



Schoolontwikkeling en Beleid

Het opzetten van hoogbegaafdenbeleid

Drs. Greet de Boer (2012).

Amersfoort: CPS

Inhoud

1. Inleiding	5
2. Opzetten van beleid	5
2.1. Fasen van betrokkenheid	6
2.2. Het veranderingsproces	7
3. Het verandertraject in schema	10
Referenties	13

1. Inleiding

Met de in 2011 afgekondigde maatregelen in de Actieplannen PO, VO en de Leraar 2020 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011a, b en c), waarin nadrukkelijk aandacht wordt gevraagd voor excellente en hoogbegaafde leerlingen en maatregelen, die scholen moeten gaan treffen om onderwijs beter af te stemmen op het cognitieve talent van deze leerlingen, stellen scholen en leraren zich vragen hoe het één en ander te realiseren. Vragen die betrekking hebben op het opzetten van beleid, de keuzes die dit vraagt vanuit de huidige situatie op de school en de consequenties voor betrokkenen binnen de school.

Wanneer scholen hun onderwijs en begeleiding willen afstemmen op hoogbegaafde leerlingen, vraagt dit steeds op meerdere niveaus binnen een school aanpassingen. Op het niveau van het management, het onderwijs of curriculum, de docenten, de specialisten binnen de school en op het niveau van de leerlingen. Er zal bijvoorbeeld gekeken moeten worden welke beleidsaanpassingen wenselijk zijn, welke curriculaire aanpassingen de school wil en kan realiseren en wat dit betekent voor de leraren, die ook les geven aan hoogbegaafde leerlingen. Welke specifieke kennis moeten leraren hebben om hun onderwijs zo in te richten dat ze tegemoet komen aan specifieke pedagogische- en didactische behoeften van hoogbegaafde leerlingen?. Afhankelijk van keuzes die scholen ten aanzien van het curriculum maken, heeft het één en ander mogelijk ook gevolgen voor het rooster en de planning hiervan. Op het niveau van de begeleiding zal een school kennis moeten ontwikkelen over begeleidingsvormen die, voor deze groep leerlingen, noodzakelijk zijn, waarbij specifieke aandacht nodig is voor de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen, die het risico lopen te gaan onderpresteren.

Elke verandering, die een school wil realiseren vraagt van de school, en daarbij is de rol van de schoolleider heel belangrijk, het uitzetten van een zorgvuldige route, met daarin aandacht voor visie, beoogde doelen en activiteiten om die doelen te bereiken, het vertalen hiervan in consequenties voor de personen binnen de school, die dit betreft, en plannen hoe het één en ander op termijn kan worden bereikt, waarbij betrokkenheid van personen verzekerd is.

In deze katern wordt een werkwijze geschetst, die scholen kan ondersteunen bij het opzetten van beleid voor hoogbegaafde leerlingen. Hierbij is gebruik gemaakt van meerdere bronnen waarbij vooral deel 2 uit de Ideeënmap Hoogbegaafde leerlingen (De Boer, 2003) richtinggevend is geweest. Voor scholen die het zogenoemde Begaafdheidsprofiel ambiëren wordt tevens verwezen naar het Zelfbeoordelingsinstrument Begaafdheidsprofiel scholen ter nadere analyse van de huidige en gewenste situatie (De Boer, 2010).

2. Opzetten van Beleid

Op verschillende momenten kan er op een school worden besloten een verandering of vernieuwing in gang te zetten. Aanleiding kan een maatschappelijke ontwikkeling zijn, wijzigingen in het overheidsbeleid (De Boer, 2003) of een ontwikkeling binnen de school zelf, zoals tegenvallende examenresultaten of een teruglopend leerlingaantal.

