

# Motivaties van leerkrachten in het primair onderwijs voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid

---

Masterscriptie

Student: Milou Antheunisse  
Studentnummer: 1074830  
Begeleider: Folke Glastra  
Tweede lezer: Kees de Brabander  
Plaats: Universiteit Leiden  
Datum: 19 augustus 2014  
Contact: [m.antheunisse@umail.leidenuniv.nl](mailto:m.antheunisse@umail.leidenuniv.nl)

## Abstract

In this research, teachers' motivation for professionalization activities about learning delays and giftedness was explored by interviewing twenty-eight primary school teachers in the Netherlands. With this information an attempt was made to answer the following question: *To which extent do differences exist in the affective valences, cognitive valences and sense of competence among teachers with regard to professionalization activities about learning delays and giftedness and how can differences be explained?* Results show that teachers feel that pupils with learning delays need emotional as well as cognitive help. However, there's a limit to what these pupils can achieve cognitively, so teachers aim for their emotional well being. Teachers do not mention a cognitive limit for the gifted pupils, but do mention the emotional well being of these pupils as one of the conditions that needs to be met to help them excel, alongside testing the giftedness of the pupil and knowing how to help these pupils. Furthermore, teachers with a preference for professionalization activities about learning delays mainly build upon non-personal cognitive valences, like wanting to renew their knowledge to connect to the needs of these students and wanting to help the large number of pupils with learning delays, for their motivation. In contrast, teachers with a preference for professionalization activities about giftedness mainly build upon positive personal cognitive valences, like feeling the need to gain new knowledge to develop themselves, for their motivation. The number of years a teachers has been working in education explained most of the differences in their motivation, like the decreasing will to gain new knowledge and to renew old knowledge. The outcomes of this research should be explored further, but can already be to used to improve professionalization activities by building upon the motivational aspects that play a role in teachers' motivation for these activities.

# Inhoud

1 Inleiding.....	5
1.1 Aanleiding.....	5
1.2 Theoretische inzichten.....	5
1.2.1 Leerachterstanden.....	5
1.2.2 Het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden .....	5
1.2.3 Hoogbegaafdheid .....	6
1.2.4 Het beeld van leerkrachten van hoogbegaafde leerlingen.....	7
1.2.5 Taakspecifieke motivatie.....	8
1.2.6 Motivatie voor professionaliseringsactiviteiten .....	8
1.2.7 Aspecten van het UMTM ten opzichte van professionaliseringsactiviteiten .....	9
1.2.8 Achtergrondkenmerken .....	9
1.3 Hoofdvraag.....	10
2 Methode .....	11
2.1 Informatieverzameling .....	11
2.1.1 Informanten .....	11
2.1.2 Procedure.....	11
2.1.3 Interview .....	11
2.2 Informatieverwerking.....	12
2.2.1 Informatie ordening.....	12
2.2.2 Globale analyse .....	12
2.2.3 Specifieke analyse.....	13
3 Resultaten.....	15
3.1 Deelvraag 1.....	15
3.1.1 Het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden .....	15
3.1.2 De motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden.	17
3.2 Deelvraag 2.....	18
3.2.1 Het beeld van leerkrachten van hoogbegaafde leerlingen.....	18
3.2.2 De motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid .	20
3.3 Deelvraag 3.....	22
3.3.1 De verschillen in het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen.....	22
3.3.2 De verschillen in de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten .....	23
3.4 Deelvraag 4.....	26
3.4.1 De invloed van onderwijservaring op het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen.....	26
3.4.2 De invloed van onderwijservaring op de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten .....	27
3.4.3 De samenhang tussen de meningen van de leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs en het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen ....	30

3.4.4 De samenhang tussen de meningen van leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs en de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten.....	31
3.4.5 De invloed van het niveau van de school op het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen.....	33
3.4.6 De invloed van het niveau van de school op de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten .....	34
4 Discussie .....	37
4.1 Het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen.....	37
4.2 De invloed van achtergrondkenmerken op het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen.....	37
4.3 De motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten.....	38
4.4 De invloed van achtergrondkenmerken op de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten .....	38
4.5 Verklaringen aan de hand van bestaande theorieën en onderzoeken .....	39
4.6 Mogelijkheden tot vervolgonderzoek.....	41
4.7 In de praktijk .....	43
4.8 Conclusie.....	44
5 Literatuur .....	45

# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding

In het huidige primair onderwijs wordt steeds meer gestuurd op gedifferentieerd werken binnen de klas. Komend schooljaar komt daar ook nog inclusief onderwijs bij. Dit laatste betekent dat leerlingen met verschillende niveaus, ook leerlingen met een handicap, in één klas terecht komen. Het onderwijs moet hierbij aansluiten op het niveau van elk individueel kind. De motivatie van de leerkrachten is hiervoor van groot belang. Immers, motivatie zorgt ervoor dat mensen productiever worden (Ryan & Deci, 2000).

Motivatie is een breed begrip waar verschillende persoonlijke en externe factoren op van invloed zijn. Om de leerkrachten te stimuleren, is het van belang dat we zicht krijgen op de status van hun motivatie en welke elementen van invloed zijn op deze motivatie. In het licht van gedifferentieerd werken en inclusief onderwijs gaat de aandacht in dit onderzoek specifiek uit naar motivaties voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid. Om het benodigde inzicht te krijgen in deze motivaties is het van belang om te weten welke elementen daarin een rol spelen, maar ook welke verschillen in deze motivaties bestaan en wat daar de oorzaken van kunnen zijn. In de toekomst zou dan ingespeeld kunnen worden op deze elementen waardoor het mogelijk wordt om bij te dragen aan een hogere motivatie van de leerkrachten.

## 1.2 Theoretische inzichten

### 1.2.1 Leerachterstanden

In Nederland wordt van een leerachterstand of onderwijsachterstand gesproken wanneer een leerling langdurig onder de norm voor zijn leeftijd presteert (Van de Logt, 2010). Kinderen met een lage Sociaal Economische Status (SES) of van buitenlandse afkomst worden veelal geschaard onder de risicogroepen voor leerachterstanden (Kervezee, 2003). In dit onderzoek is deze definitie van leerachterstanden als basis gebruikt.

### 1.2.2 Het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden

Soodak, Podell en Lehman (1998) onderzochten de verschillende leerkracht-, leerling- en schoolfactoren die de reactie van leerkrachten op gedifferentieerd onderwijs beïnvloeden. Zij ontvingen van 188 leerkrachten uit het basisonderwijs in de omgeving van New York een compleet ingevulde vragenlijst. Uit de gegevens bleek dat persoonlijke verwachtingen over de haalbaarheid van een situatie en verwachtingen over de doeltreffendheid van onderwijs in het algemeen samenhangen met de reactie van leerkrachten op gedifferentieerd onderwijs. Wanneer leerkrachten hoge verwachtingen hadden over hun eigen vaardigheden in het omgaan met leerachterstanden, waren zij meer gemotiveerd om aan de slag te gaan. Hetzelfde geldt voor de doeltreffendheid van onderwijs,

wanneer de leerkrachten aangaven te geloven dat goed onderwijs ervoor kan zorgen dat een leerling negatieve factoren te boven komt, waren zij sneller geneigd om actie te ondernemen.

In 2000 onderzochten Cook, Tankersley, Cook en Landrum de relatie tussen de door een leerkracht in het primair onderwijs in de Verenigde Staten gemaakte inschatting van een probleem van een leerling en de motivatie van de leerkracht om actie te ondernemen richting deze leerling. Hiervoor vroegen zij 70 leerkrachten van verschillende achtergronden om een aantal van hun leerlingen te nomineren. De leerkrachten kregen een lijst met stellingen over vier categorieën: gehechtheid, verontrusting, onverschilligheid en afwijzing. Per categorie werd de leerkrachten gevraagd om drie leerlingen te nomineren die het best bij de omschrijving pasten.

Leerlingen die door de leerkrachten genomineerd werden voor de categorie 'verontrusting' kregen bijvoorbeeld extra aandacht. Leerkrachten plaatsten in deze categorie vaak de leerlingen met leerachterstanden waarbij zij het gevoel hadden verantwoordelijk te zijn voor het falen of slagen van die leerling. Dit maakte dat de leerkracht gemotiveerd was om met de leerling aan de slag te gaan om de problemen van de leerling op te lossen. Ook werden veel leerlingen met leerachterstanden in de categorie 'onverschilligheid' geplaatst. De leerkrachten gaven in dit geval aan dat zij zich geen raad wisten met de problemen van de leerling en er daardoor niet mee aan de slag gingen. De motivatie van een leerkracht om met een leerling met een leerachterstand aan de slag te gaan lijkt dus onder andere afhankelijk van de aard van het probleem en de kennis en vaardigheden die de leerkracht daarover heeft.

Cook (2001) vergeleek de gevoelens en gedragingen van leerkrachten ten opzichte van de verschillende groepen en zocht hierbij naar overeenkomsten tussen de ernst en oorzaak van de leerachterstanden van de leerlingen en de nominatie voor een groep door de leerkracht. Hij concludeerde dat de perceptie die de leerkrachten hebben over de ernst en oorzaak van de achterstand van de leerling van grote invloed is op de categorie waarin zij de leerling plaatsten. De gedachten van de leerkrachten over de definitie van leerachterstanden en de mogelijkheid om die in te lopen zijn dus van invloed op de motivatie van de leerkrachten om met deze groep aan de slag te gaan.

### *1.2.3 Hoogbegaafdheid*

De definitie van hoogbegaafdheid verandert al sinds de erkenning van het concept (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004). Waar eerst nog gesproken werd van hoogbegaafdheid wanneer kinderen hoog scoorden op een intelligentie- of schoolprestatietest (Feldhusen & Jarwan, 2000), is er nu overeenstemming dat intelligentie slechts een factor is. Meer recente literatuur beschouwt hoogbegaafdheid als een multidimensionaal en dynamisch concept met meerdere factoren die van invloed zijn. Hierbij kan gedacht worden aan intelligentie, maar ook aan persoonlijkheidsfactoren en omgevingsfactoren. Als basis voor dit onderzoek wordt het model van hoogbegaafdheid zoals beschreven door Sternberg (2003) gebruikt. Hij baseerde zijn Wisdom Intelligence Creativity Synthesiced (WICS) model op verschillende componenten: wijsheid, intelligentie, creativiteit en de

interactie tussen deze drie. Wijsheid wordt hierbij benoemd als het kunnen vinden van de balans tussen intra-persoonlijke, inter-persoonlijke en extra-persoonlijke interesses. Intelligentie wordt beschreven als de vaardigheden en kennis om alledaagse problemen op te lossen, gebaseerd op voorgaande ervaringen en onbewuste kennis. Creativiteit wordt in het WICS model gebruikt als het reageren op de omgeving, genereren van relatief nieuwe en kwalitatief hoogwaardige ideeën of producten die aansluiten bij de taak. Volgens Sternberg (2003) kan pas gesproken worden van hoogbegaafdheid wanneer een persoon deze drie elementen bezit en vooral ook samen gebruikt.

#### *1.2.4 Het beeld van leerkrachten van hoogbegaafde leerlingen*

Geake en Gross (2008) onderzochten de invloed van een onbewuste houding ten opzichte van hoogbegaafdheid. Hiervoor vroegen zij 377 leerkrachten in Groot Brittannië, Schotland en Australië een vragenlijst in te vullen. Deze vragenlijst bevatte stellingen op een semantische differentiaal over hoogbegaafde leerlingen. Geake en Gross (2008) concludeerden dat leerkrachten onbewust een negatieve houding hebben tegenover hoogbegaafdheid. Dit komt omdat zij bedenkingen hebben over de combinatie van de hoge intelligentie en de sociale karakteristieken, zoals status, houding en gedrag van de leerling. Zo merken zij de tegenstelling tussen welbespraaktheid van de leerlingen en het sociaal niet binnen de groep passen van deze leerlingen op. Leerkrachten staan hier achterdochtig tegenover, waardoor zij het hoogbegaafde kind niet helpen om te excelleren. Die achterdocht maakt dat Geake en Gross (2008) stellen dat professionele ontwikkeling door middel van cursussen over hoogbegaafdheid deze effecten kan beïnvloeden. Wanneer leerkrachten meer kennis hebben over hoogbegaafdheid, zijn zij positiever over de cognitieve eigenschappen en sociale intelligentie van de leerlingen en minder negatief over de in vele gevallen geringe sociale aansluiting van deze leerlingen.

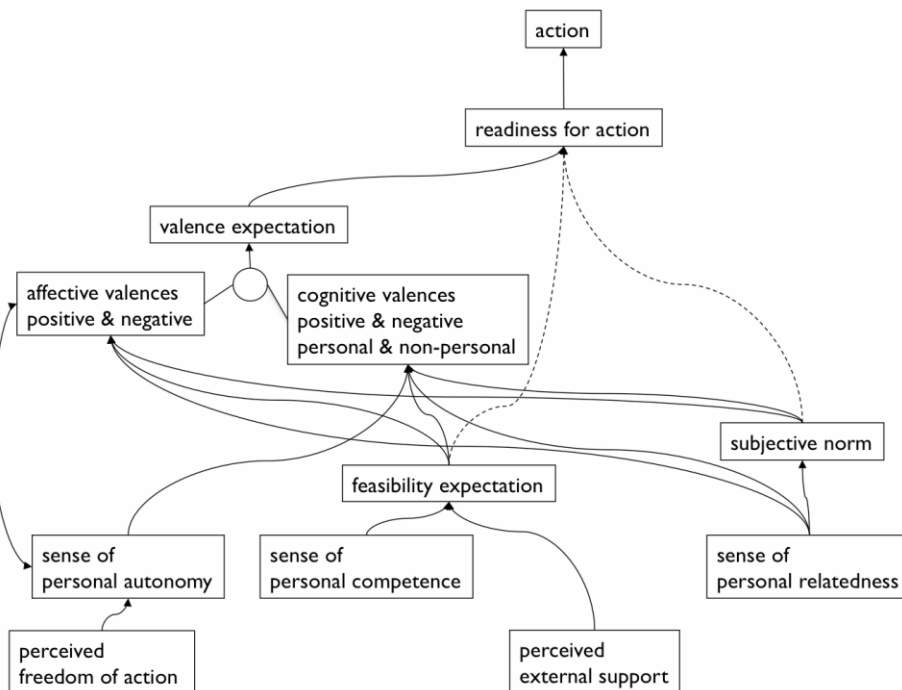
Dit komt overeen met onderzoek van Bégin en Gagné (1995). Zij vroegen aan 139 Canadese leerkrachten en 138 Canadese ouders om een vragenlijst in te vullen met stellingen over hun houding ten opzichte van hoogbegaafdheid. Zij concludeerden dat meer kennis over en ervaring met hoogbegaafdheid voor een positievere houding tegenover hoogbegaafdheid zorgt.

