 2 zijn hierover niet tevreden, resp. 11.1% en 12.5%.

**Tabel 7.2** Overzicht Percentage Ontevreden hb-leerlingen (<3)

	%			
	<i>Tranche 1</i>	<i>Tranche 2</i>	<i>Tranche 3</i>	<i>Tranche 4</i>
<i>items</i>				
1	3.2	10.4	7.9	12.5
2	7.9	<b>14.3</b>	7.9	12.5
3	3.2	6.5	6.3	20.8
4	<b>9.5</b>	<b>19.5</b>	<b>19.0</b>	<b>20.8</b>
5	9.5	11.7	11.1	20.8
6	7.9	<b>14.3</b>	<b>6.3</b>	<b>12.5</b>
7	3.2	7.8	9.5	12.5

Bij de leerlingen zien we dat hb-leerlingen van alle tranches niet tevreden zijn over stelling 4: de wijze waarop leraren lesgeven, en stelling 5: ruimte om eigen ideeën en leerdoelen in te brengen. Verder zien we dat meer dan 10% van de hb-leerlingen van tranche 2 niet tevreden is over stelling 2: het begeleidingsaanbod, en stelling 6: de deskundigheid van docenten.

**Tabel 7.3** Overzicht Percentage Ontevreden Ouders (<3)

	%			
	<i>Tranche 1</i>	<i>Tranche 2</i>	<i>Tranche 3</i>	<i>Tranche 4</i>
<i>items</i>				
1	5.9	8.3	8.2	12.1
2	5.9	<b>15.6</b>	14.5	12.1
3	2.9	<b>14.7</b>	11.8	<b>18.2</b>
4	5.9	13.8	13.6	<b>21.2</b>
5	<b>8.8</b>	<b>11.9</b>	<b>10.0</b>	<b>12.1</b>
6	2.9	12.8	15.5	12.1
7	7.4	<b>17.4</b>	<b>20.0</b>	<b>30.3</b>
8	<b>10.3</b>	<b>21.1</b>	<b>20.0</b>	<b>36.4</b>
9	8.8	12.8	13.6	<b>18.2</b>
10	10.3	<b>15.6</b>	12.7	3.0
11	<b>11.8</b>	<b>25.7</b>	<b>24.5</b>	<b>21.2</b>

In het overzicht van de percentages van ouders die niet tevreden zijn zien we dat ouders van alle tranches ontevreden zijn over stelling 8, 9 en 11: 8 is de manier waarop ouders worden geïnformeerd over het aanbod voor hb-leerlingen; 9 is de wijze waarop ouders worden betrokken bij leeractiviteiten en 11 de wijze waarop ouders worden betrokken bij keuzes die de school maakt.

Over stelling 7, de wijze waarop ouders worden geïnformeerd over het begaafdheidsprofiel, zijn ouders van tranche 2, 3 en 4 ook niet tevreden.

Opvallend is het hoge percentages ontevreden ouders in scholen van tranche 2: > 10/15 % is niet tevreden.

## 6 Conclusie en discussie

In deze derde meting in het kader van de effectmeting op de BP scholen is onderzocht hoe docentkenmerken en -competenties, die, zoals blijkt uit literatuuronderzoek, belangrijk zijn voor docenten die lesgeven aan hb-leerlingen, worden beoordeeld op de BP scholen. Reden om dit nader te onderzoeken waren de resultaten van de eerste twee metingen van de effectmeting. Bij beide metingen bleven ontwikkelingen met betrekking tot de deskundigheid van docenten achter bij de overige ontwikkelingen op de scholen. Bij deze derde meting hebben we aan docenten, de hb-leerlingen waaraan ze lesgeven en hun ouders gevraagd om stellingen met betrekking tot docentkenmerken en -competenties te beoordelen met een vijfpuntsschaal. Een 1 was het laagste getal dat men toe kon kennen aan een stelling ('helemaal niet belangrijk'), een 5 was het hoogste ('heel erg belangrijk'). Hiermee verwachtten we meer zicht te krijgen op kenmerken en competenties die belangrijk worden gevonden door de aangegeven subgroepen en of hierin overeenkomst is. Daarnaast waren we geïnteresseerd of er overeenkomst was met eerder vergelijkbaar onderzoek van Chan en of de door BPS-docenten, de hb-leerlingen waaraan ze lesgeven en hun ouders als belangrijk aangeduide kenmerken en competenties, samenhang vertonen met de in de SDT beschreven psychologische basisbehoeften competentie, autonomie en relatie. Reden hiervoor was te bezien of de SDT een eerste aanzet biedt voor de standaarden voor gewenst 'adequaate docentgedrag'. Tenslotte is gekeken naar de tevredenheid van docenten, hb-leerlingen en ouders over de mate van eigen betrokkenheid en invloed op het begaafdheidsprofiel. Ook deze stellingen zijn beoordeeld met een vijfpuntsschaal. Een 1 was het laagste getal dat men toe kon kennen aan een stelling ('helemaal niet tevreden'), een 5 was het hoogste ('heel erg tevreden').