Uit onderzoek naar schoolverbeteringen en het implementeren van veranderingen/vernieuwingen blijkt de rol van de schoolleider en de wijze waarop een schoolleider leiding geeft aan de veranderingen bepalend te zijn voor de feitelijke implementatie en borging van die verandering (Leithwood, *et al.*, 2008, Marzano, 2003). Schoolleiders zouden allereerst moeten kunnen vaststellen wat een verandering nu feitelijk inhoudt om vervolgens te kunnen bepalen welke inspanningen moeten worden gepleegd om deze veranderingen met succes aan te pakken en te implementeren in de school (Van den Berg, 2009; Duke, 2012). In gesprekken met scholen komt regelmatig naar voren dat, met name in het opzetten van hoogbegaafdenbeleid, het lastig is voldoende

draagvlak te creëren op de school en tijdens het invoeringsproces een ieder, die het betreft, betrokken te houden bij de ingezette verandering. Vaak wordt, volgens Van den Berg en Vandenberghe (1981 en 1995), met de implementatie van een verandering echter te weinig rekening gehouden met behoeften van individuen én/of met fasen van betrokkenheid van onder andere leraren en hun kijk op de beoogde verandering. Leithwood, *et al.* (2008) wijst er in dit verband op dat een schoolleider er zorg voor moet dragen de juiste werkcondities voor betrokkenen te creëren, en daarmee hen in staat te stellen gemotiveerd te raken voor en zich te committeren aan de veranderingen. Van den Berg (2009) voegt hieraan toe dat het gebrek aan visie en leiderschap een belangrijke oorzaak is van het stagneren van verbeteringen- of onderwijsvernieuwingen. Het hebben van een gezamenlijke visie en doelen zijn een voorwaarde om een verandering effectief te kunnen leiden (Eyre, 2001; Harris, 2002; Senge, *et al.*, 2000 en Van den Berg, 2009). Het is de sleutel tot het verkrijgen van eenheid in het formuleren van doelen en het plannen van activiteiten, het verkrijgen van consistentie in de lespraktijk, collegialiteit en samenwerking.

Daarnaast is het goed zich te realiseren, dat een veranderingsproces geen lineair verlopend proces is, maar een cyclisch proces (Van den Berg & Vandenberghe, 1985 en 1995; Boekaerts & Minnaert, 2007). Verschillende zaken zullen niet alleen na elkaar, maar ook simultaan kunnen verlopen en er zullen, afhankelijk van (tussentijdse) resultaten, regelmatig bijstellingen moeten plaatsvinden. Boekaerts & Minnaert (2007) spreken in dit verband, in navolging van Winne & Perry, over 'recursive bootstrapping': het telkenmale herhalen van een procedure van adaptatie en herformulering van doelen en activiteiten om die doelen te bereiken.

Om nu een verandering in de school efficiënt te doen verlopen, rekening houdend met bovenstaande, lijkt een aantal zaken voor het leiden van die verandering essentieel, zoals:

- Het hebben van een duidelijke visie en doel,
- Een zorgvuldige planning van activiteiten en (tussentijdse) evaluaties om doelen te bereiken,
- Goede werkcondities voor betrokkenen binnen de school,
- Begrijpen van en kennis hebben over hoe mensen zich ontwikkelen en hun betrokkenheid op veranderingen kunnen behouden,
- Regelmatige overlegmomenten tussen alle betrokkenen en de professionele dialoog gaande houden.

In de volgende paragraaf worden aan de hand van het zogenoemde CBAM (Concerns-Based Adoption Model) van Van den Berg en Vandenberghe (1985 en 1995) de fasen van betrokkenheid van personen bij veranderingsprocessen beschreven, gevolgd door fasen die in een veranderingsproces kunnen worden onderscheiden.

2.1 Fasen van betrokkenheid

Van den Berg en Vandenberghe (1985) beschrijven in het CBAM dat personen, (individuele) leraren verschillende fasen doorlopen bij een verandering of vernieuwing. Ze maken bij de ontwikkeling van betrokkenheid van personen op de verandering onderscheid in drie hoofdvarianten: 1) betrokkenheid op de eigen persoon waarbij ze zichzelf afvragen: '*wat betekent dit voor mij?*' (als we het onderwijs gaan aanpassen aan hoogbegaafde leerlingen). Dit gaat over in 2) betrokkenheid op de taak van het lesgeven: '*hoe moet ik dat dan aanpakken en heb ik wel de juiste materialen?*' en tenslotte in 3) betrokkenheid op het effect op leerlingen: '*wat betekent dit voor de andere leerlingen in de klas?*'. Hieruit leiden ze zeven vormen of fasen van betrokkenheid of 'stages of concern' af, namelijk:

1 *Bewustwording*

In deze fase is er nog geen sprake van betrokkenheid wat veroorzaakt kan worden doordat een leraar nog te weinig weet van het onderwerp of er weinig belangstelling voor heeft. Leithwood, *et al.* (2008) geeft aan dat bij de start van een verandering andere zaken zullen moeten worden benadrukt dan in de loop van of aan het einde van het veranderingsproces. Het hebben van een brede betrokkenheid bij leraren of het team is vooral aan het einde van het implementatieproces essentieel.

2 *Informatie*

In deze fase is er sprake van enig bewustzijn met betrekking tot de verandering en ontstaat er interesse er meer over te willen weten. De interesse is vooral gericht op essentiële onderdelen van de verandering, zoals algemene kenmerken en resultaten en wat nodig is voor het gebruik ervan.

3 *Eigen persoon/ persoonlijke betrokkenheid*

In deze fase hebben leraren vooral vragen over en kunnen ze zich enigszins onzeker voelen over de consequenties van de verandering voor het eigen functioneren. In deze fase is het belangrijk dat de schoolleider de beoogde verandering heel helder communiceert alsook duidelijkheid biedt over consequenties die dit heeft voor betrokkenen. Tevens dient de schoolleider de juiste condities en ondersteuning te creëren voor de ontwikkeling van 'oud' naar 'nieuw' (Leithwood *et al.*, 2008; Senge *et al.*, 2000; Harris, 2010).

4 *Beheersing*

In deze fase staan praktische vragen centraal over het oplossen van problemen in de dagelijkse (les)praktijk, zoals andere manier van lesgeven, het integreren van materialen of het differentiëren in instructie, inhoud, beoordeling en leeromgeving. Deze fase vraagt over het algemeen veel tijd.

5 *Consequenties*

Eerst in deze fase gaat de aandacht van leraren uit naar wat de effecten van de vernieuwing of verandering is op (de mogelijkheden van) de leerlingen. Vragen als 'worden leerlingen er beter van', 'heeft het effect op hun prestaties en motivatie', gaan dan een rol spelen.

6 *Samenwerking*

Leraren krijgen behoefte om samen met hun collega's verder aan het realiseren van de veranderingen in de eigen (les)praktijk te gaan werken. Uitwisselen van ervaringen, praten over leerlingen en gevonden oplossingen, bij elkaar in de les kijken, zijn belangrijke ingrediënten voor deze vorm van betrokkenheid.

7 *Herziening*

Ervaringen met leerlingen worden in deze fase gebruikt om te evalueren en nog eens kritisch te kijken naar het belang van de vernieuwing voor de leerlingen. Er ontstaat behoefte om in samenspraak met anderen betrokkenen het één en ander nog eens tegen het daglicht te houden en samen te besluiten welke veranderingen in de praktijk gerealiseerd gaan worden. Het zal duidelijk zijn dat de schoolleider bij dit soort beslissingen een belangrijke taak heeft.

2.2 Het veranderingsproces

Het in gang zetten van een verandering of vernieuwing in een school vereist een goed samenspel tussen alle betrokkenen. Zowel Senge *et al.* (2000), Marzano (2003) als ook Duke (2010) en Van den Berg (2009) duiden op het belang van gedeeld leiderschap en het werken met veranderteams of 'teacher teams'. Marzano geeft aan dat leiderschap voor verandering het meest effectief is als dit wordt uitgevoerd door een kleine groep leraren met de schoolleider als bindende kracht. Deze groep leraren of dit veranderteam moet wel verbinding houden met degenen die geen deel uitmaken van dit team. Ook hierin speelt de schoolleider weer een belangrijke rol

als onderwijskundig leider. De wijze waarop scholen zich vervolgens kunnen ontwikkelen is volgens Harris (2010) afhankelijk van de mate waarin een school werkt als een professionele 'lerende' organisatie, waarin een 'climate of collaboration' en 'commitment to work together' heerst. Een schoolleider moet zorg dragen voor regelmatige overlegmomenten tussen alle betrokkenen en de professionele dialoog gaande houden. De meest slagvaardige organisatie is die waar de communicatielijnen kort zijn en de deelnemers elkaar regelmatig ontmoeten (De Boer, 2003).