Onderzoek van Copenhaver en McIntyre (1992) sluit aan op de samenhang tussen ervaring en een positieve houding ten opzichte van hoogbegaafdheid. Zij legden een vragenlijst met open vragen aan 262 leerkrachten uit de Verenigde Staten voor. Vervolgens werd een onderverdeling gemaakt tussen deze leerkrachten, in de mate waarin zij ervaring hadden met werken met hoogbegaafde leerlingen en/ of cursussen hadden gevolgd met betrekking tot hoogbegaafdheid. Leerkrachten met zeer weinig ervaring met hoogbegaafdheid kenden de meeste negatieve karakteristieken, zoals verveeld, rebels en lui toe aan hoogbegaafdheid. Leerkrachten met drie of meer jaar ervaring in het lesgeven van hoogbegaafde leerlingen gaven echter weer vaker aan deze karakteristieken te vinden passen bij hoogbegaafdheid. Meer kennis en ervaring hangen dus samen met en kunnen zorgen voor een positievere, maar ook voor een negatievere houding tegenover hoogbegaafdheid.

### 1.2.5 Taakspecifieke motivatie

In dit onderzoek wordt motivatie onderzocht aan de hand van het Unified Model of Task-specific Motivation (UMTM), ontwikkeld door De Brabander en Martens (2014). Dit model integreert verschillende theorieën met betrekking tot motivatie. Elementen uit verschillende theorieën worden hier samengebracht en geordend om taakspecifieke motivaties te beschrijven en te verklaren. Hierbij wordt taakspecifieke motivatie beschreven als de geneigdheid om over te gaan tot uitvoering van een omschreven activiteit of plan van activiteiten (De Brabander & Martens, 2014).

Het UMTM wordt opgebouwd vanuit concepten uit verschillend motivatietheorieën die door middel van verschillende verbindingslijnen samenkomen in handelingsbereidheid (zie Figuur 1). Van deze concepten wordt verwacht dat zij samenhangen met de bereidheid tot handelen van leerkrachten ten opzichte van professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid.



Figuur 1. Unified Model of Task-Specific Motivation

### 1.2.6 Motivatie voor professionaliseringsactiviteiten

Professionaliseringsactiviteiten zijn bedoeld om de huidige kennis en vaardigheden die een leerkracht in een klas toepast te verbeteren (Kwakman, 2003). Professionalisering kan plaats vinden door formeel en informeel leren. Bovendien is er onderscheid te maken in incidenteel en gepland leren en individueel en collectief leren (Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon, 2001). Dit soort onderscheiden hangen samen met de motivatie die een leerkracht heeft voor een professionaliseringsactiviteit. In dit onderzoek wordt niet specifiek naar deze onderscheiden gevraagd, zodat deze aspecten vrij blijven voor interpretatie van de informant en die daarmee de mogelijkheid heeft om over alle opties te vertellen.



### *1.2.7 Aspecten van het UMTM ten opzichte van professionaliseringsactiviteiten*

De aandacht in dit onderzoek gaat specifiek uit naar drie aspecten uit het UMTM: affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie. Hier is voor gekozen omdat verwacht wordt dat deze drie elementen een grote rol spelen in taakspecifieke motivatie, omdat zij samenhangen met het onderwerp van de professionaliseringsactiviteiten.

Affectieve valenties worden in het UMTM beschreven als gevoelsmatige ervaringen die men verwacht te ondergaan bij het ondernemen van een omschreven activiteit of plan van activiteiten. Daarbij kunnen affectieve valenties zowel positief als negatief zijn.

Cognitieve valenties worden beschreven als gedachten over de waarde van verwachte consequenties van het ondernemen van een omschreven activiteit of plan van activiteiten. Daarbij kunnen cognitieve valenties zowel positief en negatief als persoonlijk en niet-persoonlijk zijn.

Het gevoel van competentie wordt beschreven als de mate waarin men verwacht te beschikken over voldoende kwaliteiten om een omschreven activiteit of plan van activiteiten tot een goed einde te brengen. Hierbij wordt verwacht dat het gevoel van competentie, voor zowel de activiteit zelf als de latere toepassing van wat men heeft geleerd, en de verwachte externe ondersteuning van invloed zijn op de motivatie van de leerkracht voor professionaliseringsactiviteiten (De Brabander & Martens, 2014).

### *1.2.8 Achtergrondkenmerken*

Geake en Gross (2008) stellen dat achtergrondkenmerken en persoonlijke interesse van invloed zijn op de verwachte beleving van professionaliseringsactiviteiten. In dit onderzoek zal dit dus specifiek naar voren komen door het beeld dat leerkrachten hebben over leerachterstanden en hoogbegaafdheid en door de achtergrondkenmerken van de leerkracht en de school. Deze invloed werkt op verschillende aspecten in het UMTM.

Als eerste wordt verwacht dat het beeld van leerkracht van invloed is op hun motivatie. Hierbij wordt gekeken naar de definities die de leerkrachten hanteren, het idee dat zij hebben over de mogelijkheden om bij te dragen in de ontwikkeling van de kinderen en de mate waarin zij vinden dat ze genoeg kennis en/ of ervaring hebben om deze kinderen te bieden wat ze nodig hebben. Cook (2001) stelt dat de definitie en het idee over het kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen met een leerachterstand bepaalt hoeveel actie leerkrachten ondernemen voor leerachterstanden. Soodak, Podell en Lehman (1998) geven aan dat een groter gevoel van kennis en vaardigheden van de leerkracht met betrekking tot leerachterstanden zorgt voor een positiever beeld over onderwijs in het algemeen. Geake en Gross (2008) stellen dat ook een groter gevoel van kennis en vaardigheden van de leerkracht met betrekking tot hoogbegaafdheid zorgt voor een positiever beeld over hoogbegaafdheid.

Als tweede wordt verwacht dat de leeftijd en de onderwijsservaringsjaren van de leerkracht ook van invloed zijn (Larrivee & Cook, 1979). Verwacht wordt dat meer lesgeefervaring zorgt voor een positiever beeld over zowel leerachterstanden als hoogbegaafdheid (Billingsley, 2004). Gomez (1993)

stelt dat leerkrachten met de jaren meer inlevingsvermogen vertonen in leerlingen die anders dan zichzelf zijn en daardoor ook een genuanceerder beeld over leerachterstanden en hoogbegaafdheid vormen.

Als derde wordt verwacht dat de mate waarin deze motivatie voor verschillende groepen leerlingen naar voren komt ook afhankelijk is van schoolfactoren. Caldas en Bankston (1997) gebruikten de gegevens van 40.021 leerlingen Louisiana (VS), om een verband tussen de SES van de school en het niveau van de school te bewijzen. Zij vonden dat een hoge SES van de school sterk samenhangt met een hoger niveau van de school. Leerkrachten die werkzaam zijn op een school met een hoog niveau zullen dus ook meer te maken krijgen met leerlingen met een hoog niveau en minderen met leerlingen met een laag niveau.

Gawlik, Kearney, Addonizio en LaPlante-Sosnowksy (2012) stellen vervolgens naar aanleiding van hun onderzoek op 803 basisscholen in Michigan, dat de SES van de school samenhangt met het soort leerkrachten dat op de school werkzaam is. Zij geven aan dat een hogere SES op een school samenhangt met beter gekwalificeerde en meer ervaren leerkrachten en dus met meer kennis en ervaring.

Larrivee en Cook (1979) vonden dat leerkrachten die lesgeven op een school in een buitenwijk met een hogere SES en een hoger niveau, een positievere houding te hebben ten opzichte van leerlingen met een leerachterstand dan leerkrachten die lesgeven op een school met een lagere SES.

### 1.3 Hoofdvraag

*In hoeverre bestaan er verschillen in affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie bij leerkrachten in het primair onderwijs voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid en hoe zijn verschillen te verklaren?*

1. Hoe spelen affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie een rol bij de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden?
2. Hoe spelen affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie een rol bij de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid?
3. In welke mate verschillen affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie bij leerkrachten voor deze professionaliseringsactiviteiten?
4. Welke mogelijke verklaringen aan de hand van achtergrondkenmerken bestaan er voor verschillen in motivatie voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid?

## 2 Methode

### 2.1 Informatieverzameling

#### 2.1.1 Informanten

De informanten in dit onderzoek zijn zoveel mogelijk verkregen door persoonlijke benadering. Via de opgebouwde contacten is vervolgens verder gezocht naar meer informanten. Ook zijn nog enkele schooldirecteuren via de mail benaderd. Deze directeuren hebben het bericht doorgestuurd aan de leerkrachten van hun school.

Uiteindelijk waren achtentwintig leerkrachten bereid om deel te nemen aan het onderzoek. Onder hen waren vijf mannen en drieëntwintig vrouwen. De leerkrachten zijn werkzaam op twaalf verschillende basisscholen in de regio Dordrecht, de regio Rotterdam en de regio Eindhoven.

#### 2.1.2 Procedure

Er is gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview om de benodigde gegevens te verzamelen. Een opzet geschreven voor een eerder onderzoek naar de motivatie met betrekking tot professionaliseringsactiviteiten door Glastra en De Brabander (2013) heeft als basis gediend voor de interviewleidraad. De interviewleidraad in dit onderzoek is gericht op het inzichtelijk maken van affectieve en cognitieve valenties die een rol spelen in de voorkeur van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid.

Het interview dat als eerste is afgenomen is gebruikt om te controleren of aan de hand van de interviewleidraad voldoende relevante informatie werd opgeroepen om de deelvragen te kunnen beantwoorden. Na afname is het interview uitgeschreven en is de tekst geanalyseerd. Naar aanleiding hiervan zijn enkele aandachtspunten voor de interviewer toegevoegd aan de interviewleidraad. Deze vernieuwde interviewleidraad is gebruikt voor het afnemen van de overige zeventwintig interviews. Iedere leerkracht is hierbij circa vijftwintig minuten geïnterviewd.

#### 2.1.3 Interview

Door middel van enkele achtergrondvragen is geprobeerd inzicht te krijgen in het beeld dat leerkrachten hebben van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen. Dit kwam in dit interview onder andere naar voren door middel van de vragen: *'Hoe kijkt u tegen het beleid van gedifferentieerd onderwijs aan?'*, *'Hoe denkt u over hoogbegaafde kinderen in het onderwijs?'* en *'Hoe denkt u over kinderen met een achterstand in het onderwijs?'*

Vervolgens werd de leerkrachten gevraagd een vergelijking te maken tussen professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid. Affectieve valenties kwamen in dit interview onder andere naar voren door middel van de vraag: *'Welke gevoelsmatige verschillen verwacht u te ervaren als u een dergelijke vergelijking tussen professionaliseringsactiviteiten maakt?'* Cognitieve valenties kwamen in dit interview onder

andere naar voren door middel van de vraag: *'Welke verschillende gevolgen verwacht u voor uzelf, de leerlingen of voor de school als u een dergelijke vergelijking tussen professionaliseringsactiviteiten maakt?'* Het gevoel van competentie kwam in dit interview onder andere naar voren door middel van de vraag *'Welke verschillen verwacht u ten opzichte van de haalbaarheid van zo'n activiteit als u een dergelijke vergelijking tussen professionaliseringsactiviteiten maakt?'*

## 2.2 Informatieverwerking

### 2.2.1 Informatie ordening

De afgenomen interviews zijn op een geluidsrecorder opgenomen. Daarna is van al deze interviews de opnames letterlijk uitgetypt. Vanwege persoonlijke bezwaren van de respondent is één interview niet op een geluidsrecorder opgenomen. Tijdens dit interview zijn zoveel mogelijk aantekeningen gemaakt, zodat deze achteraf uitgewerkt konden worden. Vervolgens zijn de tekstbestanden van alle achtentwintig interviews in Atlas.ti geplaatst voor verdere analyses.

### 2.2.2 Globale analyse

Om inzicht te krijgen in de uitspraken die de leerkrachten deden zijn deze tekstbestanden geanalyseerd. Aan de verschillende stukken tekst zijn primaire codes toegekend. Dit gebeurde door middel van een globale codering, waarbij aan elk stuk tekst een code is toegekend die aangeeft bij welk aspect van motivatie of onder welk achtergrondkenmerk de tekst behoort. Bijvoorbeeld de codes 'GevoelsArgument', wanneer leerkrachten hun voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten onderbouwen op basis van affectieve valenties die zij verwachten te ervaren bij zo'n professionaliseringsactiviteit, en 'KennisHoogbegaafd', wanneer leerkrachten een uitspraak doen over de hoeveelheid kennis en ervaring die zij hebben over hoogbegaafde kinderen. Tegelijkertijd met de toekenning van de primaire codes is een codeertabel opgesteld. In deze codeertabel is aangegeven bij welk aspect van motivatie de code hoort, welke naam de code heeft en wat er onder de code wordt verstaan.

Daarna is een tabel gemaakt om te kijken hoe vaak de verschillende primaire codes voorkomen. Ook is door middel van de tekstbestanden gecontroleerd of de definitie van een code niet verschoof naarmate er meer interviews gecodeerd werden. Hierna is de codeertabel waar nodig aangepast, gespecificeerd en uitgebreid.

Vervolgens zijn in een tweede codeerronde alle tekstfragmenten bij een bepaalde primaire code vergeleken en werden verschillen daarin aangeduid door middel van secundaire codes. In de secundaire codes werd voor de aspecten van motivatie aangegeven of er sprake was van leerachterstanden of hoogbegaafdheid en in welke gradatie. 'GevoelsArgument' is bijvoorbeeld gesplitst in 'GevoelHoogbegaafd', voor gevoelsmatige argumenten die een voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid ondersteunen en 'GevoelAchterstand', voor gevoelsmatige argumenten die een voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over

leerachterstanden ondersteunen. 'KennisHoogbegaafd' is bijvoorbeeld opgedeeld in 'KennisHoogbegaafdVeel', wanneer leerkrachten aangeven veel kennis en ervaring over hoogbegaafdheid te hebben, 'KennisHoogbegaafdGemiddeld', wanneer leerkrachten aangeven niet veel, maar ook geen geringe kennis en ervaring over hoogbegaafdheid te hebben en 'KennisHoogbegaafdWeinig', wanneer leerkrachten aangeven weinig tot geen kennis en ervaring over hoogbegaafdheid te hebben. Vervolgens is een tabel gemaakt waarin duidelijk werd hoeveel leerkrachten een secundaire code toegekend hebben gekregen.