### *Docentkenmerken en -competenties*

Uit de resultaten op *docentkenmerken* is gebleken dat er overeenkomst is tussen wat zowel de docenten als de hb-leerlingen en hun ouders de belangrijkste kenmerken van docenten vinden. Zeven stellingen werden door elke groep >4 beoordeeld. Deze hadden betrekking op onder andere het enthousiasme van de docent in het omgaan met getalenteerde leerlingen, het erkennen van individuele verschillen tussen leerlingen en



zelfvertrouwen uitstralen. Uit de zeven stellingen, hebben we een top 3 afgeleid. Deze drie als belangrijkste beoordeelde stellingen zijn:

- de docent is/reageert enthousiast over/op talent (bij leerlingen),
- de docent kan zaken zien vanuit het perspectief van de leerling, en
- de docent respecteert de individualiteit, het zelfbeeld en de oprechtheid van leerlingen.

Ook over de minst belangrijke stelling waren de drie groepen respondenten het eens. Het gaat hier om de stelling 'de docent is zelf hoogbegaafd'. Hoogbegaafdheid van de docent is daarmee als het minst belangrijke kenmerk van docenten aangeduid voor het geven van onderwijs aan hb-leerlingen.

Bij de *competenties* van de docenten is een minder duidelijke trend waar te nemen. Opvallend is dat ouders de competenties gemiddeld hoger waarderen dan de docenten of de leerlingen zelf. Op de als minst belangrijk beoordeelde competenties is wel gemeenschappelijkheid gevonden. Zo gaven alle subgroepen een gemiddelde beoordeling < 3.5 op: 'faciliteren van onafhankelijk onderzoek', 'omgaan met verschillen tussen begaafdheden vanuit culturele achtergronden' en 'leerlingen oriënteren op hun toekomst en beroepsmogelijkheden'.

Over het algemeen werden docentkenmerken gemiddeld hoger beoordeeld door alle subgroepen dan de docentcompetenties. Dit is vergelijkbaar met de resultaten van het onderzoek van Chan (2001, 2011) bij docenten en hb-leerlingen in China. Dit zou erop kunnen duiden dat men persoonskenmerken - de docent als persoon en hoe hij/zij overkomt op en omgaat met hb-leerlingen - belangrijker vindt dan het beschikken over bepaalde competenties of vaardigheden voor het lesgeven aan hb-leerlingen. Onderzoek naar effectieve leraren voor hb-leerlingen (Pomerantz & Pomerantz, 2002; Sisk, 2009; Cheung & Hui, 2011) alsook onderzoek naar de motivatie van leerlingen (Ryan & Deci, 2000; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Edge, 2004; Opdenakker & Minnaert, 2011) wijzen eveneens op het belang van een goede relatie van de leraar met de leerlingen en het effect hiervan op zowel de motivatie als de prestatie van leerlingen. Onderzoek naar effectieve leraren voor hb-leerlingen lijkt zich evenwel, zoals we eerder aangaven, vooral ook te richten op competenties waaraan leraren zouden moeten voldoen. Zo hebben bijvoorbeeld Hansen en Feldhusen (1994) juist competenties genoemd als zijnde belangrijke aandachtspunten voor effectieve leraren van begaafde leerlingen, omdat competenties leerbaar zijn. Verder toont onderzoek naar zowel de motivatie van leerlingen als naar geschikt onderwijs voor hb-leerlingen aan, dat de sociale context, de leeromgeving waarbinnen leerlingen moeten leren, van invloed is op het leren en de motivatie van leerlingen. In dit verband is het opvallend te noemen dat zowel kenmerken als competenties waarop docenten in principe ook te scholen zijn, als minder belangrijk worden beoordeeld door de docenten van de BP scholen. Docenten beoordelen bijvoorbeeld kenmerken als: 'het faciliteren van het leren', 'het experimenteel zijn in plaats van behoudend', 'het kunnen creëren van een veilige democratische leeromgeving', 'het zoeken naar mogelijkheden om de ontwikkeling van het leren te realiseren' en 'het meer begeleidend dan sturend lesgeven' met scores <4. Kenmerken die voor het effectief lesgeven aan hb-leerlingen, ook als we dit bekijken vanuit motivatietheorieën, juist heel belangrijk zijn. Ook binnen de competenties vallen meerdere door docenten als minder belangrijk beoordeelde items op, zoals: 'het kunnen begeleiden van hb-leerlingen', 'het toepassen van uiteenlopende vraagtechnieken', 'het kunnen herkennen/ identificeren van hb-leerlingen', 'het opzetten van individuele leertrajecten', en de al genoemde competenties als: 'oriënteren op de toekomst' en 'het faciliteren van onafhankelijk onderzoek'.