Van den Berg en Vandenberghe (1985 en 1995) onderscheiden een aantal fasen in het veranderingsproces, die hieronder kort worden toegelicht.

1 Oriëntatiefase

In deze fase staan de verkenning/oriëntatie op de vernieuwing en analyse van de huidige situatie op de school centraal. Al in deze fase moet helderheid ontstaan over wat de school wil en welke doelen zij zich stelt ten aanzien van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Vragen die een school zich moet stellen zijn bijvoorbeeld: *'Welke deskundigheid is nodig en welke deskundigheid is al op school aanwezig?'* *'Om welke leerlingen gaat het en hoe worden leerlingen geselecteerd'* en *'welke aanpassingen binnen het curriculum lijken wenselijk of noodzakelijk?'* Doelen die de school zich stelt zullen moeten worden afgezet tegen de huidige situatie op de school, zodat inzichtelijk kan worden welke activiteiten zullen moeten worden uitgevoerd om de veranderingsdoelen te realiseren. In deze fase zijn de betrokkenheidsfasen 'bewustwording' en 'informatie' belangrijke aandachtspunten. De schoolleider, in samenspraak met een voorbereidingsgroep binnen de school, moet er in deze fase zorg voor dragen dat alle overig betrokkenen over het voorgenomen veranderingsplan worden geïnformeerd.

2 Adoptiefase

Een fase, waarin veel aandacht moet zijn voor het verkrijgen van persoonlijke betrokkenheid en eerste gevoelens van eigenaarschap van de vernieuwing bij leraren. Concreet betekent dit dat de schoolleider duidelijkheid moet bieden over visie en doelen over de nieuwe aanpak en consequenties hiervan voor het handelen in de dagelijkse realiteit van de personen die dit betreft. Ook is het nodig dat juist in deze fase de schoolleider laat merken dat leraren gefaciliteerd worden om het één en ander te kunnen realiseren, er tijd is voor overleg en (individuele) behoeften aan professionalisering.

3 Experimenteerfase

Fase 1 en 2 worden gezien als voorbereidende fasen en als deze achter de rug zijn volgt een periode van experimenteren. Er wordt bijvoorbeeld door een kleine groep leraren en voor slechts enkele vakken een aantal zaken, zoals die met elkaar zijn gecommuniceerd, uitgeprobeerd. Een aantal leraren gaan ervaringen opdoen met compacten en verrijken, of de wijze waarop de school kenmerken van leerlingen in kaart brengt wordt kritisch bekeken in relatie tot het kunnen identificeren of selecteren van hoogbegaafde leerlingen. In deze fase is ondersteuning van leraren belangrijk en er moeten mogelijkheden zijn voor regelmatig overleg en uitwisseling over opgedane ervaringen. Het zijn de betrokkenheidsfasen 'beheersing' en 'consequenties' die nu voor individuele leraren gaan spelen. Dit loopt door in de volgende fase, de toepassingsfase en vraagt van een school investering in tijd, persoonlijke ontwikkeling en teamontwikkeling. Zoals eerder aangegeven wijst Van den Berg erop dat er vaak bij de implementatie van veranderingen te weinig rekening wordt gehouden met de behoefte van individuele leraren, waardoor ontwikkelingen stagneren of er in deze fase al een afname aan betrokkenheid bij personen kan optreden. Als individuele leraren het gevoel krijgen niet voldoende tijd te

krijgen het één en ander te realiseren kan de verandering als gemandateerd worden ervaren en er onnodige weerstand ontstaan (Goodson, 2001).