Daarna zijn de kwantitatieve uitkomsten globaal geanalyseerd, zodat deze vervolgens aan de hand van de kwalitatieve gegevens konden worden verbijzonderd. Hier is gelet op overeenkomsten en verschillen in de groepen met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid. Om te controleren of er verbanden tussen codes bestaan, die eerder niet zijn opgevallen is er gebruik gemaakt van een Co-occurency tabel. De bevindingen uit deze tabel zijn meegenomen als aandachtspunten in de analyses.

### *2.2.3 Specifieke analyse*

Om deelvraag vier over de invloed van achtergrondkenmerken te beantwoorden hebben nog enkele kwantitatieve vergelijkingen via tabellen en kwalitatieve vergelijkingen via tekstfragmenten plaatsgevonden. Er is een vergelijking gemaakt op basis van de hoeveelheid onderrichtservaring van de leerkracht, de mening van de leerkracht over gedifferentieerd onderwijs en het niveau van de school.

De leerkrachten zijn voor onderrichtservaring opgedeeld in drie groepen op basis van onderzoek van Day en Gu (2007). Zij vroegen 300 leerkrachten in het basisonderwijs in Engeland naar hun motivatie voor hun werk. Vervolgens deelden zij de leerkrachten in groepen in naar aanleiding van hun jaren onderrichtservaring. De grenswaarden voor die groepen zijn gebaseerd op de professionele levensfasen van de leerkrachten afhankelijk van hun werkomgeving, professionele identiteit en privéleven.

Leerkrachten met nul tot en met drie jaar onderrichtservaring voelen zich zeer verbonden met het onderwijs. Zij ervaren ondersteuning en leren van collega's en leidinggevenden. Leerkrachten met vier tot en met zeven jaar onderrichtservaring behouden deze motivatie en richten zich daarnaast op hun identiteit als leerkracht en de doeltreffendheid van hun onderwijs. Zij hebben verantwoordelijkheden en taken buiten de klas, waardoor zij soms een hoge werkdruk ervaren. Leerkrachten met acht tot en met vijftien jaar onderrichtservaring houden zich bezig met het sturen van veranderingen in hun rol en identiteit. Een groot deel van de leerkrachten begint spanningen tussen hun werkleven en privéleven te ervaren. Zij hebben bovendien ook verantwoordelijkheden en taken buiten de klas en ervaren daardoor een zeer hoge werkdruk. Leerkrachten met zestien tot en met drieëntwintig jaar onderrichtservaring profiteren van het feit dat zij een duidelijker gedefinieerd gevoel van professionele identiteit hebben. Zij ervaren echter nog steeds spanningen tussen hun werkleven en hun privéleven en een hoge

werkdruk. Leerkrachten met vierentwintig tot en met dertig jaar onderwijservaring ervaren vaker extreme scenario's in de verhouding tussen hun werkleven en privéleven. Sommige van deze leerkrachten behouden hun motivatie, terwijl andere leerkrachten negatief beïnvloed worden door de constante ontwikkelingen in het onderwijs waardoor hun motivatie afneemt. Leerkrachten met meer dan dertig jaar onderwijservaring zijn onder te verdelen in twee groepen. Leerkrachten met een hoge motivatie en een doorgaande interesse in het ontwikkelen van zichzelf, en leerkrachten die onder andere door ziekte of vermoeidheid hun motivatie verliezen.

In dit onderzoek zijn vanwege de kleine steekproef deze zes groepen terug gebracht naar drie groepen. Leerkrachten met minder dan acht jaar onderwijservaring (elf leerkrachten), zij hebben een groot gevoel van betrokkenheid en een hoge mate van motivatie. De negatieve aspecten van het beroep die zij benoemen lijken nog weinig invloed uit te oefenen. Leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar onderwijservaring (negen leerkrachten), zij ervaren veel spanningen tussen hun werkleven en privéleven en daardoor een grote werkdruk. En leerkrachten met vierentwintig of meer jaar ervaring (acht leerkrachten), zij ervaren het effect van deze spanningen. Sommige leerkrachten blijven gemotiveerd terwijl de motivatie van andere leerkrachten afneemt.

Op basis van hun mening over gedifferentieerd onderwijs zijn de leerkrachten in twee groepen ingedeeld. Hierbij is een verdeling gemaakt tussen leerkrachten die zeer positief zijn over gedifferentieerd onderwijs en geen belemmeringen noemen (twaalf leerkrachten), en leerkrachten die positief zijn over gedifferentieerd onderwijs, maar hun bedenkingen hebben over de uitvoerbaarheid hiervan (zestien leerkrachten).

Tot slot is er een vergelijking gemaakt op basis van het niveau van de school waarop de leerkracht werkzaam is. Het niveau van de school is aan de hand van de statistieken over het schooladvies van de groep 8-leerlingen bepaald. Uit deze gegevens bleek dat 44,9% van de leerlingen een schooladvies kreeg voor VMBO GT of lager, daarnaast kreeg 27,1% van de leerlingen een advies voor VMBO GT of HAVO en kreeg 28,0% van de leerlingen een advies voor HAVO of VWO (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2012). Er is een vergelijking gemaakt tussen de gemiddelde verhouding in uitstroming in Nederland en de verhoudingen in uitstromingen op de specifieke scholen. Scholen werden gecategoriseerd als een laag niveau, wanneer het percentage leerlingen dat een advies kreeg voor HAVO of VWO bijna gelijk is aan 0% en minstens 50% van de leerlingen een advies kreeg voor VMBO GT of lager. Scholen werden gecategoriseerd als een hoog niveau, wanneer het percentage leerlingen dat een advies kreeg voor HAVO of VWO bijna gelijk is aan 50% en maximaal 35% van de leerlingen een advies kreeg voor VMBO GT of lager. Hieruit volgden drie groepen: Leerkrachten werkend op een school met een laag niveau (vier leerkrachten), leerkrachten werkend op een school met een gemiddeld niveau (eenentwintig leerkrachten) en leerkrachten werkend op een school met een hoog niveau (drie leerkrachten). De inschattingen van het niveau van de school die de leerkrachten maakten in het interview zijn hier buiten beschouwing gelaten. De leerkrachten schatten het niveau van de school in bijna de helft van de gevallen te hoog in.

### 3 Resultaten

Het beeld dat leerkrachten hebben over leerachterstanden en hoogbegaafdheid is afhankelijk van de definitie die leerkrachten hanteren voor deze groepen leerlingen, het gevoel dat zij hebben over het kunnen bijdragen in de ontwikkeling van deze leerlingen en de kennis en vaardigheden die zij hebben om met zo'n groep om te gaan. Dit is vervolgens weer van invloed op affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie die leerkrachten hebben ten aanzien van professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid. Vandaar dat eerst het algemene beeld dat onder de leerkrachten heerst geschetst wordt voordat wordt ingegaan op de motivatieaspecten voor de professionaliseringsactiviteiten.

#### 3.1 Deelvraag 1

##### Hoe spelen affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie een rol bij de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden?

###### 3.1.1 Het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden

Circa de helft van de geïnterviewden gaf tijdens het beantwoorden van de vragen een definitie van leerachterstanden. Het merendeel benoemde hierbij dat deze groep leerlingen het erg lastig heeft in het onderwijs. Hierbij geven de geïnterviewden aan dat deze leerlingen een grote behoefte hebben aan hulp van de leerkracht. Een leerkracht stelde:

*Kinderen met een achterstand die hebben het natuurlijk een stuk moeilijker, omdat je.. Die moeten zo hard werken om enigszins de basis bij te benen. Kijk in de onderbouw valt het nog wel mee. Dat zie je vooral terug in de bovenbouw. Basisonderwijs is natuurlijk best wel een niveau. En al je die kinderen die daaronder zitten, die moeten zó hard werken.*

Daarbij geeft een groot deel van de leerkrachten aan dat de hulpbehoefte van deze leerlingen zeker niet onopgemerkt blijft: "En kinderen die zwak zijn, die scoren nooit per ongeluk goed. Daar is het heel makkelijk te herkennen, die scoren gewoon slecht. Die gaan met moeite door, die verdienen ook extra aandacht."

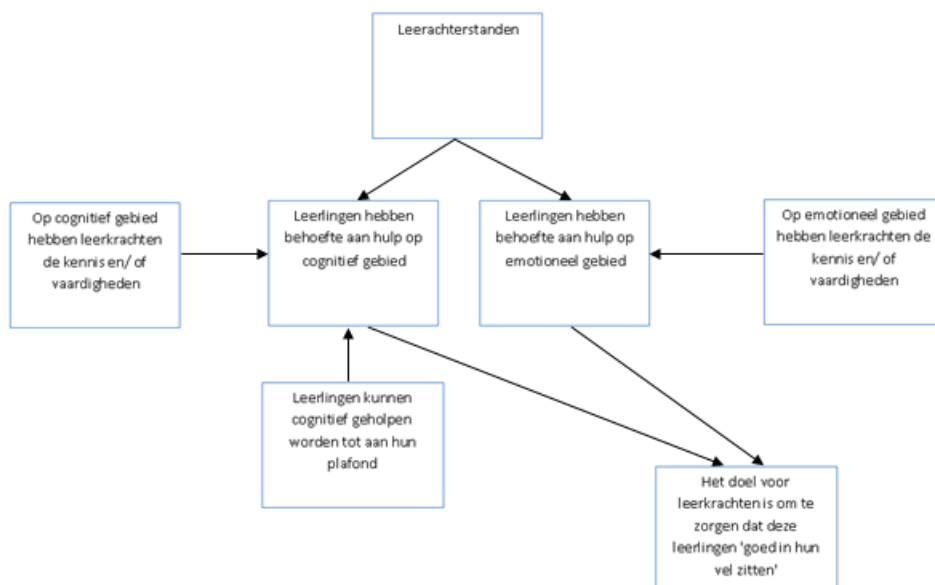
Hierbij gaven zij aan dat je als leerkracht ook daadwerkelijk bij kan dragen in de ontwikkeling van kinderen met leerachterstanden. Dit bijdragen kan volgens hen echter slechts tot aan een bepaald punt. Deze groep leerlingen kent een duidelijk plafond qua niveau. Leerkrachten stelden hierover:

- *Sommige kinderen hebben gewoon een lager IQ, we hebben een kind dat over de hele linie laag is, dat zie je gewoon. Dat kind heeft dat gewoon. En dat kind heeft geweldige ouders, gezellige grootouders, wordt aan alle kanten begeleid. Nou die jongen zit hartstikke lekker in zijn vel, doet goed zijn best, wij prijzen hem de hemel in. En je weet nu al dat hij nooit een hoogvlieger wordt en dat hij gewoon zijn eigen ding gaat doen. Die wordt later een geweldige timmerman of iets, dus is dat achterstand? Nee, dat is gewoon, zo is hij. Ik zie niet dat deel alleen, ik zie het hele kind, en ieder kind heeft wat waarbij hij geholpen kan worden.*

- *Kijk als een kind een laag denkniveau heeft en het kan daarbinnen gewoon aan de gang, dan geef ik er ook niet zo veel aandacht aan. Dan denk ik, bij jou neem ik gewoon genoeg met dit. Met wat je laat zien. Maar als ik zie dat een kind helemaal zit, van wat moet ik nou doen, dan ga ik daarnaast zitten of er een groepje van maken, dan ga je natuurlijk op een andere manier proberen ze aan de gang te krijgen.*

Tot slot gaven alle leerkrachten aan het gevoel te hebben dat zij genoeg kennis en ervaring bezitten om leerlingen met leerachterstanden te helpen. Dit gevoel komt tot stand op drie verschillende manieren. Enkele leerkrachten hebben kennis verkregen door aanvullende studies of cursussen. Enkele leerkrachten geven aan dat zij meer ervaring hebben in het werken met leerachterstanden, omdat dit vaker voor komt en al langer in beeld is in het onderwijs. Andere leerkrachten geven aan dat bij leerachterstanden stof wordt behandeld op een niveau waar zij mee bekend zijn, alleen op een andere wijze. De leerkrachten bleven echter wel kritisch op de mogelijkheden om begeleiding te bieden aan deze leerlingen binnen een groep. Een grote klas maakt dat er weinig tijd over blijft om individueel met deze leerlingen aan de slag te gaan.

Leerlingen met leerachterstanden worden door leerkrachten dus gezien als leerlingen met een grote behoefte aan hulp op zowel cognitief als emotioneel gebied. Waarbij de leerkrachten weten op welke manier in deze hulp behoefte voorzien kan worden, maar ook, dat er ondanks deze hulp, een limiet is aan wat deze leerlingen op cognitief gebied kunnen bereiken. Het doel van de leerkrachten is dan ook om te voorzien in de basisbehoeften van de leerlingen (gevoel van competentie, gevoel van autonomie en gevoel van verbondenheid), en hen met een goed gevoel op school te laten functioneren (zie Figuur 2).



Figuur 2. Schematische weergave van het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden.



### 3.1.2 De motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden

Zeven leerkrachten gaven aan gevoelsmatig de voorkeur te geven aan professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden. Zij benoemden positieve affectieve valenties om dit gevoel te onderbouwen. Zij spraken voornamelijk over het positieve gevoel dat zij ervaren door bij te dragen aan de ontwikkeling van deze leerlingen. Een voorbeeld van zo'n redenering is: *"Ik denk (dat ik een voorkeur heb voor, M.A.) kinderen met een leerachterstand, omdat je, als je iets bereikt, kan je echt trots zijn op zo'n kind, weet je wel, ja echt goed dat je dat gedaan hebt!"* Daarnaast werd gesproken over het verbeteren van het gevoel van de leerling. Hierbij doelden de leerkrachten op het omgaan met probleemgedrag en het klimaat op school. Een voorbeeld hiervan is:

*Uiteindelijk toch dat je kinderen, je wil iets bieden aan die kinderen, je wil het maximale eruit halen en je wil ze met een fijn gevoel naar school laten komen. Vaak is het ook zo als ze met een ongelukkig gevoel naar school komen dat ze ook heel erg uitvallen. Dat wil je niet, dus je wilt je onderwijs voor hen juist prettiger maken. Zodat zij ook met een fijn gevoel naar school komen. Dus dat zou voor mij wel een hele belangrijke factor zijn om zo'n cursus te doen. Dat ik daar beter op kan inspelen.*

De cognitieve valenties van professionaliseringsactiviteiten hingen volgens de leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden af van verschillende factoren. De leerkrachten benoemden hierbij zowel positieve als negatieve en persoonlijke als niet-persoonlijke cognitieve valenties.