We kunnen uit deze gegevens afleiden dat docenten van de BP scholen onvoldoende geïnformeerd lijken over zowel docentkenmerken als -competenties die belangrijk zijn om effectief les te kunnen geven aan hb-leerlingen. Dit zou kunnen worden verklaard vanuit beperkte scholing die docenten hierop hebben gehad. Van de deelnemende 280 docenten van de gezamenlijke BP scholen geven 136 docenten aan een 'vorm van scholing' te hebben ontvangen, waarvan slechts zes docenten 'Specialist in Gifted Education' zijn en daarmee een gekwalificeerde opleiding hebben gevolgd. En ondanks dat docenten het er kennelijk over eens zijn dat

docenten, die lesgeven aan hb-leerlingen, in staat moeten zijn een positieve, warme band met hun hb-leerlingen op te bouwen, wordt een groot aantal kenmerken en ook competenties, die zoals onderzoek aantoonde ook belangrijk zijn, als minder belangrijk gezien. Hiermee lijken de docenten van de BP scholen nog niet te beschikken over de juiste kennis en daarmee nog onvoldoende toegerust om een voor hb-leerlingen motiverende leeromgeving te creëren.

#### *SDT in relatie tot gewenst docentgedrag*

Binnen de SDT theorie wordt aangegeven dat docenten die structuur bieden, leerlingen ruimte bieden eigen keuzes te maken, hen hierin ondersteunen en betrokken zijn op hun leerlingen, tegemoet komen aan de psychologische behoeften aan competentie, autonomie en relatie van leerlingen. Deze drie basisbehoeften blijken in belangrijk mate bepalend te zijn voor de wil en de motivatie om te leren, en op de betrokkenheid bij school en het schoolse leren. Om nu zicht te krijgen op of er samenhang is tussen de door de subgroepen als belangrijk beoordeelde docentkenmerken en competenties én de genoemde psychologische basisbehoeften, hebben we een factoranalyse over de volledige dataset uitgevoerd. Hiermee is de gemeenschappelijkheid op de stellingen binnen alle groepen duidelijker geworden.

Binnen de docentkenmerken hebben we zodoende vier factoren kunnen onderscheiden, die betrekking hebben op deze psychologische basisbehoeften. Binnen de *eerste factor* vonden we docentkenmerken als enthousiast over talent, een goede band hebben met leerlingen, flexibel en stimulerend zijn en zich verantwoordelijk voelen voor leerlingen. Docenten met deze kenmerken maken dat leerlingen zich verbonden voelen met hun omgeving en zich zeker kunnen voelen over hun eigen bekwaamheid, waardoor ze actief zullen deelnemen aan het leerproces. De *tweede factor* gaf kenmerken van docenten die tegemoet komen aan de behoefte aan autonomie, zoals een docent die zich meer begeleidend dan sturend opstelt, vernieuwend en experimenteel is en naar mogelijkheden zoekt om ontwikkeling in het leren te realiseren. Bij de *derde factor* vonden we docentkenmerken als evenwichtig zijn, zelfvertrouwen uitstralen, zaken goed op orde hebben en systematisch en ordelijk werken. Dit zijn kenmerken die duiden op het kunnen bieden van structuur, zoals duidelijke communicatie over doelen en verwachtingen, wat bijdraagt tot gevoelens van competentie. Een *vierde factor* bevatte slechts drie items, die we kunnen duiden als kenmerken van docenten die gericht zijn op het leveren van goede prestaties door leerlingen, waarbij er aandacht is voor zowel 'mastery', het leren en de ontwikkeling van de leerling 'an sich', als voor 'performance', het feitelijke resultaat of de prestatie. Hierbij gaat het om docenten die structuur bieden, onder andere door het communiceren van verwachtingen naar leerlingen, waarmee volgens Skinner & Belmont (1993) tegemoet gekomen wordt aan de behoefte aan competentie van leerlingen.

Binnen de competenties hebben we drie factoren gevonden, die betrekking hebben op: 'het begeleidingskundig zijn', toekomstoriëntatie en bieden van toekomstperspectief/ voorbereiding op de maatschappij en de docent als designer. In het 'begeleidingskundig zijn' beschikt een docent over competenties die maken dat hij/zij kennis over specifieke kenmerken en behoeften van hb-leerlingen kan omzetten in praktisch handelen in de lespraktijk. Hiermee komt die docent tegemoet aan gevoelens van zowel competentie als 'relatedness' bij leerlingen. Immers met bijvoorbeeld het lesgeven vanuit hogere orde denkvaardigheden spreekt een docent de leerlingen aan op een wijze die aansluit bij hoe zij leren. Daarmee ontstaat bij leerlingen het gevoel dat een docent ze begrijpt, betrokken is, wat gevoelens van competentie versterkt. Docentcompetenties binnen factor twee, waaronder het kunnen begeleiden van groepsprocessen, het aanzetten tot succesvolle prestaties en leerlingen oriënteren op hun toekomst, hebben allemaal te maken met vormen van 'goal achievement', het bereiken van een doel en het ondersteunen van leerlingen in het nastreven van doelen. Met name het ondersteunen van leerlingen, het bieden van 'support', bij het bereiken van voor leerlingen betekenisvolle doelen, zoals bijvoorbeeld kunnen samenwerken en de eigen (leer)ontwikkeling, wordt binnen motivatietheorieën zoals de SDT, gezien als belangrijk aandachtspunt voor de