4 Toepassingsfase

De toepassingsfase vindt meestal in het tweede (school)jaar van het veranderingsproces plaats. Er is inmiddels enige ervaring opgedaan met de nieuwe aanpak, doordat door een kleine groep leraren het één en ander is uitgeprobeerd in de eigen lespraktijk. Het consolideren van de bevindingen en het oplossen van eventuele problemen uit deze periode kunnen de beoogde verandering inzichtelijk maken voor een grotere groep leraren. In deze fase wordt het aantal leraren, dat ervaringen op gaat doen met de nieuwe aanpak, uitgebreid. Voor deze tweede groep start daarmee de adoptie- en experimenteerfase. Wat betreft hun fase van betrokkenheid is het mogelijk dat ze zich nog in de fase van persoonlijke betrokkenheid bevinden en veel vragen hebben hoe het één en ander in de dagelijkse praktijk moet worden aangepakt. Het is daarom in deze fase het overwegen waard met de nieuwe groep leraren een professionaliseringstraject in te gaan.

In de toepassingsfase wordt het belangrijk de inmiddels opgedane ervaringen te gaan beschrijven in bijvoorbeeld het beleidsplan van de school. En de fase, waarin vervolgplannen en/of beleidsvoornemens kunnen worden beschreven voor de volgende jaren. Ook kan in deze fase van verandering meer specifieke informatie over de onderwijsvisie van de school ten aanzien van hoogbegaafde leerlingen worden verzameld en beschreven (Boer, de, 2003, p. 15). Essentieel voor deze fase is voldoende tijd te reserveren voor ontwikkelingen en de nieuwe groep leraren, die nu in hun experimenteerfase zitten, de ruimte te geven hun eigen persoonlijke ontwikkeling te doorlopen met voldoende ondersteuning vanuit de schoolleiding en de leraren die al ervaring hebben opgedaan.

Omdat in deze fase meerdere personen binnen de school actief bezig zijn met activiteiten om de beoogde verandering te realiseren, is het belangrijk helder te communiceren over taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden van alle betrokkenen. Dit geldt voor de schoolleiding, een werkgroep hoogbegaafden, individuele leraren, leraren met specifieke taken en de specialisten binnen de school.

5 Implementatiefase

Van den Berg en Vandenberghe geven aan dat met de voorgaande fasen het feitelijke voorbereidingstraject achter de rug is en een school kan overgaan tot het daadwerkelijk implementeren van de nieuwe aanpak in de schoolorganisatie. Echter, zoals eerder beschreven, is een veranderingsproces geen lineair proces, waardoor het op onderdelen herhalen van het ontwikkeltraject noodzakelijk kan zijn. Dit betekent dat een school in deze fase zowel bezig kan zijn met het vastleggen van een aantal zaken in het beleidsplan als met het herformuleren van activiteiten om het gestelde doel te bereiken. In een informatiebijeenkomst voor alle betrokkenen zouden beide zaken aan bod moeten komen, om zodoende betrokkenheid van personen bij de ontwikkelen te kunnen vasthouden.

6 Evaluatiefase

Tijdens het gehele verandertraject is het wenselijk op gezette tijden te evalueren of de gekozen activiteiten leiden tot hetgeen de school voor ogen had. Het gaat hierbij om de betrokkenheidsfase 'herziening'. De schoolleider zal, samen met een werkgroep hoogbegaafden, regelmatig moeten overleggen of het gekozen onderwijsmodel of de gekozen aanpak naar verwachting functioneert. Vragen als 'doen we wat we hebben afgesproken?', 'doen we nog steeds de goede dingen?' en 'doen we de dingen goed?' staan centraal.

Op grond van ervaringen met leerlingen wordt nog eens kritisch gekeken naar het gekozen onderwijstraject en wordt gekozen of er wordt doorgedaan op de ingeslagen weg of dat er bijstelling nodig is. Hierna gaat opnieuw een periode van samenwerken aan de verdere vormgeving van start.

Ook zouden aan alle betrokkenen, leraren, leerlingen en hun ouders vragenlijsten kunnen worden voorgelegd, waarin naar hun mening en ervaringen wordt gevraagd. De resultaten kunnen richting gevend zijn voor verbeteringen, aanpassingen of wijzigingen op onderdelen van het verandertraject.