Het vernieuwen van bestaande kennis werd genoemd als cognitieve valentie. De leerkrachten volgden hiervoor twee verschillende redeneringen. Aan de ene kant benoemden zij positieve niet-persoonlijke cognitieve valenties. Zij gaven aan dat onderwijs constant in beweging is, en je dus wel bij moet blijven leren om leerlingen te kunnen blijven helpen. Een leerkracht formuleerde dit als volgt:

*En weet je, er zijn als je ouder wordt, zullen er vast weer 80 andere dingen voorbij zijn gekomen. Ik denk dat je in het onderwijs altijd moet blijven vernieuwen. Dat is zo belangrijk, anders kan je kinderen niet bieden wat ze eigenlijk nodig hebben.*

Aan de andere kant benoemden zij positieve persoonlijke cognitieve valenties. Leerkrachten gaven aan dat zij vanuit henzelf de behoefte voelen om zich te ontwikkelen. Een voorbeeld hiervan is: *"Het is meer inderdaad omdat je constant probeert toch jezelf ook steeds te ontwikkelen. Ondanks dat je al een aantal jaar voor de klas staat, toch proberen om wel te kijken waar dingen verbeterd kunnen worden."*

Aansluiting op de behoeften van de leerlingen met leerachterstanden werd ook genoemd als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie. Hierbij richtten de leerkrachten zich vooral op het aantal leerlingen in de klas met een leerachterstand. Bijvoorbeeld: *"Maar ik denk toch met leerachterstanden. Dan hebben ze veel meer instructie nodig, begeleiding. En ik denk dat er daar ook meer van zijn dan hoogbegaafden."*

Een tekort aan tijd door een hoge werkdruk werd genoemd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Leerkrachten benoemen de grote verantwoordelijkheid en de hoeveelheid taken die zij hebben en de beperkingen die dit oplevert voor hun verdere ontwikkeling. Een leerkracht verwoordt dit als volgt:

*Nou het kost tijd, ik denk dat dat de grootste factor is. Ik denk dat heel veel mensen het leuk vinden om een cursus te doen, maar naast fulltime werken, vijf dagen in de week je eigen klas draaien met alle verantwoordelijkheid van dien, dat vraagt best veel van je. Als je daarnaast ook nog een cursus moet doen, dat zou ik hartstikke leuk vinden hoor, maar dat kost, je moet het ook wel kunnen inplannen als je nog tijd over wil houden.*

Een aantal leerkrachten deed een uitspraak over hun gevoel van competentie voor het uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten. Deze uitspraken kwamen overeen in het idee dat leerkrachten hebben over het positief afronden van professionaliseringsactiviteiten, bijvoorbeeld: *"Een cursus is wel haalbaar voor mij, daar zou ik helemaal geen problemen mee hebben."*

Positieve affectieve valenties spelen dus een rol bij de voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden door het positieve gevoel dat het helpen van deze leerlingen zowel de leerkracht als de leerling oplevert. Positieve persoonlijke cognitieve valenties spelen een rol doordat leerkrachten hun bestaande kennis willen vernieuwen om zichzelf te ontwikkelen. Positieve niet-persoonlijke cognitieve valenties spelen een rol doordat leerkrachten hun bestaande kennis willen vernieuwen om leerlingen met leerachterstanden te kunnen blijven helpen en doordat leerkrachten een groot aantal leerlingen willen helpen. Negatieve persoonlijke cognitieve valenties komen naar voren via het tekort aan tijd en de hoge werkdruk die de leerkrachten ervaren. Daarnaast hebben leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden een groot gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten.

## **3.2 Deelvraag 2**

### **Hoe spelen affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie een rol bij de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid?**

#### *3.2.1 Het beeld van leerkrachten van hoogbegaafde leerlingen*

Tijdens het beantwoorden van de vragen gaf een groot aantal leerkrachten aan wat volgens hen de definitie van hoogbegaafd is. Hierbij maakten zij een tweedeling in het type hoogbegaafde leerlingen. Aan de ene kant bestaat er volgens hen een groep hoogbegaafde leerlingen die op sociaal-emotioneel vlak op zijn minst gelijk lopen met de ontwikkeling van andere kinderen. Aan de andere kant bestaat er volgens hen een groep hoogbegaafde leerlingen die op sociaal-emotioneel vlak achterlopen, daardoor probleemgedrag vertoont en als vervelend wordt ervaren in de groep. Een leerkracht zegt hierover:

*Dat hangt er een beetje vanaf, echt waar, hoe die kinderen zijn. Want je hebt natuurlijk een groepje die gewoon extra uitdaging krijgt en die gaan daarmee aan de gang. Maar je hebt ook bepaalde categorieën, die kinderen zijn heel lastig om verder te krijgen.*

De leerkrachten geven aan dat je bij kunt dragen aan de ontwikkeling van hoogbegaafd leerlingen. Veelal wordt vermeld dat het hierbij gaat om het bijdragen in de sociale vaardigheden en in de metacognitieve vaardigheden van deze leerlingen. Dit bijdragen kan volgens hen echter alleen wanneer er wordt voldaan aan drie voorwaarden.

Er moet uit een test gebleken zijn dat een leerlinge daadwerkelijk hoogbegaafd is. Dit verwoordt een leerkracht als volgt: *"Je kan wel bijdragen door meer uitdaging te bieden, maar het moet wel eerst aangetoond worden dat een kind hoogbegaafd is, en dat hij het allemaal aan kan."* Als reden hiervoor wordt veelal de hype van hoogbegaafdheid en de bemoeienis van ouders met het onderwijs gegeven. Een leerkracht zeg hier het volgende over:

*Soms zijn het ook ouders die vinden dat hun kind hoogbegaafd is. Dat is niet altijd aan de orde. Leerlingen waarvan de ouders hadden gezegd, hij moet maar wat meer want hij verveelt zich. Want dat zeggen ouders nogal snel hè.*

Daarnaast moet voldaan worden aan de basisbehoeften van de leerling, voordat er actie ondernomen kan worden op de hoogbegaafdheid. Een leerkracht geeft hiervan een specifiek voorbeeld:

*Dat zie je vooral bij jongetjes op jonge leeftijd, die zijn dan heel onevenwichtig in het functioneren. Die hebben heel veel moeite met de groep, met concentreren, soms plassen ze nog in hun broek. En dan zeggen ouders: hij krijgt te weinig uitdaging. Maar vervolgens ga je daarmee aan de slag, maar dan.. Je kunt pas verder gaan met hoogbegaafdheid als voldaan wordt aan die basisbehoefte van vrijheid, je kent ze wel. Als ze lekker in hun vel zitten, dan hebben ze de ruimte om daar te groeien, te excelleren. Maar niet op dat moment.*

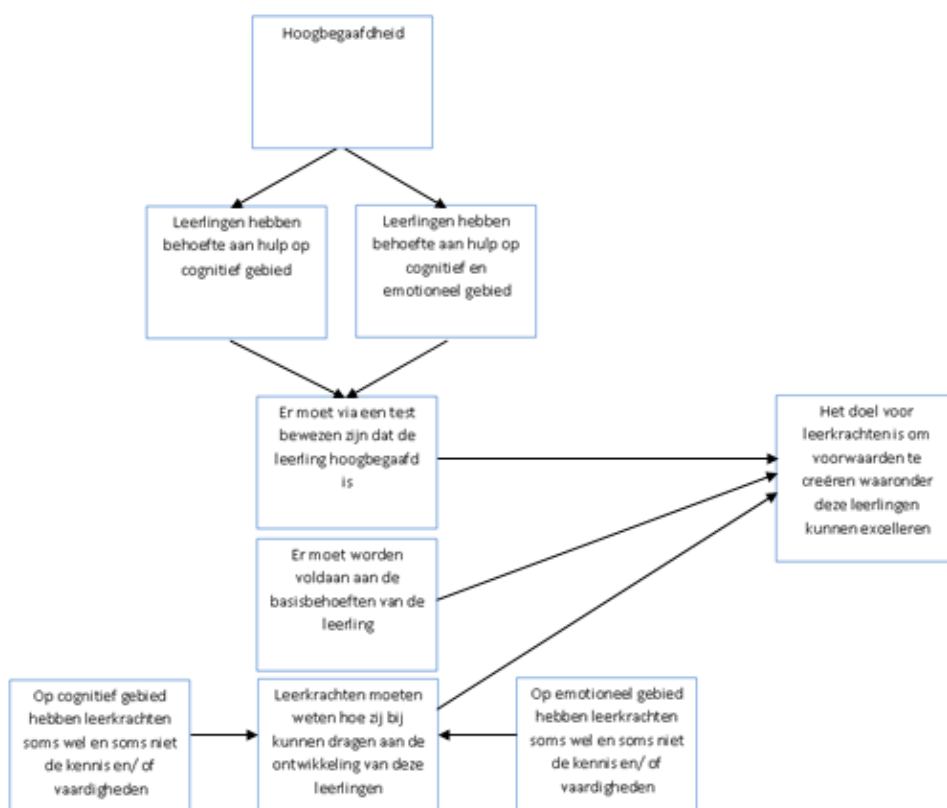
Tot slot moeten leerkracht om bij te dragen in de ontwikkeling wel weten hoe zij dat kunnen doen. Een leerkracht zegt hierover:

*Ik denk dat een docent daar zeker in bij kan dragen. Als je weet hoe je er mee om moet gaan, er zullen vast wel cursussen of zo zijn. Als jij weet hoe je daarmee om moet gaan, kan je dat als docent in de klas natuurlijk heel goed doen. Sociale dingen of verrijkingsstof, dat je gewoon zorgt dat hij uitgedaagd blijft, maar je moet wel weten hoe.*

Het aantal leerkrachten dat aangaf genoeg kennis en ervaring te hebben op het gebied van hoogbegaafdheid om hiermee om te gaan, was ongeveer even groot als het aantal leerkrachten dat aangaf niet genoeg kennis en ervaring te hebben om hiermee om te gaan. Een ongeveer gelijk aantal leerkrachten gaf aan wel de vaardigheden te hebben om met deze kinderen om te gaan, maar nog niet genoeg kennis te hebben of juist wel genoeg kennis te hebben maar nog te weinig ervaring. Een reden voor een gevoel van voldoende of juist een tekort aan kennis was volgens de leerkrachten het wel/niet gevolgd hebben van een cursus of de aanwezigheid/ afwezigheid van een deskundige binnen de

school. Vervolgens werd door veel leerkrachten aangegeven dat zij de eerder genoemde leerlingen met probleemgedrag en leerlingen die onderpresteren lastige categorieën vinden.

Hoogbegaafde leerlingen worden door leerkrachten dus ingedeeld in twee groepen. Daarbij blinkt één groep leerlingen zowel op sociaal als cognitief gebied uit, terwijl de andere groep leerlingen op sociaal gebied vastloopt, en daardoor op cognitief gebied niet kan excelleren. De leerkrachten geven aan dat aan drie voorwaarden moet worden voldaan om te voorzien in de hulpbehoefte van deze leerlingen. De leerlingen moeten getest zijn, er moet worden voldaan aan de basisbehoefte van deze leerlingen en leerkrachten moeten genoeg kennis en ervaring hebben. De helft van de leerkrachten geeft echter aan niet aan deze voorwaarde van voldoende kennis en ervaring te voldoen. Het doel van de leerkrachten is dan ook om deze voorwaarden te creëren, zodat de leerlingen kunnen excelleren (zie Figuur 3).



*Figuur 3.* Schematische weergave van het beeld van leerkrachten van hoogbegaafde leerlingen.

### 3.2.2 De motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid

Zes leerkrachten gaven aan gevoelsmatig de voorkeur te geven aan professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid. Zij benoemden positieve affectieve valenties om dit gevoel te onderbouwen. Leerkrachten gaven veelal aan dat zij hiermee het gevoel hebben complexere problemen binnen het onderwijs op te kunnen lossen. Omgaan met hoogbegaafde leerlingen wordt hierbij gezien als een grotere uitdaging dan omgaan met leerlingen met leerachterstanden. Een leerkracht verwoordt dit als volgt:

*En dan is een achterstand natuurlijk ook gewoon een lager niveau, en ja dat kan eigenlijk iedereen. En hoogbegaafd dan, dat lijkt me gewoon interessant. Daar kan je echt tegenaan lopen als leerkracht, dat je al een paar maanden niet weet wat je moet doen.*

De cognitieve valenties van professionaliseringsactiviteiten hingen volgens de leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid af van verschillende factoren. De leerkrachten benoemden hierbij zowel positieve als negatieve persoonlijke cognitieve valenties.