motivatie van leerlingen. Naarmate docenten meer leerlinggericht lesgeven, des te meer blijken ze ook ondersteunende instructie te geven en leerlingen mogelijkheden te geven tot leren. Daarmee verbetert over het algemeen ook hun relatie met leerlingen, wat betekent dat de items binnen factor twee tegemoet komen aan zowel de behoefte aan autonomie en competentie, als aan de behoefte aan verbondenheid. De derde factor ten slotte hebben we omschreven als: de docent als designer, ontwerper van de leeromgeving, waarin aandacht is voor zowel individuele trajecten als voor leeractiviteiten passend bij hb-leerlingen. Docentcompetenties binnen deze factor worden gerelateerd aan het bieden van structuur en komen daarmee tegemoet aan gevoelens van competentie (Skinner & Belmont, 1993; Opdenakker & Minnaert, 2011).

Op grond van deze resultaten kunnen we concluderen dat er een samenhang is tussen de gemeenschappelijk gevonden docentkenmerken en -competenties en de binnen de SDT aangegeven belangrijke docentgedragingen voor het inrichten van een voor hb-leerlingen uitdagende, ondersteunende en motiverende leeromgeving. Daarmee lijkt de SDT handvatten te kunnen bieden voor het op onderdelen formuleren van 'adequaat docentgedrag' voor het lesgeven aan hb-leerlingen. Indicatoren voor dit gedrag zijn in ieder geval: het bieden van structuur, bijvoorbeeld door duidelijk verwachtingen te communiceren; het geven van hulp en leerlingen ondersteunen in hun leerproces; het leren faciliteren en leerlingen ruimte geven eigen keuzes te maken, alsook een goede band opbouwen met leerlingen. Aandachtspunten die we ook terug zien in de indicatoren binnen het ZBI-VO, die betrekking hebben op docentdeskundigheid voor het lesgeven aan hb-leerlingen en die, zoals blijkt uit de resultaten van de eerste en tweede meting, verdere ontwikkeling vragen. Als mogelijke verklaring voor het achterblijven van de docentdeskundigheid ten opzichte van de overige profielkenmerken hebben we bij meting 2 de meer kritische houding van docenten over de eigen deskundigheid genoemd, als docenten meer ervaring krijgen in het lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen. Echter met de resultaten op hoe docenten meerdere kenmerken en competenties voor het effectief lesgeven aan hb-leerlingen beoordelen, speelt mogelijk eveneens het niet beschikken over essentiële kennis en vaardigheden hierbij een belangrijke rol.

Een andere verklaring zou nog kunnen zijn dat er binnen de verkregen of te ontwikkelen deskundigheid van docenten in het lesgeven aan hb-leerlingen onvoldoende aandacht is voor de binnen de SDT aangegeven docentgedragingen, en dat daardoor óók docenten met meer kennis en ervaring in het lesgeven aan hb-leerlingen, toch in mindere mate tegemoet komen aan de psychologische basisbehoeften aan competentie, autonomie en relatie. Zo geven docenten bijvoorbeeld aan het belangrijk te vinden een positieve, warme band met hun hb-leerlingen op te bouwen. En alhoewel dit een belangrijke conditie is, deze komt feitelijk alleen tegemoet aan de behoefte van leerlingen aan sociale verbondenheid.

Verder onderzoek naar hoe docenten, die ook lesgeven aan hb-leerlingen, de leeromgeving voor deze leerlingen inrichten en op welke wijze zij daarin tegemoet komen, of niet, aan de behoeften aan zowel competentie, autonomie als relatie/ sociale verbondenheid, is nodig om zicht te krijgen op onderdelen waarop docenten verder geschoold zouden moeten worden.

#### *Overeenkomst onderzoek Chan en onderzoek BP scholen*

Verder waren we geïnteresseerd of de resultaten uit dit onderzoek overeenkomst vertoonden met de resultaten uit het eerdere, vergelijkbare onderzoek van Chan (2001, 2011). Chan voerde zijn onderzoek uit door dezelfde stellingen over docentkenmerken en -competenties voor te leggen aan docenten en hb-leerlingen in de Chinese onderwijssituatie. Zoals eerder aangegeven werden docentkenmerken in dit onderzoek, net zoals in het onderzoek van Chan, gemiddeld hoger beoordeeld dan docentcompetenties. Door de samenhang tussen de Nederlandse en de Chinese gegevens te berekenen, konden we nagaan of er overeenkomst is in waardering van docentkenmerken en -competenties. Op basis van de gevonden resultaten kunnen we concluderen dat er geen sprake is van overeenkomst. Nederlandse docenten van hb-leerlingen en hb-leerlingen zelf, beoordelen de verschillende kenmerken en competenties die docenten van hb-leerlingen zouden moeten hebben, verschillend