Door nu deze evaluatiefase regelmatig toe te passen en onderdelen uit andere fasen te gebruiken om één en ander te realiseren, ontstaat een cyclisch proces van plannen, uitvoeren, evalueren, bijstellen en nieuw beleid. Bewaking van dit proces is essentieel voor verdergaande implementatie.

3. Het verandertraject in schema

Bovenstaande in hieronder schematisch weergegeven. Aan de hand van de fasen van verandering van Van den Berg en Vandenberghhe wordt voor drie onderscheiden geledingen binnen de school, de schoolleiding, een werkgroep of veranderteam en de leraren, die les gaan geven aan de hoogbegaafde leerlingen, aangegeven hoe het verandertraject zou kunnen worden vormgegeven (zie ook: De Boer, 2003 pp. 19 - 21).

Schema: verantwoordelijkheden, activiteiten en interventies van betrokkenen tijdens het veranderingsproces.

Geledingen Fasen van verandering	Management / schoolleiding	Werkgroep Hoogbegaafdheid / veranderteam	Leraren team
Oriëntatie	<p>Goedkeuring en facilitering werkgroep of voorbereidingsgroep (veranderteam).</p> <p>Visie en missie school op onderwijs aan en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen schoolbreed communiceren.</p> <p>Regelmatig overleg met (afgevaardigden van) de werkgroep over planning, ontwikkelingen en voortgang.</p> <p>Informereren lerarenteam over vernieuwing of verandering.</p> <p>Inroosteren studiedag(en).</p>	<p>Kennis verkrijgen over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen en beproefde onderwijsmodellen.</p> <p>Bezoeken van scholen met ervaring en aangepaste programma's.</p> <p>Oriëntatie op wensen en mogelijkheden van de school in relatie tot sterke en zwakke kanten van de school (zie ook het Zelfbeoordelingsinstrument Begaafdheidsprofielscholen. De Boer, 2010).</p> <p>Ontwerp plan van aanpak in samenspraak met schoolleiding. Informeren lerarenteam over veranderplan en traject.</p> <p>Regelmatig overleg; taken onderling verdelen; terugkoppeling schoolleiding</p>	<p>Bewustwording van (belang) nieuwe aanpak en een eerste oriëntatie op consequenties voor eigen lespraktijk.</p>
	<p>Uitnodigen betrokkenen voor deelname aan een studie- of informatieve bijeenkomst.</p> <p>Doelstelling studie- of</p>	<p>Voorbereiding studie- of informatieve bijeenkomst in samenspraak met de schoolleiding.</p>	<p>Bijwonen informatie of studiebijeenkomst op de school.</p> <p>Overlegmomenten inplannen om indrukken en ervaringen te</p>