De aansluiting bij de behoefte van de leerkracht werd hierbij genoemd als positieve persoonlijke cognitieve valentie. Leerkrachten gaven aan dat zij een tekort aan kennis over hoogbegaafdheid ervaren. Zij ervaren vanuit zichzelf de behoefte om hier meer kennis over op te doen. Een leerkracht beschrijft dit als volgt:

*Ik zou eerder voor hoogbegaafd kiezen, omdat daar voor mijn gevoel nog heel veel te leren is. Ja ook wel met achterstanden, maar daar heb ik al wat cursussen over gehad. En juist die kinderen die naar boven uitvallen, de meer begaafde kinderen, dat staat voor mijn gevoel toch nog in zijn kinderschoenen.*

Een mogelijk gebrek aan tijd bij het uitvoeren van zo'n professionaliseringsactiviteit werd benoemd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Het is hierbij echter opvallend dat de leerkrachten die hierover spraken aangaven zelf geen tekort aan tijd te ervaren. Zij doelden vooral op andere leerkrachten die dit kunnen ervaren doordat zij meerdere taken of andere prioriteiten hebben. Een voorbeeld hiervan is:

*Nou voor mij was het geen last, want ik leer er alleen maar van en ik vind het leuk. En ja, dingen die je leuk vindt, daar ga je voor. Het was wel, die studie die ik dan heb gedaan van een jaar, was wel iedere week met de trein naar Utrecht, dus dat was wel echt een fikse studie. Maar wel heel interessant, en dan kom je op de last van, je wilt wat je geleerd hebt overdragen aan je collega's. En dan merk je gewoon dan moet je dat echt gedoseerd doen, en kleine stapjes en uitzoeken van waar zit nou het probleem. Want anders gaat het wel bij leerkrachten als last voelen, van dat moet ik ook nog doen. En er moet al zoveel. En dan dat ook nog? Laat maar.*

Een aantal leerkrachten deed een uitspraak over hun gevoel van competentie bij het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten. Hierbij werd gesproken over invloeden van buitenaf op de verwachte haalbaarheid van zo'n activiteit. Een leerkracht verwoorde dit als volgt: "Dat ligt helemaal aan het verloop van iets denk ik." Daarnaast werd gesproken over het niveau en de toepassing van de cursus. De leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid maakten hier een inschatting van. Zij verwachtten dat de professionaliseringsactiviteiten van een hoog niveau zijn, bijvoorbeeld: "Nee, ik denk dat allebei (professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid, M.A.) best wel moeilijk is. Ik denk dat het bij allebei best een zoektocht is." Daarnaast verwachtten zij dat

professionaliseringsactiviteiten nooit helemaal 'haalbaar' zijn, omdat er sprake is van een continu proces. Een leerkracht beschrijft dit als volgt:

*Als ik dan kijk naar hoogbegaafdheid, afronding, het is eigenlijk een continu proces want het komt elke keer weer terug. Want ook al hebben ze een opdracht afgerond, het proces is natuurlijk niet klaar. En elke keer heb je weer een leerproces.*

Positieve affectieve valenties spelen dus een rol bij de voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid door het positieve gevoel dat het oplossen van complexe problemen de leerkracht oplevert. Daarnaast spelen positieve persoonlijke cognitieve valenties een rol doordat leerkrachten de behoefte ervaren om nieuwe kennis op te doen. Negatieve persoonlijke cognitieve valenties door een tekort aan tijd spelen volgens de leerkrachten enkel een rol bij collega's en niet bij henzelf. Tot slot geven de leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid aan dat hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten afhankelijk is van de activiteit, en professionaliseringsactiviteiten als lastig kunnen worden ervaren.

### **3.3 Deelvraag 3**

#### **In welke mate verschillen affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie bij leerkrachten voor deze professionaliseringsactiviteiten?**

##### *3.3.1 De verschillen in het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen*

Wanneer een vergelijking wordt gemaakt tussen de definities die de leerkrachten hanteren voor de twee groepen wordt duidelijk dat zij onderscheid maken in de mate van problemen van deze leerlingen. Waar bij leerlingen met leerachterstanden wordt gesteld dat zij allemaal problemen ervaren in het onderwijs, wordt bij hoogbegaafde leerlingen tweedeling gemaakt. Volgens de leerkrachten is hier ook een groep leerlingen die zonder emotionele problemen meedraait in het onderwijs.

Daarnaast maken de leerkrachten een verschil in de mogelijkheden om bij te dragen in de ontwikkeling van deze leerlingen. Leerlingen met een achterstand kunnen slechts tot aan een bepaald punt geholpen worden in hun ontwikkeling, daarna bereiken zij hun plafond. Bij hoogbegaafde leerlingen spreken de leerkrachten niet van een plafond, maar gaan zij juist in op de voorwaarden waar aan voldaan moet worden om deze leerlingen te helpen. Er moet uit een test gebleken zijn dat de leerling hoogbegaafd is, er moet voldaan zijn aan de basisbehoeften van de leerling en de leerkrachten moeten weten hoe zij kunnen bijdragen aan de ontwikkeling. Deze voorwaarden worden niet genoemd wanneer het gaat om bijdragen aan leerlingen met leerachterstanden, omdat leerkrachten aangeven zelf te kunnen constateren wanneer met zo'n kind aan de slag moet worden gegaan. Bovendien wordt 'lekker in je vel zitten' bij leerlingen met leerachterstanden als einddoel genoemd, terwijl dit bij hoogbegaafde leerlingen onder de basisbehoeften wordt geschaard, en dus een voorwaarde is om aan het einddoel, excelleren, te voldoen.

Daarnaast vinden alle leerkrachten dat zij genoeg kennis en ervaring hebben om leerlingen met leerachterstanden te begeleiden. De leerkrachten zijn juist verdeeld wanneer het gaat om genoeg kennis en ervaring om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden. De leerkrachten geven vooral aan leerlingen met een leerachterstand te kunnen begeleiden omdat zij hier vaker en al langer mee te maken krijgen, terwijl zij voor hoogbegaafdheid pas aangeven genoeg kennis en ervaring te hebben wanneer zij hier een cursus in hebben gevolgd.

Leerkrachten geven dus aan dat leerlingen met leerachterstanden altijd een hulpbehoefte hebben, terwijl slechts een deel van de hoogbegaafde leerlingen een hulpbehoefte heeft. Leerlingen met leerachterstanden kunnen bovendien slechts tot aan hun plafond geholpen worden, waarbij een emotionele balans voor deze leerlingen het doel is. Hoogbegaafde leerlingen lijken daarentegen oneindig geholpen te kunnen worden in hun functioneren, juist vanaf het moment dat zij emotioneel in balans zijn.

### *3.3.2 De verschillen in de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten*

Zeven leerkrachten gaven aan een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden te hebben en zes leerkrachten gaven aan een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid te hebben. De overige vijftien leerkrachten gaven echter aan geen gevoelsmatige voorkeur te hebben voor één van beide professionaliseringsactiviteiten.

De leerkrachten onderbouwden hun gevoelsmatige voorkeur aan de hand van positieve affectieve valenties. Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden gaven aan dat hun voorkeur voortkomt uit het positieve gevoel dat zij zelf ervaren bij het helpen van deze leerlingen en het gevoel van de leerlingen dat hierdoor verbeterd werd. Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid spraken vooral over de bijdrage in hun eigen gevoel van het kunnen oplossen van complexere problemen die zo'n activiteit oplevert.

De uitspraken van leerkrachten over zowel positieve als negatieve en persoonlijke als niet-persoonlijke cognitieve valenties voor professionaliseringsactiviteiten zijn weergegeven in Tabel 1. Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden benoemden vernieuwing van bestaande kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie, omdat onderwijs constant in beweging is zij vanuit zichzelf de behoefte voelen om zich te ontwikkelen. Deze uitspraak werd gedaan door 28,6% van de leerkrachten. Daarnaast benoemden zij vernieuwing van bestaande kennis als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie, omdat zij hun bestaande kennis willen vernieuwen om te blijven voldoen in de behoeften van leerlingen met leerachterstanden (42,9%). Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid spraken daarentegen niet over de behoefte om bestaande kennis te vernieuwen (0,0%). Leerkrachten zonder een gevoelsmatige voorkeur voor één

van beide professionaliseringsactiviteiten gaven in mindere mate aan hun bestaande kennis te willen vernieuwen. Zij benoemden deze behoefte vanuit zichzelf als positieve persoonlijke cognitieve valentie (13,3%) en de behoefte om leerlingen met leerachterstanden te kunnen blijven helpen als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie (20,0%).

Daarnaast benoemden leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden de aansluiting op de behoefte van de leerlingen als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie (42,9%). Zij gaven aan meer leerlingen tegen te komen met leerachterstanden dan hoogbegaafde leerlingen en door het volgen van zo'n activiteit dus meer leerlingen te helpen. Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid spraken veel minder over de aansluiting op de behoefte van de hoogbegaafde leerlingen (16,7%). Ook leerkrachten zonder gevoelsmatige voorkeur voor één van beide professionaliseringsactiviteiten benoemen de aansluiting op de behoefte van leerlingen met leerachterstanden of hoogbegaafde leerlingen weinig (20,0% en 6,7%).

Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden benoemden de behoefte om nieuwe kennis op te doen als positieve persoonlijke cognitieve valentie in mindere mate (14,3%). Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid gaven daarentegen aansluiting op de behoefte aan nieuwe kennis die zij als leerkracht ervaren wel aan als positieve persoonlijke cognitieve valentie (50,0%). Zij gaven hierbij aan een tekort aan kennis te ervaren om hoogbegaafde kinderen te kunnen bieden wat ze nodig hebben. Het gaat hen hierbij dus niet om de aansluiting op de behoefte van hoogbegaafde leerlingen, maar om het op willen doen van nieuwe kennis voor henzelf. De leerkrachten zonder gevoelsmatige voorkeur voor één van beide professionaliseringsactiviteiten gaven ook aan de behoefte te hebben om nieuwe kennis op te doen (53,3%). Hierbij gaven zij voornamelijk aan nieuwe kennis op te willen doen over hoogbegaafdheid.

Alle groepen leerkrachten benoemden een tekort aan tijd door een hoge werkdruk als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. De leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden geven aan dat zij hier zelf last van hebben (71,4%). Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid gaven daarentegen slechts aan zich voor te kunnen stellen dat leerkrachten een tekort aan tijd ervaren, maar dat zij hier zelf geen last van hebben (0,0%). Leerkrachten zonder gevoelsmatige voorkeur voor één van beide professionaliseringsactiviteiten gaven net als leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden aan zelf last te hebben van een tekort aan tijd (40,0%).



Tabel 1. *Vergelijking van cognitieve valenties.*

<b>Uitspraak</b>	<b>Groep 1</b>	<b>Groep 2</b>	<b>Groep 3</b>
Vernieuwing van bestaande kennis	71,4%	0,0%	33,3%
Verwerving van nieuwe kennis	14,3%	50,0%	53,3%
Aansluiting behoeften achterstandsleerlingen	42,9%	16,7%	20,0%
Aansluiting behoeften hoogbegaafden	0,0%	16,7%	6,7%
Tijdsgebrek	71,4%	0,0%	40,0%

*Noot.* Groep 1 (N=7) zijn de leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden. Groep 2 (N=6) zijn de leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid. Groep 3 (N=15) zijn de leerkrachten zonder een gevoelsmatige voorkeur voor één van beide professionaliseringsactiviteiten.

De uitspraken van leerkrachten over hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten zijn weergegeven in Tabel 2. Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden schatten van te voren in dat zo'n activiteit 'goed te doen' zou zijn (25,0%), terwijl leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid aangeven dat de haalbaarheid afhangt van de activiteit die je onderneemt. Daarnaast verwachten zij dat zo'n activiteit over zowel leerachterstanden als hoogbegaafdheid lastig kan zijn (50,0%). Leerkrachten zonder een gevoelsmatige voorkeur voor één van beide professionaliseringsactiviteiten geven net als leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden aan dat zij verwachten dan professionaliseringsactiviteiten gemakkelijk uit te voeren zijn (26,7%).

Tabel 2. *Vergelijking van gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten.*

<b>Uitspraak</b>	<b>Groep 1</b>	<b>Groep 2</b>	<b>Groep 3</b>
Positief over competentie voor professionaliseringsactiviteiten	25,0%	16,7%	26,7%
Competentie is afhankelijk van de professionaliseringsactiviteiten	0,0%	50,0%	6,7%

*Noot.* Groep 1 (N=7) zijn de leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden. Groep 2 (N=6) zijn de leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid. Groep 3 (N=15) zijn de leerkrachten zonder een gevoelsmatige voorkeur voor één van beide professionaliseringsactiviteiten.

Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden benoemen het willen vernieuwen van bestaande kennis vanuit henzelf dus als positieve persoonlijke cognitieve valentie. Het willen vernieuwen van bestaande kennis om leerlingen met leerachterstanden te blijven helpen wordt benoemd als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie. Ook het voorzien in de behoeften van een groot aantal leerlingen met leerachterstanden wordt benoemd als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie. Een tekort aan tijd wordt vervolgens benoemd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Tot slot hebben deze leerkrachten een hoog gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten. Leerkrachten met een gevoelsmatige

voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid benoemen de behoefte aan nieuwe kennis die zij ervaren als positieve persoonlijke cognitieve valentie. Zij ervaren zelf geen tekort in tijd, en benoemen dus geen negatieve persoonlijke cognitieve valenties. Het gevoel van competentie dat deze leerkrachten hebben voor professionaliseringsactiviteiten is minder groot en afhankelijk van de activiteit. Leerkrachten zonder gevoelsmatige voorkeur voor één van beide activiteiten benoemen voornamelijk hun eigen behoefte in het op willen doen van nieuwe kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie. Daarnaast benoemen zij een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Deze leerkrachten hebben een hoog gevoel voor competentie voor professionaliseringsactiviteiten.

### **3.4 Deelvraag 4**

#### **Welke mogelijke verklaringen aan de hand van achtergrondkenmerken bestaan er voor verschillen in motivatie voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid?**

##### *3.4.1 De invloed van onderwijservaring op het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen*

Om de invloed van het aantal jaren onderwijservaring op affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten na te gaan zijn de leerkrachten ingedeeld in de eerder beschreven drie groepen: leerkrachten met minder dan acht jaar onderwijservaring (elf leerkrachten), leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar onderwijservaring (negen leerkrachten) en leerkrachten met vierentwintig of meer jaar onderwijservaring (acht leerkrachten).