in vergelijking tot Chinese docenten en hb-leerlingen in China. Dit verschil zou verklaard kunnen worden door de culturele achtergrond: in China wordt een kenmerk zoals 'De docent is zelf hoogbegaafd' als belangrijker beoordeeld dan in Nederland (resp. gemiddelde van 3.43 tegenover 2.55). Hoe we de gevonden verschillen kunnen verklaren vraagt echter nader onderzoek naar bijvoorbeeld invloeden vanuit culturele achtergronden op de beoordeling van de belangrijkheid van bepaalde docentkenmerken en -competenties in relatie tot het onderwijzen van hb-leerlingen. Ook cultuurhistorische verschillen in de maatschappelijke positie van onderwijs, de wijze waarop het onderwijs is ingericht en bijvoorbeeld de status van het leraarschap, én ook denkbeelden over hoogbegaafdheid, kunnen meewegen in hoe docentkenmerken en -competenties ten behoeve van hb-leerlingen worden beoordeeld (o.a. Eilam & Vidergor, 2011; Cheung & Hui, 2011; Tischler & Vialle, 2009). En alhoewel er dus op onderdelen overeenkomsten zijn gevonden tussen hoe Nederlandse docenten en hb-leerlingen én hoe Chinese docenten en hb-leerlingen docentkenmerken en competenties beoordelen, geeft het feit dat we ook verschillen vinden en dat ook in andere onderzoeken, waarbij docenten en leerlingen uit verschillende landen en/of culturen waren betrokken, op onderdelen verschillen werden gevonden, in ieder geval aan dat we onderzoeksresultaten en/of succesvolle onderwijsaanpakken, gevonden binnen een ander land of onderwijscontext, niet zonder meer kunnen overnemen voor de specifieke situatie in Nederland.

#### *Tevredenheid over en betrokkenheid bij het begaafdheidsprofiel*

Ten slotte is er in dit onderzoek gekeken naar de mate van tevredenheid van de drie groepen respondenten over verschillende aspecten van het begaafdheidsprofiel van de school. De gegevens van de docenten, hb-leerlingen en ouders kunnen niet met elkaar vergeleken worden, omdat het per groep andere onderdelen van het begaafdheidsprofiel betreft, namelijk onderdelen die meer specifiek van toepassing zijn op de responsgroep. Wel zijn de gegevens van elke groep gescheiden in de vier tranches. Dit is gedaan, zodat bekeken kon worden of er sprake was van een bepaalde trend. Het meest voor de hand liggend zou zijn dat de tevredenheid gemiddeld steeds het hoogst is in tranche 1, de tranche met de scholen die het langst bezig zijn met onderwijs aan hoogbegaafden, en het laagst in tranche 4, de tranche met de scholen die het kortst geleden met het begaafdheidsprofiel begonnen zijn. In de meeste gevallen zien we deze trend ook inderdaad terug. Geconcludeerd kan worden dat de tevredenheid van docenten niet veel verschilt per tranche. Hb-leerlingen en ouders in tranche 1 zijn het meest tevreden. Het minst tevreden zijn de ouders in tranche 4.

Opvallend was dat de stellingen die meer specifiek betrekking hadden op de deskundigheid van docenten gemiddeld laag scoorden. Dit betrof zowel de tevredenheid bij docenten zelf over de eigen deskundigheid en de scholing en scholingsmogelijkheden, als de mate waarin hb-leerlingen en ouders tevreden zijn over de deskundigheid van docenten. We vonden dat docenten in tranche 1 en 2 het minst tevreden waren. Dit bevestigt eerdere bevindingen dat naarmate docenten meer kennis en ervaring opdoen in het lesgeven aan hb-leerlingen, ze mogelijk ook kritischer worden dan wel ervaren dat de differentiële maatregelen niet voldoende zijn. Een andere verklaring kan liggen in het gegeven dat meerdere docentkenmerken en -competenties als minder belangrijk worden beoordeeld, zoals bijvoorbeeld het herkennen en identificeren van hb-leerlingen, het faciliteren van het leren, maar ook het zich meer begeleidend dan sturend opstellen.

De hb-leerlingen in zowel tranche 1, 2 als 3 beoordeelden de deskundigheid van docenten het laagst gemiddeld, terwijl de leerlingen van tranche 4 relatief tevreden waren. Met name stelling 4: *Hoe leraren lesgeven aan (hoog)begaafde leerlingen* scoort laag bij alle tranches. Dit resultaat samen met de bevindingen over hoe docenten zichzelf beoordelen, vraagt nader onderzoek naar het docenthandelen in klassen met (ook) hb-leerlingen, waarbij de gevonden samenhang tussen de belangrijk gevonden docentkenmerken en -competenties met de SDT een eerste aanzet lijkt te geven voor scholing op effectief docentgedrag in een voor hb-leerlingen motiverende leeromgeving.