<p>Adoptie</p>	<p>informatieve bijeenkomst en gewenste nieuwe aanpak verhelderen.</p> <p>Plan van aanpak en werkwijze communiceren naar alle betrokkenen.</p> <p>Functie/taakomschrijving (kern) lerarenteam opzetten in samenspraak met de werkgroep.</p> <p>Samenstellen (kern) team dat in aanmerking komt voor de nieuwe aanpak en groep leerlingen.</p> <p>Professionaliseringstraject ontwerpen op grond van professionaliseringsbehoeften van (individuele) leraren. Professionalisering faciliteren.</p>	<p>Eventueel inschakelen extern deskundige voor inhoudelijk bijdrage aan de bijeenkomst.</p> <p>Functie - en taakomschrijving (kern) lerarenteam ontwerpen met bijbehorend deskundigheidsprofiel.</p> <p>Conceptplan opstellen voor (kern) team dat les gaat geven aan de groep leerlingen en ter goedkeuring voorleggen aan de schoolleiding.</p> <p>In samenspraak met alle betrokkenen en eventueel extern deskundigen een teamontwikkelplan opstellen: welke deskundigheid hebben we al en welke gaan we door een professionaliseringstraject ontwikkelen. Welke individuele professionaliseringsbehoeften zijn er bij leraren?</p>	<p>communiceren met collega's.</p> <p>Wel/niet aanmelden voor het (kern) team dat les gaat geven aan deze leerlingen (mits de keuze hiervoor vrij is). Zo niet nadenken over welke individuele (professionaliserings) behoefte er is.</p> <p>Formuleren van een persoonlijk ontwikkelplan in relatie tot de gewenste aanpak.</p> <p>Gewenst professionaliseringstraject communiceren naar de werkgroep en/of schoolleiding.</p> <p>Het is de fase van persoonlijke betrokkenheid met vragen richting beheersing.</p>
<p>Experi- menteer</p>	<p>Tijd en ruimte inbouwen voor het (kern)team van leraren om lessen voor te bereiden en ervaringen uit te wisselen en studiebijeenkomsten bij te wonen en voor te bereiden.</p> <p>Overlegmomenten inplannen ten behoeve van beleidsontwikkelingen en -evaluatie naar aanleiding van bevindingen van betrokkenen.</p> <p>Verantwoordelijk voor de professionele dialoog over de beleidsontwikkelingen en bijstellingen met alle betrokkenen.</p>	<p>Vorbereiden en uitvoeren van voorgestelde onderwijs vernieuwingen in de (les) praktijk.</p> <p>Organiseren van studiebijeenkomsten ten behoeve van de professionalisering van het (kern) team.</p> <p>Intervisie en eventueel supervisie en coaching van het (kern) team van leraren afgestemd op individuele behoeften.</p> <p>Overlegmomenten inplannen om ervaringen uit te wisselen, problemen bespreekbaar te maken en op te lossen, nieuwe aanpak op onderdelen bij te stellen in samenspraak met de schoolleiding.</p> <p>Nieuwe aanpak op onderdelen, bijvoorbeeld selectieprocedure leerlingen, door ontwikkelen.</p>	<p>Vorbereiden en uitvoeren van voorgestelde onderwijs vernieuwingen in de eigen (les)praktijk.</p> <p>Ervaringen uitwisselen met collega's die ook experimenteren wat aanleiding kan zijn voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vragen over (individuele) behoeften aan professionalisering • Verdieping • Beheersing nieuwe aanpak • Samenwerken op onderdelen. <p>Persoonlijke betrokkenheid en vragen omtrent vertaling van de vernieuwing in de dagelijkse (les)praktijk blijven ook nu de aandacht vragen.</p> <p>Er ontstaat nu ook behoefte aan samenwerking met collega's bij de oplossing van problemen.</p>
<p>Toepassing</p>	<p>Contouren beleidsplan vastleggen en formuleren van nieuwe (beleids) voornemens.</p> <p>Investeringsruimte creëren voor uitbreiding veranderingstraject naar andere leerjaren en vakken.</p> <p>Inplannen informatie- en</p>	<p>Conceptteksten beleidsplan- en zorgplan opzetten in samenspraak met de schoolleiding.</p> <p>Coördinatie uitbreiding activiteiten naar andere leerjaren en vakken.</p> <p>Organiseren informatie- en</p>	<p>Consolideren van bevindingen en oplossingen binnen eigen vak en lespraktijk, wijze van lesgeven en begeleiding van leerlingen binnen het (kern) team van collega's.</p> <p>Uitwisseling en/of intervisie met collega's over ervaringen en knelpunten blijft belangrijk</p>