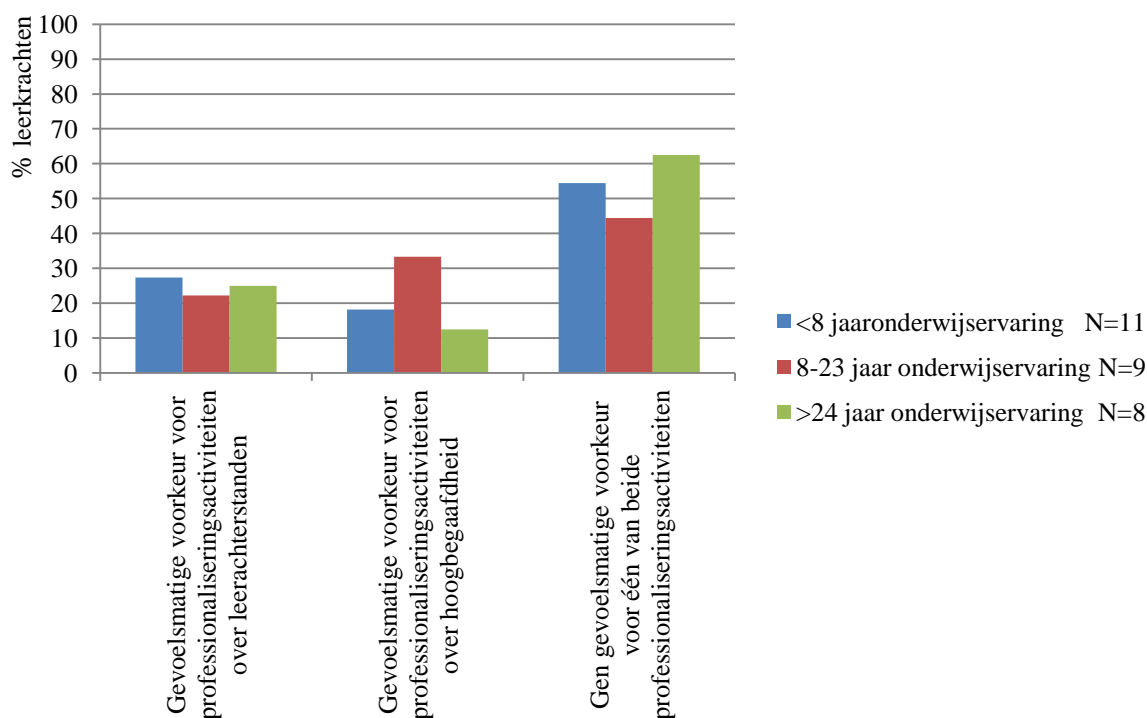
De definitie voor leerachterstanden lijkt voor alle leerkrachten, ongeacht het aantal jaar onderwijservaring hetzelfde te zijn. De definitie die leerkrachten hanteren voor hoogbegaafdheid lijkt echter wel beïnvloed te worden door het aantal jaar onderwijservaring. Leerkrachten met minder dan acht jaar onderwijservaring zijn meer gericht op het deel van de definitie waarbij gesproken wordt over het vaststellen van de hoogbegaafdheid door middel van toetsing. Zij zoeken op deze manier bevestiging voor hun manier van handelen met hoogbegaafde leerlingen. Terwijl leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar onderwijservaring meer gericht zijn op het deel van de definitie waarin aangegeven wordt dat eerst moet worden voldaan aan de basisbehoeften van de leerlingen. Zij richten zich bij het omgaan met deze leerlingen op hun eigen gevoel. Leerkrachten met vierentwintig of meer jaar onderwijservaring zijn meer gericht op het maken van onderscheid tussen leerlingen die enkel cognitieve hulp behoeven en leerlingen die zowel cognitieve als emotionele hulp behoeven. Zij richten zich bij hun omgaan met deze leerlingen op hun kennis en ervaring. De hoeveelheid onderwijservaring lijkt dus niet van invloed op hoe er gedacht wordt over een bekend onderwerp zoals leerachterstanden, maar wel op hoe er gedacht wordt over een minder bekend onderwerp zoals hoogbegaafdheid.

Wanneer gekeken wordt naar de invloed van onderwijservaring op de hoeveelheid kennis en ervaring van de leerkrachten lijkt een zelfde beeld te ontstaan. Alle leerkrachten denken genoeg kennis en ervaring te hebben om kinderen met leerachterstanden te kunnen helpen. Er is echter wel een invloed van onderwijservaring te zien bij leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid. Leerkrachten met minder dan acht jaar onderwijservaring en acht tot en met drieëntwintig jaar onderwijservaring zijn verdeeld over de vraag of zij over voldoende kennis en ervaring beschikken om deze groep te helpen, terwijl leerkrachten met vierentwintig of meer jaar onderwijservaring er zeker van zijn dat zij zowel genoeg kennis als ervaring hebben om hiermee om te gaan.

Onderwijservaring lijkt dus niet van invloed te zijn op het beeld dat leerkrachten hebben van leerlingen met leerachterstanden. Onderwijservaring lijkt daarentegen wel van invloed te zijn op het beeld dat leerkrachten hebben van hoogbegaafde leerlingen. Leerkrachten met minder dan acht jaar onderwijservaring richten zich in de definitie voornamelijk op het vaststellen van de hoogbegaafdheid middels een toets. Leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar onderwijservaring richten zich daarentegen met name op het gevoelsaspect. Daarnaast zijn leerkrachten met minder dan vierentwintig jaar onderwijservaring nog verdeeld over de hoeveelheid kennis en ervaring die zij hebben. Leerkrachten met vierentwintig of meer jaar onderwijservaring geven in hun definitie daarentegen al aan dat ze zekerder zijn van de behoeften van deze leerlingen en geven vervolgens ook aan dat zij zelf genoeg kennis en ervaring hebben.

#### *3.4.2 De invloed van onderwijservaring op de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten*

Het aantal leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden of hoogbegaafdheid is in elke loopbaanfase nagenoeg gelijk. Ook het aantal leerkrachten zonder een gevoelsmatige voorkeur voor één van beide professionaliseringsactiviteiten is in elke loopbaanfase nagenoeg gelijk. Daarnaast heeft in elke loopbaanfase ongeveer de helft van de leerkrachten geen gevoelsmatige voorkeur (zie Figuur 4).



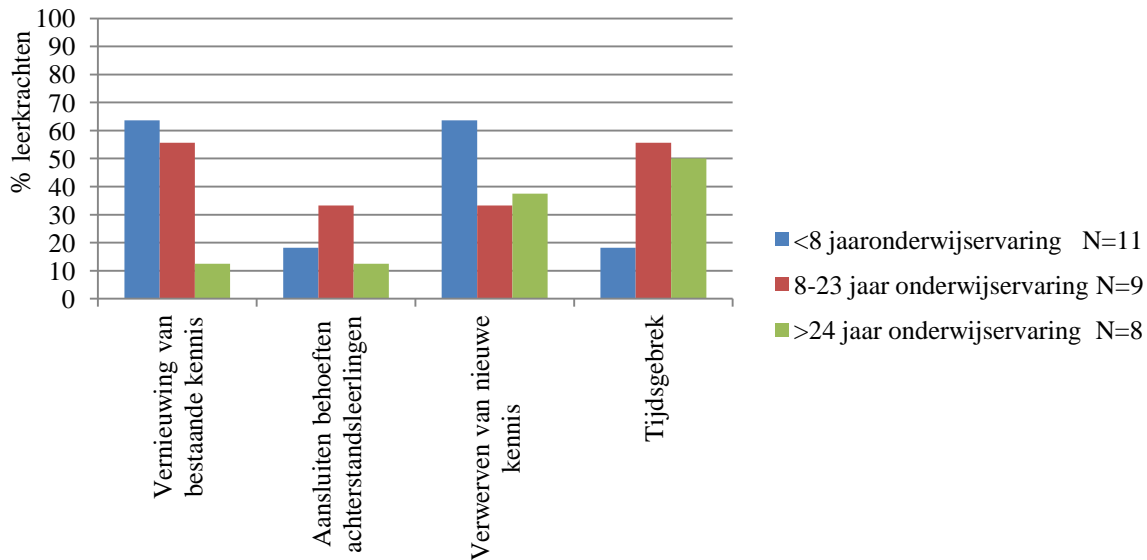
Figuur 4. Gevoelsmatige voorkeur geordend naar ondervinding.

De door leerkrachten benoemde argumenten over cognitieve valenties zijn geordend naar ondervinding weergegeven in Figuur 5. Het willen vernieuwen van bestaande kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie en als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie lijkt samen te hangen met het aantal jaren ondervinding van de leerkracht. De behoefte aan het vernieuwen van bestaande kennis neemt af naarmate de leerkrachten meer ondervinding hebben. Leerkrachten met minder dan acht jaar ondervinding spreken nog vaak over het willen vernieuwen van bestaande kennis (63,6%), evenals leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar ondervinding (55,6%). Leerkrachten met vierentwintig of meer jaar ondervinding benoemen het willen vernieuwen van bestaande kennis beduidend minder (12,5%).

Het willen aansluiten op de behoefte van de leerlingen als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie lijkt onafhankelijk van het aantal jaren ondervinding. Leerkrachten met minder dan acht jaar ondervinding benoemen dit in sommige gevallen (18,2%), evenals leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar ondervinding (33,3%) en leerkrachten met vierentwintig of meer jaar ondervinding (12,5%).

De behoefte aan nieuwe kennis van de leerkrachten als positieve persoonlijke cognitieve valentie lijkt af te nemen naarmate de leerkrachten meer jaren ondervinding hebben. Leerkrachten met minder dan acht jaar ondervinding benoemen deze behoefte veel (63,3%), terwijl leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar ondervinding en leerkrachten met vierentwintig of meer jaar ondervinding hier minder over spreken (33,3% en 37,5%).

Een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie lijkt ook beïnvloed te worden door de hoeveelheid onderwijservaring van de leerkrachten. Leerkrachten met acht of minder jaar ervaring spreken weinig over tijd als belemmerende factor (18,2%). Leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar onderwijservaring en leerkrachten met vierentwintig of meer jaar onderwijservaring benoemen een tekort aan tijd echter beduidend vaker (55,6% en 50,0%).



Figuur 5. Cognitieve valenties geordend naar onderwijservaring.

Het verwachte gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten lijkt samen te hangen met het aantal jaren onderwijservaring van leerkrachten. Leerkrachten met minder dan acht jaar onderwijservaring zijn voornamelijk positief over hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten (54,4%). Leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar onderwijservaring zijn daarentegen verdeeld in hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten (11,1% en 22,2%). Leerkrachten met vierentwintig of meer jaar onderwijservaring deden geen expliciete uitspraken over hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten.

Leerkrachten met minder dan acht jaar onderwijservaring benoemen het willen vernieuwen van bestaande kennis dus als positieve persoonlijke cognitieve valentie en als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie en benoemen het op willen doen van nieuwe kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie. Zij hebben een groot gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten. Leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar onderwijservaring benoemen het willen vernieuwen van bestaande kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie en als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie en benoemen een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Zij zijn kritischer over hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten. Leerkrachten met vierentwintig of meer jaar onderwijservaring benoemen enkel een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie.

### *3.4.3 De samenhang tussen de meningen van de leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs en het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen*

Om de invloed van de mening die leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs hebben op affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten na te gaan zijn de leerkrachten opgedeeld in de eerder beschreven twee groepen: leerkrachten die zeer positief zijn over gedifferentieerd onderwijs (twaalf leerkrachten) en leerkrachten die gedifferentieerd onderwijs van belang vinden, maar ook kritisch over de uitvoering hiervan zijn (zestien leerkrachten).

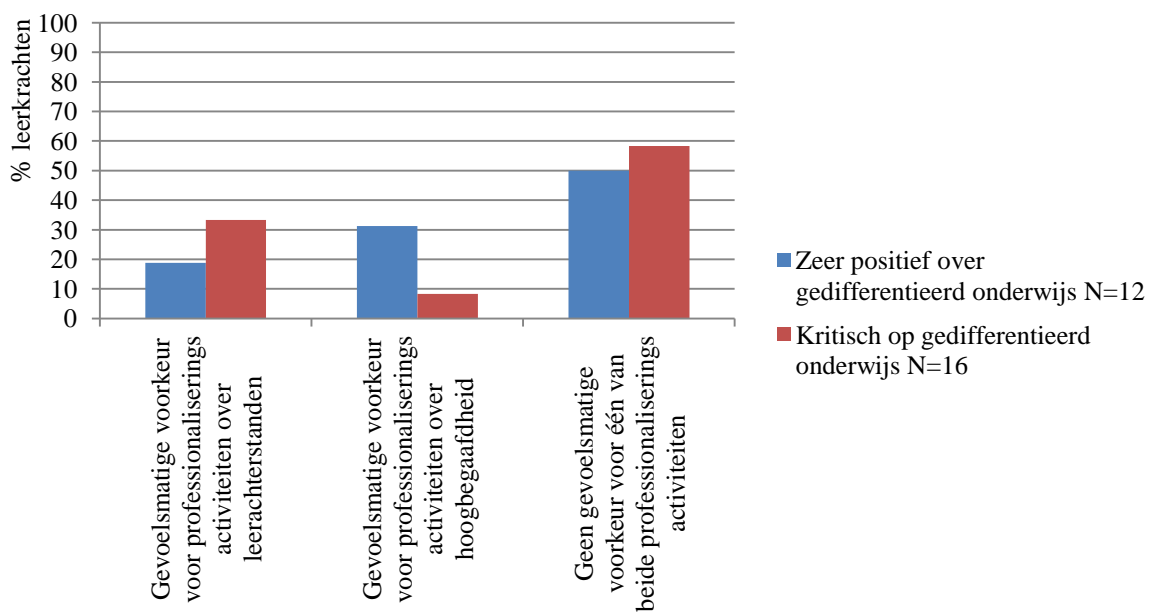
Zowel de zeer positieve leerkrachten als de kritische leerkrachten benoemden allerlei aspecten van de eerder genoemde definitie van leerachterstanden. Ditzelfde geldt voor de definitie van hoogbegaafdheid. De mening van leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs lijkt dus niet samen te hangen met de definitie die zij hanteren voor de verschillende groepen. Daarnaast dachten beide groepen leerkrachten ongeveer gelijk over de mogelijkheden om bij te dragen aan de ontwikkeling van zowel leerlingen met leerachterstanden als hoogbegaafde leerlingen. In beide gevallen bleven opvattingen over plafonds bij leerachterstanden en voorwaarden bij hoogbegaafdheid behouden. De mening die leerkrachten hebben over gedifferentieerd onderwijs lijkt dus ook niet samen te hangen met het idee dat leerkrachten hebben over de mogelijkheden tot bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen.

De hoeveelheid kennis en ervaring die de leerkrachten denken te hebben over leerachterstanden en hoogbegaafdheid verschilt wanneer wordt vergeleken voor de mening die leerkrachten hebben over gedifferentieerd onderwijs. Beide groepen leerkrachten geven aan genoeg kennis en ervaring te bezitten over leerlingen met leerachterstanden. Daarentegen zijn leerkrachten die positief zijn over gedifferentieerd onderwijs ook positiever over hun kennis en ervaring ten aanzien van hoogbegaafdheid.

De mening van leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs lijkt dus niet samen te hangen met de definitie die de leerkrachten hanteren voor leerachterstanden, niet met de mogelijkheden in bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen met leerachterstanden die deze leerkrachten zien en ook niet met de hoeveelheid kennis en ervaring van leerkrachten over leerachterstanden. Vervolgens lijkt de mening van leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs niet samen te hangen met definitie die de leerkrachten hanteren voor hoogbegaafdheid en niet met de mogelijkheden om bij te dragen aan de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen die zij zien. Daarentegen lijkt een positieve mening over gedifferentieerd onderwijs wel samen te hangen met een grotere hoeveelheid kennis en ervaring over hoogbegaafdheid.