Bij de resultaten van de percentages ontevreden docenten, hb-leerlingen en ouders in de verschillende tranches kwam een aantal zaken nog duidelijker naar voren. Zo blijken het geboden onderwijsaanbod, de eigen

deskundigheid en de scholingsmogelijkheden voor docenten in verschillende tranches aandachtspunten. Voor hb-leerlingen spelen zaken als de wijze van lesgeven en de deskundigheid van leraren een belangrijke rol. Voor ouders zijn de mate waarin ze én geïnformeerd zijn over het begaafdheidsprofiel én betrokken worden bij het profiel en de leerlingactiviteiten belangrijke aandachtspunten. Opvallend was de hoge mate van ontevredenheid van alle drie de responsgroepen in scholen van tranche 2 op bijna alle hierboven genoemde punten.

## Aanbevelingen

Wat betreft verder onderzoek en vervolgactiviteiten, doen we op basis van de resultaten van deze derde meting de volgende aanbevelingen:

1. Vanwege de overeenkomst die we hebben gevonden tussen de drie responsgroepen in het hoger beoordelen van docentkenmerken en het lager beoordelen van docentcompetenties, en de ontevredenheid van hb-leerlingen over de deskundigheid en de wijze van lesgeven van docenten, is het belangrijk meer aandacht te hebben voor de wijze waarop alle docenten, die ook lesgeven aan hb-leerlingen, interacteren met hun hb-leerlingen. In deze zouden docentgedragingen, zoals aangegeven binnen bijvoorbeeld de SDT en daarmee ondersteunend voor het inrichten van een voor hb-leerlingen effectieve leeromgeving, als uitgangspunt kunnen worden gehanteerd. We noemden eerder:
  - het bieden van structuur, bijvoorbeeld door duidelijke verwachtingen te communiceren;
  - het geven van hulp en leerlingen ondersteunen in hun leerproces;
  - het leren faciliteren en leerlingen ruimte geven eigen keuzes te maken, alsook
  - een goede band opbouwen met leerlingen.

En, omdat we vonden dat docenten meerdere kenmerken en competenties, die als belangrijk worden geïdentificeerd in de literatuur, zelf als minder belangrijk zien, zouden alle docenten van de BP scholen die lesgeven aan hb-leerlingen gerichte scholing moeten ontvangen. Van de 280 docenten van de gezamenlijke BP scholen heeft 136 een 'vorm van scholing' ontvangen en slechts zes een gespecialiseerde opleiding gevolgd. Bij scholen die het begaafdheidsprofiel (willen) voeren zou er vanzelfsprekend sprake moeten zijn van een groter aantal docenten dat een gespecialiseerde opleiding heeft gevolgd, mede omdat docenten zelf ook over het algemeen niet tevreden zijn over de eigen deskundigheid en scholing(smogelijkheden) die ze hebben gekregen. Vanuit de literatuur over effectieve docenten voor hb-leerlingen in samenhang met literatuur over het motiveren van leerlingen en de bevindingen in dit onderzoek zou, meer dan nu het geval is op de BP scholen, de nadruk moeten liggen op de docent als motivator van leerlingen en ontwerper van hun leeromgeving, waarvoor het in ieder geval wenselijk is dat deze docenten:

- hb-leerlingen kunnen identificeren/ herkennen en begeleiden (helpen en ondersteunen in hun leerproces);
- in staat zijn een positieve, warme band met hun hb-leerlingen op te bouwen;
- structuur bieden, bijvoorbeeld door duidelijk verwachtingen (m.b.t. leren en presteren) te communiceren in relatie tot beoogde doelen, in de schoolse setting en naar de toekomst;
- het leren van de hb-leerlingen kunnen faciliteren, waarbij ze zich meer begeleidend dan sturend opstellen en daarmee mogelijkheden creëren om de ontwikkeling van het leren te realiseren;
- individuele leertrajecten kunnen opzetten;
- meer experimenteel dan behoudend lesgeven, hb-leerlingen ruimte geven eigen keuzes te maken en het doen van onafhankelijk onderzoek stimuleren.

2. Vanwege het vinden van enige overeenkomst op onderdelen, maar vooral ook verschillen tussen wat docenten en hb-leerlingen in Nederland en China belangrijk vinden, zou er meer aandacht moeten zijn voor cultuur specifieke achtergronden en verschillen in relatie tot gewenst docentgedrag in het lesgeven aan en motiveren van hb-leerlingen. Tevens zou er meer aandacht moeten zijn voor de status van onderwijs en het leraarschap en hoe dit cultuur-historisch is bepaald, omdat verschillen soms groot zijn. Het inzetten van materialen en trainingen die in andere landen/culturen zijn ontwikkeld vraagt daarmee enige terughoudendheid. En met de toename van het multiculturele karakter van de Nederlandse samenleving wordt het kennen van en kunnen omgaan met verschillen tussen groepen leerlingen ook vanuit culturele achtergrond daarbij steeds belangrijker (zie ook Peetsma & Van der Veen, 2008; Van der Veen & Meijnen, 2001).
3. Er moet meer aandacht zijn voor ouderbetrokkenheid bij het onderwijs aan en de begeleiding van hb-leerlingen op de BP scholen. De resultaten laten zien dat ouders ontevreden zijn over de mate waarin zij betrokken zijn bij het begaafdheidsprofiel van de school. In de literatuur over onderzoek naar hb-leerlingen worden ouders als belangrijke betrokkenen en informanten genoemd, zowel voor wat betreft het afstemmen tussen wat op school en thuis gebeurt en de verschillen die een kind thuis en op school kan laten zien, als voor hun rol in het hebben van bepaalde verwachtingen naar hun kind (zie o.a. Kieboom, 2009; Sisk, 2009a). Ouderbetrokkenheid bij scholen is momenteel in Nederland een belangrijk thema en meerdere instellingen ontwikkelen programma's en materialen om scholen te ondersteunen in het betrekken van ouders bij de school (Rijksoverheid; CPS). Meer nadruk zou hierin kunnen liggen op ouders van hoogbegaafde kinderen. Ook in bijvoorbeeld lerarenopleidingen zou hieraan meer expliciet aandacht kunnen worden besteed om zodoende meer begrip te kweken bij toekomstige leraren voor de soms complexe situaties waarin ouders en hun hoogbegaafde kinderen terecht kunnen komen vanwege onvrede met de situatie op school.