	<p>studiebijeenkomsten afgestemd op individuele professionaliseringsbehoeften.</p> <p>Functie- en taakomschrijvingen geledingen binnen de school vaststellen.</p>	<p>studiebijeenkomsten voor betrokken leraren, rekening houdend met individuele professionaliseringsbehoeften.</p> <p>Functie- en taakomschrijving ontwikkelen voor geledingen binnen de school in samenspraak met schoolleiding.</p> <p>Bewaken dat 'nieuwe' groep leraren tijd en ruimte krijgt de verschillende fasen van verandering en ontwikkeling te doorlopen.</p>	<p>en beïnvloed de mate van betrokkenheid van de (individuele) leraren.</p> <p>Fasen van consequenties, samenwerken en herziening spelen in de betrokkenheid bij het verandertraject.</p>
Implementatie	<p>Beleids- en zorgplan hoogbegaafde leerlingen vastleggen in samenspraak met de werkgroep hoogbegaafdheid.</p> <p>Functie- en taakomschrijvingen vastleggen in samenspraak met alle betrokkenen.</p> <p>Faciliteren uitwisselings- of intervisie bijeenkomsten en wenselijk geachte professionaliseringstrajecten (kern) team rekening houdend met individuele behoeften van leraren.</p> <p>Informatie- of presentatiebijeenkomst beleggen voor betrokkenen en belangstellenden.</p> <p>Communicatieplan ten behoeve van interne communicatie, toeleverende scholen primair onderwijs, ouders, derde lijns zorg en eventueel scholennetwerk(en) waarvan de school deel uitmaakt.</p>	<p>Coördinatie lopende activiteiten, aansturen uitwisselings- of intervisiebijeenkomsten.</p> <p>Bijstellen op onderdelen op grond van ervaringen en bevindingen, waarbij rekening wordt gehouden met individuele bevindingen van leraren. Het één en ander in samenspraak met schoolleiding.</p> <p>Communicatie intern en extern bewaken in samenspraak met schoolleiding en (kern) team van leraren.</p>	<p>Uitwisseling ervaringen, ontwikkelingen en knelpunten inbrengen, persoonlijke (individuele) wensen communiceren.</p> <p>Kritisch blijven ten opzichte van sterke en zwakke kanten van het (kern) team en persoonlijke inzet en betrokkenheid.</p> <p>Tijdig aanvullende (professionaliserings) wensen kenbaar maken.</p> <p>De betrokkenheidsfasen beheersing, samenwerken en herziening blijven aandachtspunt en mogelijk met andere inhoudelijke thema's terugkomen.</p>
Evaluatie	<p>Beleidsvoornemens formuleren voor komende periode(s) in overleg met de werkgroep.</p> <p>Bewaken effectief functioneren en voortgang van de onderwijsaanpak voor hoogbegaafde leerlingen.</p> <p>(Laten) Informeren over recente ontwikkelingen.</p>	<p>Coördinatie lopende en nieuwe te ontwikkelen activiteiten in het belang van de ingezette onderwijsaanpak.</p> <p>Evaluatiegesprekken en afstemmingsoverleg met alle betrokkenen in samenspraak met de schoolleiding.</p> <p>Communicatie intern en extern bewaken in samenspraak met schoolleiding.</p>	<p>Zie implementatiefase.</p> <p>Doen we wat we hebben afgesproken?</p> <p>Doen we nog steeds de goede dingen?</p> <p>Doen we de dingen goed?</p> <p>Individuele behoeften kenbaar blijven maken.</p>

Referenties

- Berg, D. van den (2009). *Onderwijsinnovatie: Geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijssen.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.
- Boekaerts, M. & Minnaert, A. (2007). Measuring Behavioral Change Processes During an Ongoing Innovation Program: Scope and Limits. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions* (pp.71-87). UK: Emerald.
- De Boer, G. C. (2010). *Zelfbeoordelingsinstrument. Kwaliteitscriteria ter beoordeling van het Begaafdheidsprofiel van scholen voor Voortgezet Onderwijs; Standaarden en indicatoren*. Amersfoort: CPS.
- De Boer, G. (2003). Schoolontwikkeling en Beleid. In G. de Boer (red.), E. Cuijpers (red.), C. Goethals, C, Nachenius, P. Wielinga & J. Kuipers, *Ideeënmap hoogbegaafde leerlingen: Good practice in het voortgezet onderwijs* (Deel 2, Schoolontwikkeling en Beleid, pp. 7 - 21). Amersfoort: CPS.
- Duke, D. L. (2010). *Differentiating school leadership: Facing the challenges of practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eyre, D. (2001). *Able Children in Ordinary Schools*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Goodson, I. F., (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2, pp. 45-63.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 1, pp. 27-42.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in Schools, research translated into action*. Alexandria USA: ASCD.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