### 3.4.4 De samenhang tussen de meningen van leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs en de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten

Het aantal leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden is nagenoeg gelijk voor zowel de groep leerkrachten die positief is over gedifferentieerd onderwijs als in de groep leerkrachten die kritisch is over gedifferentieerd onderwijs. Het aantal leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid lag echter duidelijk hoger in de groep die zeer positief is over gedifferentieerd onderwijs dan in de groep die kritisch is over gedifferentieerd onderwijs (zie Figuur 6). De mening van de leerkracht over gedifferentieerd onderwijs lijkt dus samen te hangen met de gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten die de leerkracht heeft.

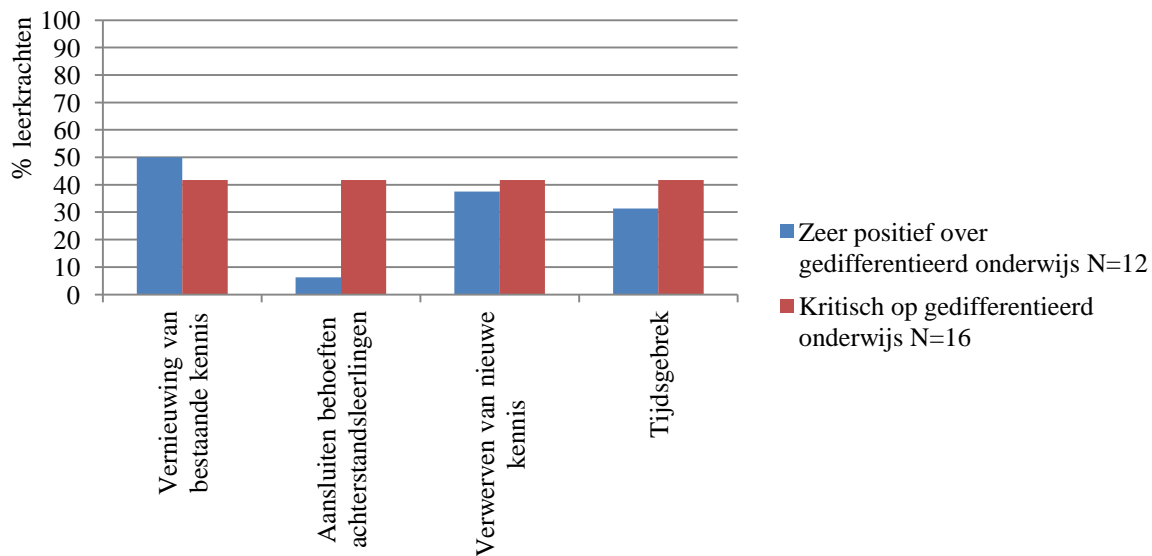


Figuur 6. Gevoelsmatige voorkeur geordend naar de mening over gedifferentieerd onderwijs.

De door leerkrachten benoemde argumenten over cognitieve valenties zijn geordend naar de mening over gedifferentieerd onderwijs weergegeven in Figuur 7. Het willen vernieuwen van bestaande kennis als positieve persoonlijke cognitieve en positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie lijkt niet samen te hangen met de mening van de leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs. Het willen vernieuwen van bestaande kennis wordt door beide groepen benoemd (50,0% en 41,7%).

Het aansluiten op de behoefte van de leerlingen als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie lijkt wel afhankelijk te zijn van de mening van de leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs. Leerkrachten die zeer positief zijn over gedifferentieerd onderwijs geven zeer weinig aan rekening te houden met de behoeften van de leerlingen met leerachterstanden in hun voorkeur (6,3%). Leerkrachten die kritisch zijn over gedifferentieerd onderwijs geven daarentegen vaak aan de behoefte van leerlingen met leerachterstanden mee te nemen in hun voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten (41,7%).

De behoefte aan nieuwe kennis van de leerkrachten als positieve persoonlijke cognitieve valentie lijkt niet samen te hangen met de mening van de leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs. Leerkrachten die zeer positief zijn over gedifferentieerd onderwijs benoemen deze stimulerende factor vaak (37,5%), evenals leerkrachten die kritisch zijn over gedifferentieerd onderwijs (41,7%). Ook een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie lijkt niet samen te hangen met de mening van de leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs. Leerkrachten die zeer positief zijn over gedifferentieerd onderwijs geven aan een tekort aan tijd belemmerend te vinden (31,3%), evenals leerkrachten die kritisch zijn over gedifferentieerd onderwijs (41,7%).



Figuur 7. Cognitieve valenties geordend naar de mening over gedifferentieerd onderwijs.

Het verwachte gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten lijkt samen te hangen met de mening van leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs. Leerkrachten die zeer positief zijn over gedifferentieerd onderwijs zijn verdeeld in hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten (18,8% en 25,0%). Leerkrachten die kritisch zijn over gedifferentieerd onderwijs zijn daarentegen voornamelijk positief over hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten (33,3%).

Leerkrachten die zeer positief zijn over gedifferentieerd onderwijs benoemen dus zowel het willen vernieuwen van bestaande kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie en positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie, als het willen op doen van nieuwe kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie. Daarbij benoemen zij een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Leerkrachten die kritisch zijn over gedifferentieerd onderwijs benoemen naast deze positieve cognitieve valenties ook het willen voorzien in de behoeften leerlingen met leerachterstanden als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie. Ook zij benoemen een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Zij geven aan een hoog gevoel van competentie te hebben voor deze professionaliseringsactiviteiten.



### *3.4.5 De invloed van het niveau van de school op het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen*

Om de invloed van het niveau van de school waarop de leerkracht les geeft op de motivatie te bekijken is een verdeling gemaakt in de eerder beschreven drie groepen. Leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven (vier leerkrachten), leerkrachten die op een school met een gemiddeld niveau lesgeven (eenentwintig leerkrachten) en leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven (drie leerkrachten).

De definitie die leerkrachten hebben over leerlingen met leerachterstanden lijkt niet samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht les geeft. Ook de definitie die leerkrachten hebben over hoogbegaafdheid lijkt niet samen te hangen met het niveau waarop de leerkracht les geeft.

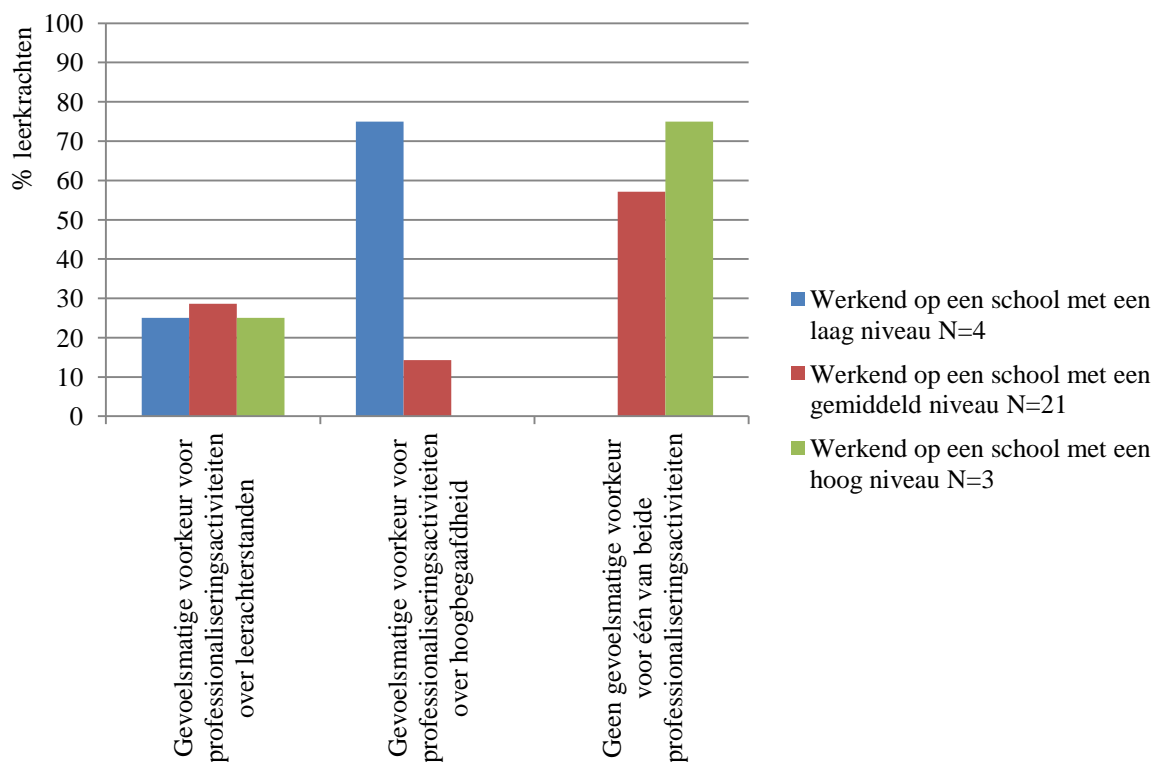
Het idee dat de leerkrachten hebben over de mogelijkheid om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen met leerachterstanden lijkt echter wel samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht les geeft. Leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven en leerkrachten die op een school met een gemiddeld niveau lesgeven spreken beduidend minder over een plafond voor leerlingen met leerachterstanden dan leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven. Het idee dat leerkrachten hebben over de mogelijkheid om bij te dragen aan de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen lijkt daarentegen niet samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht les geeft. De verschillende voorwaarden om bij te dragen aan de ontwikkeling van deze leerlingen worden door alle groepen leerkrachten genoemd.

De kennis en ervaring van leerkrachten over leerlingen met leerachterstanden lijkt niet samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft. Alle groepen leerkrachten geven aan dat zij genoeg kennis en ervaring hebben. De kennis en ervaring van leerkrachten over hoogbegaafde leerlingen lijkt vervolgens wel samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft. Leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven geven vaak aan veel kennis en ervaring te bezitten over hoogbegaafde leerlingen. Leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven stellen juist gemiddeld tot veel kennis en ervaring over hoogbegaafde leerlingen te hebben.

De mogelijkheden in het bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen met leerachterstanden die leerkrachten zien, lijken dus samen te hangen met het niveau van de school. Leerkrachten die op een school met een laag of gemiddeld niveau lesgeven spreken in verhouding minder vaak over het plafond bij deze leerlingen. Ook lijkt een laag niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft samen te hangen met meer kennis en ervaring over leerlingen met leerachterstanden. Tot slot lijkt een hoog niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft samen te hangen met meer kennis en ervaring over hoogbegaafde leerlingen.

### 3.4.6 De invloed van het niveau van de school op de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten

Er lijkt een bijzondere verdeling te zijn in het aantal leerkrachten dat een gevoelsmatige voorkeur heeft voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden of hoogbegaafdheid wanneer een vergelijking wordt gemaakt tussen de groepen leerkrachten werkend op scholen met verschillende niveaus (zie Figuur 8). Leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven geven aan een gevoelsmatige voorkeur te hebben voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid of geen gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten te hebben, terwijl leerkrachten die werken op een school met een hoog niveau aangeven een gevoelsmatige voorkeur te hebben voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden of geen gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten te hebben.



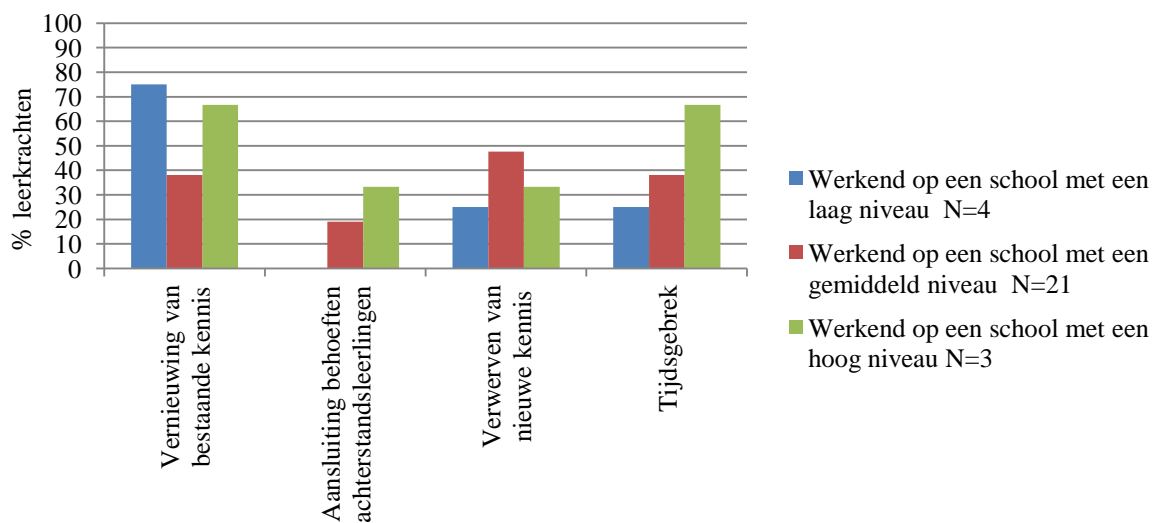
Figuur 8. Gevoelsmatige voorkeur geordend naar het niveau van de school.

De door leerkrachten benoemde argumenten over cognitieve valenties zijn geordend naar het niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft weergegeven in Figuur 9. Het willen vernieuwen van bestaande kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie en als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie lijkt dus niet samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft. Alle groepen leerkrachten geven aan hun kennis te willen vernieuwen (75,0%, 38,1% en 66,7%).

Het willen aansluiten op de behoefte van leerlingen met leerachterstanden als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie lijkt dus wel samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft. Leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven benoemen deze factor niet, terwijl leerkrachten die op een school met een gemiddeld niveau lesgeven deze factor in mindere mate benoemen (19,0%), net als de leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven (33,3%).

De behoefte aan nieuwe kennis van de leerkrachten lijkt in mindere mate samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft. Leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven benoemen de behoefte aan nieuwe kennis (25,0%), leerkrachten die op een school met een gemiddeld niveau lesgeven benoemen deze behoefte zeer vaak (47,6%) en leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven benoemen deze behoefte ook (33,3%).

Een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie lijkt ook niet samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft. Leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven geven aan een tekort aan tijd te ervaren (25,0%) evenals leerkrachten die op een school met een gemiddeld niveau lesgeven (38,1%) en leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven (66,7%).



Figuur 9. Cognitieve valenties geordend naar het niveau van de school.