Algemeen resumerend zijn daarmee de belangrijkste aandachtspunten:

- Deskundigheidsbevordering van alle docenten die op de BP scholen lesgeven aan hb-leerlingen door gekwalificeerde scholing in het verwerven van kennis over en uitingen van hoogbegaafdheid en het creëren van een voor hb-leerlingen motiverende en stimulerende leeromgeving. Resultaten uit wetenschappelijk onderzoek naar belangrijke kenmerken en competenties van effectieve docenten voor hb-leerlingen in samenhang met resultaten uit wetenschappelijk onderzoek naar motiverende leeromgevingen, zouden hierbij uitgangspunt moeten zijn;
- Meer kennis over en aandacht voor cultuur specifieke achtergronden en verschillen in gewenst docentgedrag in het lesgeven aan en motiveren van hb-leerlingen uit verschillende culturen en achtergronden;
- Meer aandacht voor ouderbetrokkenheid bij het begaafdheidsprofiel van de BP scholen dan nu het geval is. Hierbij kunnen bevindingen uit onderzoek over ouderbetrokkenheid, zoals deze zijn te vinden op onder andere de website van de overheid, als uitgangspunt worden gehanteerd.

## Referenties

- Berg, R. van den (2000). Zorg voor hoogbegaafden: Implementatie van adaptief onderwijs. In G. C. de Boer (Red.). *Ruimte voor leren*, congresbundel. Amersfoort: CPS.
- Boekaerts, M. & Simons, P. R. (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker en Van de Vegt.
- Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong Teacher Perspective. *Roeper Review*, 23 (4), 197-202.
- Chan, D. W. (2011). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong Student Perspective. *Roeper Review*, 33 (3), 160-169.
- Cheung, H. Y. & Hui, S. K. F. (2011). Competencies and Characteristics for Teaching Gifted Students: A Comparative Study of Beijing and Hong Kong Teachers. *Gifted Child Quarterly* 2011, 55 (2), 139-148.
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2000). Counseling Gifted Students. In K. H. Heller, F. J. Mönks, R. F. Sternberg & R. Subotnik (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 595-607). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- CPS *onderwijsontwikkeling en advies*. <http://www.cps.nl/ouderbetrokkenheid>. Website geraadpleegd september 2013.
- Croft, L. J. (2003). Teacher of the Gifted: Gifted Teachers. In N. Colangelo & S. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (pp. 558-571). Boston: Pearson Education, Inc.
- Cuijpers, E. M. & De Boer, G. C. (2004). *Maatwerk; afstemmen op sociaal-emotionele behoeften van hoogbegaafde leerlingen in het VO*. Amersfoort: CPS.
- De Boer, G.C. (2010). *Begaafdheidsprofiel scholen in het VO: verslag van het CPS project 2004-2009*. Amersfoort: CPS.
- De Boer, G. C. (2010a). *Zelfbeoordelingsinstrument. Kwaliteitscriteria ter beoordeling van het begaafdheidsprofiel van scholen voor Voortgezet Onderwijs: Standaarden en indicatoren*. Amersfoort: CPS.
- De Boer, G. C., Brakke, J. S. & Minnaert, A. E. M. G. (2012). *Scholen VO profileren zich tot Begaafdheidsprofiel school: Analyse van activiteiten en interventies tijdens het implementatieproces*. Research Report No. BPS VO 2, 2012. Groningen / Amersfoort: Rijksuniversiteit Groningen / CPS.
- De Boer, G. C. & Minnaert, A. E. M. G. (2011). *Scholen VO profileren zich tot Begaafdheidsprofiel school: De ontwikkeling op scholen aan de hand van een zelfbeoordeling*. Research Report No. BPS VO 1, 2011. Groningen / Amersfoort: Rijksuniversiteit Groningen / CPS.
- De Boer, G. C., Minnaert, A. E. M. G. & Kamphof, G. (2013). Gifted Education in the Netherlands. *Journal for the Education on the Gifted*, 36 (1), 133-150.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325-346.
- Eilam, B. & Vidergor, H. E. (2011). Gifted Israeli Students' Perception of Teachers' Desired Characteristics: A Case of Cultural Orientation. *Roeper Review* 33 (2), 86-96.
- Eyre, D. (2007). Structured tinkering: Improving provision for the gifted in ordinary schools. *Gifted and Talented International* 22 (1), 31-38.
- Eyre, D. & Lowe, H. (2002). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers.
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In R. J. Sternberg & J. A. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. Second Edition (pp. 88-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graffam, B. (2006). A case study of Teachers of Gifted Learners: Moving from Prescribed Practice to Described

- Practitioners. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 119-131.
- Hansen, J. & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 38 (3), 115-121.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychological Science*, 46 (3), 302-323.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom is Equivalent to Gifted Programs and is sufficient: Classroom Teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 251-253.
- Hong, E., Greene, M. & Hartzell, S. (2011). Cognitive and Motivational Characteristics of Elementary Teachers in General Education Classrooms and the Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 55 (4), 250-264.
- Hoogeveen, L., Hell, J. G. van & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (1), 30-59.
- Hoogeveen, L., Hell, J. G. van, Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ITS.
- Kanevsky, L. (2011). Differential Differentiation: What types of Differentiation Do Students Want? *Gifted Child Quarterly*, 55 (4), 279-299.
- Kaplan, S. (2007). Differentiation by depth and complexity. In W. Conklin, & S. Frei (Eds.). *Differentiating the curriculum for gifted learners*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Kieboom, T. (2009). *Hoogbegaafd; Als je kind (g)een Einstein is*. Tiel: Lannoo.
- Little, C. A. (2012). Curriculum as Motivation for Gifted Students. *Psychology in the Schools*, 49 (7), 695-705.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly*, 4 (4), 272-280.
- Minnaert, A. E. M. G. (2005). Maakt het verschil? Over onderwijskundige en orthopedagogische zorg voor leerlingen in het onderwijs. In E. J. Knorth, A. E. M. G. Minnaert, & A. J. J. M. Ruijsenaars (Red.), *Verschillen onderscheiden; Orthopedagogische hulpverlening en begeleiding bij problematische opvoedings- en onderwijsleersituaties* (pp. 45-62). Utrecht: Agiel.
- Minnaert, A. (2005a). Leren (te) motiveren. In G. C. de Boer (red.). *Slim leren organiseren; conferentie over hoogbegaafde leerlingen in de klas en school*. Conferentiebundel. Amersfoort: CPS.
- Mönks, F. & Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Amsterdam: Boom.
- Opdenakker, M-C. & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109 (1), 259-284.
- Peetsma, T., Veen, I. van der (2008). *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen*. Amsterdam : SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 804 - projectnummer 40239).
- Pluymakers, M. & Span, P. (2001). *Onderwijs aan begaafde leerlingen in het vo*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Pomerantz, M. & Pomerantz, K. A. (2002). *Listening to Able Underachievers; Creating Opportunities for Change*. Londen: David Fulton Publishers Ltd.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), 382-396.
- Rijksoverheid. [http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/ouders-en-school-samen?](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/ouders-en-school-samen) Website geraadpleegd september 2013.
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Sisk, D. (2009). Myth 13: The Regular Classroom Teacher Can "Go It Alone". *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 269-271.
- Sisk, D. A. (2009a). *Making great kids greater; Easing the Burden of Being Gifted*. California: Corwin Press.



- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Skinner, E. & Edge, K. (2004). Self-Determination, Coping and Development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*, (pp. 297-337). Rochester, USA: The University of Rochester Press.
- Tischler, K. & Vialle, W. J. (2009). Gifted Students' perceptions of the Characteristics of effective teachers. In D. Woods (Eds.), *The Gifted Challenge: Challenging the Gifted* (pp. 115-124). Merrylands, Australia. NSWAGTC Inc.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2-3), 119-145.
- VanTassel-Baska, J., Quek, C. & Feng, A. X. (2006). The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, 29 (2), 84-92.
- VanTassel-Baska, J. & Brown, E. F. (2007). Toward Best Practice: An Analysis of the Efficacy of Curriculum Models in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), 342-358.
- VanTassel-Baska, J., Feng, X. A., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., McGowan, S., Worley, B. Quek, C. & Bai, W. (2008). A Study of Differentiated Instructional Change over 3 Years. *Gifted Child Quarterly*, 52 (4), 297-312.
- Veen, I. van der & Meijnen, G. W. (2001). The Individual Characteristics, Ethnic Identity, and Cultural Orientation of Successful Secondary School Students of Turkish and Moroccan Background in The Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), October 2001.
- Vialle, W. & Quigley, S. (2002). *Selective Students' View of the Essential Characteristics of Effective Teachers*. Unpublished manuscript, University of Wolongong. Wolongong: NSW.
- Ziegler, A. & Heller, K.A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In K. H. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-21). Oxford: Elsevier Science Ltd.