Het verwachte gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten lijkt samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft. Leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven zijn verdeeld in hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten (25,0% en 25,0%). Leerkrachten die op een school met een gemiddeld niveau lesgeven zijn voornamelijk positief over hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten (23,8% tegenover 9,5%). Leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven zijn vervolgens weer verdeeld over hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten (33,3% en 33,3%).

Leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven benoemen dus het willen vernieuwen van bestaande kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie en als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie, evenals het willen opdoen van nieuwe kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie. Een tekort aan tijd benoemen zij daarbij als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Het gevoel van competentie dat zij hebben voor professionaliseringsactiviteiten is variabel. Leerkrachten die op een school met een gemiddeld niveau lesgeven en leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven benoemen naast deze positieve cognitieve valenties ook het willen aansluiten op de behoefte van leerlingen met leerachterstanden als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie. Ook zij benoemen een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie.

## 4 Discussie

Aan de hand van de antwoorden op de deelvragen kan de volgende hoofdvraag worden beantwoord:

*In hoeverre bestaan er verschillen in affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie bij leerkrachten in het primair onderwijs voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid en hoe zijn verschillen te verklaren?*

### 4.1 Het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen

Leerlingen met leerachterstanden worden door leerkrachten gezien als leerlingen met een grote behoefte aan hulp op zowel cognitief als emotioneel gebied. Daarbij weten de leerkrachten op welke manier in deze hulp behoefte voorzien kan worden, maar ook, dat er ondanks deze hulp, een limiet is aan wat deze leerlingen op cognitief gebied kunnen bereiken. Het doel van de leerkrachten is dan ook om te voorzien in de emotionele behoeften van de leerlingen, en hen met een goed gevoel op school te laten functioneren.

Daarentegen worden hoogbegaafde leerlingen door leerkrachten ingedeeld in twee groepen. Daarbij heeft één groep leerlingen alleen een behoefte op cognitief gebied, terwijl de andere groep leerlingen op zowel emotioneel als cognitief gebied behoeften heeft. Daarbij geven de leerkrachten aan deze groep leerlingen geen cognitief limiet heeft. De leerkrachten geven wel aan dat aan drie voorwaarden moet worden voldaan om te voorzien in de hulpbehoefte van deze leerlingen. De leerlingen moeten getest zijn op hoogbegaafdheid, er moet worden voldaan aan de basisbehoeften van deze leerlingen (gevoel van competentie, gevoel van autonomie en gevoel van verbondenheid) en leerkrachten moeten genoeg kennis en ervaring hebben. De helft van de leerkrachten geeft echter aan niet aan deze voorwaarde van genoeg kennis en ervaring te voldoen. Het doel van de leerkrachten is dan ook om deze voorwaarden te creëren, zodat de leerlingen oneindig kunnen excelleren.

### 4.2 De invloed van achtergrondkenmerken op het beeld van leerkrachten van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen

Het beeld dat leerkrachten hebben van leerlingen met leerachterstanden lijkt samen te hangen met het niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft. Leerkrachten die op een school met een laag of gemiddeld niveau lesgeven spreken in verhouding minder vaak over een cognitieve limiet bij deze leerlingen. En leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven geven vaker aan veel kennis en ervaring over leerlingen met leerachterstanden te hebben.

Het beeld dat leerkrachten hebben van hoogbegaafde leerlingen lijkt samen te hangen met het aantal jaren onderwijservaring, de mening over gedifferentieerd onderwijs en het niveau van de school. Leerkrachten met minder dan acht jaar onderwijservaring richten zich in de definitie van hoogbegaafdheid voornamelijk op het vaststellen van de hoogbegaafdheid middels een toets, terwijl leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar onderwijservaring zich met name richten op het

gevoelsaspect en leerkrachten met vierentwintig of meer jaar onderwijservaring aangeven zelf onderscheid te kunnen maken in de behoeften die de leerling heeft. Vervolgens geven deze leerkrachten ook aan dat zij genoeg kennis en ervaring hebben, terwijl leerkrachten met minder dan vierentwintig jaar onderwijservaring nog verdeeld zijn over hun hoeveelheid kennis en ervaring.

Daarnaast lijkt een positieve mening over gedifferentieerd onderwijs samen te hangen met een grotere hoeveelheid kennis en ervaring over hoogbegaafdheid. En lijkt een hoog niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft ook samen te hangen met meer kennis en ervaring over hoogbegaafde leerlingen.

#### **4.3 De motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten**

Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden benoemen het willen vernieuwen van bestaande kennis vanuit henzelf als positieve persoonlijke cognitieve valentie. Het willen vernieuwen van bestaande kennis om leerlingen met leerachterstanden te blijven helpen, en het willen voorzien in de behoeften van een groot aantal leerlingen met leerachterstanden worden benoemd als positieve niet-persoonlijke cognitieve valenties. Een tekort aan tijd wordt vervolgens benoemd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Tot slot hebben deze leerkrachten een hoog gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten.

Leerkrachten met een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid benoemen de behoefte aan nieuwe kennis die zij ervaren als positieve persoonlijke cognitieve valentie. Het gevoel van competentie dat deze leerkrachten hebben voor professionaliseringsactiviteiten is minder groot en afhankelijk van de activiteit.

Het lijkt dus alsof leerkrachten hun voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden onderbouwen aan de hand van niet-persoonlijke cognitieve valenties, waarbij negatieve persoonlijke cognitieve valenties hun motivatie doet afnemen. Daarentegen lijken leerkrachten hun voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid te onderbouwen aan de hand van persoonlijke cognitieve valenties.

#### **4.4 De invloed van achtergrondkenmerken op de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten**

De motivatie voor professionaliseringsactiviteiten lijkt samen te hangen met het aantal jaren onderwijservaring, de mening van de leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs en het niveau van de school.

Leerkrachten met minder dan acht jaar onderwijservaring benoemen het willen vernieuwen van bestaande kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie en als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie en benoemen het op willen doen van nieuwe kennis als positieve persoonlijke cognitieve valentie. Leerkrachten met acht tot en met drieëntwintig jaar onderwijservaring benoemen daarentegen enkel het willen vernieuwen van bestaande kennis als positieve persoonlijke cognitieve

valentie en als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie. Ook benoemen zij een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Leerkrachten met vierentwintig of meer jaar onderwijservaring benoemen geen positieve cognitieve valenties, maar wel een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie. Daarnaast hebben leerkrachten met minder dan acht jaar onderwijservaring een groot gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten, terwijl leerkrachten met acht of meer jaar onderwijservaring hier kritischer over zijn.

Leerkrachten die zeer positief zijn over gedifferentieerd onderwijs benoemen vaker dan leerkrachten die kritisch zijn over gedifferentieerd onderwijs een gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid als positieve affectieve valentie. Vervolgens benoemen leerkrachten die positief zijn over gedifferentieerd onderwijs het willen vernieuwen van bestaande kennis en het op willen doen van nieuwe kennis als positieve cognitieve valenties. Leerkrachten die kritisch zijn over gedifferentieerd onderwijs benoemen daarnaast ook het willen voorzien in de behoeften leerlingen met leerachterstanden als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie. Leerkrachten die zeer positief zijn over gedifferentieerd onderwijs zijn verdeeld over hun gevoel van competentie, terwijl leerkrachten die kritisch zijn over gedifferentieerd onderwijs een groot gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten hebben.

Leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven benoemen het willen vernieuwen van bestaande kennis en het op willen doen van nieuwe kennis als positieve cognitieve valenties. Leerkrachten die op een school met een gemiddeld of een hoog niveau lesgeven benoemen daarnaast ook het willen voorzien in de behoeften leerlingen met leerachterstanden als positieve niet-persoonlijke cognitieve valentie. Leerkrachten die op een school met een gemiddeld niveau lesgeven zijn positiever over hun gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten dan leerkrachten die op een school met een laag of een hoog niveau lesgeven.

#### **4.5 Verklaringen aan de hand van bestaande theorieën en onderzoeken**

Een groot aantal van de bevindingen zijn te verklaren via bestaande theorieën en onderzoeken. Zoals verwacht spelen zowel affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie een rol in de taakspecifieke motivatie van de leerkrachten (De Brabander & Martens, 2014). Daarnaast zijn ook achtergrondkenmerken en persoonlijke interesses van invloed op de verwachte beleving van professionaliseringsactiviteiten (Geake en Gross, 2008).

Zo sluit het verschil in beeld dat leerkrachten hebben van leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen aan bij de eerder benoemde definities. De definitie van leerachterstanden wordt kort en bondig omschreven door Van de Logt (2010) en is duidelijk voor de leerkrachten. De definitie van hoogbegaafdheid verandert daarentegen nog constant (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004) en wordt weergegeven als een model waarbij meerdere aspecten een interactieve rol spelen (Sternberg, 2003). Hierdoor lijkt hoogbegaafdheid lastiger te begrijpen en voor meer onduidelijkheid te zorgen bij leerkrachten.

Billingsley (2004) verklaart de verschillen in het willen vernieuwen van bestaande kennis en het op willen doen van nieuwe kennis als positieve persoonlijke cognitieve valenties aan de hand van de hoeveelheid onderwijservaring. Hij stelt dat leerkrachten meer kennis opdoen naarmate zij meer onderwijservaring hebben. Het lijkt zo te zijn dat de behoefte van leerkrachten aan het opdoen en vernieuwen van kennis afneemt naarmate zij meer onderwijservaring hebben, omdat zij al meer kennis bezitten.

Geake en Gross (2008), Bégin en Gagné (1995) en Copenhaver en McIntyre (1992) verklaren de samenhang tussen de hoeveelheid onderwijservaring en het beeld dat leerkrachten hebben over hoogbegaafde leerlingen. Zij stellen allen dat meer kennis over hoogbegaafdheid zorgt voor een positievere houding tegen over hoogbegaafdheid. Dit sluit aan bij de in dit onderzoek gevonden samenhang tussen de gebruikte definitie, de behoefte aan bevestiging om te kunnen omgaan met hoogbegaafde leerlingen en de hoeveelheid kennis en ervaring van leerkrachten. Het lijkt zo te zijn dat leerkrachten die meer kennis en ervaring hebben over hoogbegaafde leerlingen zekerder zijn in hun handelen met hoogbegaafde kinderen, minder om bevestiging vragen en minder problemen zien bij deze leerlingen. Zij stellen immers zelf te kunnen besluiten of een leerling emotionele of cognitieve en emotionele hulp nodig heeft.

Soodak, Podell en Lehman (1998) verklaren de samenhang tussen het beeld dat leerkrachten hebben over gedifferentieerd onderwijs en andere factoren. Zij stellen dat persoonlijke verwachtingen over de haalbaarheid van een situatie en verwachtingen over de doeltreffendheid van onderwijs in het algemeen samenhangen met de reactie van leerkrachten op gedifferentieerd onderwijs. Ook stellen zij dat leerkrachten met hoge verwachtingen over hun eigen vaardigheden meer gemotiveerd zijn om aan de slag te gaan. Dit sluit aan bij de in dit onderzoek gevonden samenhang tussen veel kennis en ervaring over hoogbegaafdheid en een positief beeld over gedifferentieerd onderwijs. Dit sluit ook aan bij de gevonden samenhang tussen de gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid en een positief beeld over gedifferentieerd onderwijs. De leerkrachten gaven deze gevoelsmatige voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid immers aan doordat zij vinden dat zij complexe problemen op kunnen lossen. Tot slot sluit ook aan op de gevonden samenhang tussen de voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid en een positief beeld over gedifferentieerd onderwijs hier op aan. Het lijkt alsof de leerkrachten positiever zijn over de doeltreffendheid van het onderwijs en daardoor ook het gevoel hebben meer leerlingen te helpen door deze professionaliseringsactiviteiten te ondernemen.

Larrivee en Cook (1979) verklaren de samenhang tussen het niveau van de school en de mogelijkheden die leerkrachten zien om leerlingen met leerachterstanden te helpen. Zij stellen dat leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven een positievere houding hebben ten opzichte van leerlingen met leerachterstanden dan leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven. Dit sluit aan bij de in dit onderzoek gevonden samenhang tussen leerkrachten die op een school met een gemiddeld of hoog niveau lesgeven en het vaak benoemen van het grote aantal



leerlingen dat zij helpen door professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden te ondernemen. Het lijkt alsof leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven meer mogelijkheden zien om deze grote groep leerlingen te helpen.

Tot slot verklaren Caldas en Bankston (1997) de samenhang tussen het niveau van de school en de ervaring van de leerkrachten met bepaalde groepen leerlingen. Zij stellen dat leerkrachten die op een school met een hoge SES lesgeven meer te maken krijgen met leerlingen met een hoog niveau en leerkrachten die op een school met een lage SES lesgeven meer te maken krijgen met leerlingen met een laag niveau. Dit sluit aan bij de in dit onderzoek gevonden samenhang tussen het lesgeven op een school met een laag niveau en veel kennis en vaardigheden hebben over leerachterstanden en het lesgeven op een school met een hoog niveau en veel kennis en vaardigheden hebben over hoogbegaafdheid.

#### 4.6 Mogelijkheden tot vervolgonderzoek

Een aantal van de bevindingen is echter niet te verklaren via bestaande theorieën en onderzoeken. Ten eerste gaf in dit onderzoek een ongeveer even grote groep leerkrachten aan een gevoelsmatige voorkeur te hebben voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden als voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid. Er is geen literatuur gevonden die deze bevinding onderbouwd. Bij de interpretatie van deze gegevens moet dan ook rekening worden gehouden met de invloed die de steekproef kan hebben op de resultaten. De leerkrachten konden zichzelf aanmelden als informant voor dit onderzoek, waardoor verwacht kan worden dat leerkrachten die zich op dit moment sterk maken voor leerachterstanden, hoogbegaafdheid of professionaliseringsactiviteiten zich hebben aangemeld en de algemene motivatie hoger ligt.

Ten tweede kwam in dit onderzoek naar voren dat leerkrachten leerachterstanden associëren met niet-persoonlijke cognitieve valenties zoals het willen helpen van de leerlingen, terwijl leerkrachten hoogbegaafdheid associëren met persoonlijke cognitieve valenties zoals het op willen doen van nieuwe kennis voor eigen ontwikkeling. Dit zijn opvallende uitkomsten, die inzichten bieden om professionaliseringsactiviteiten te verbeteren. Er is echter geen aansluitende literatuur voor deze bevindingen. Daarnaast is in dit onderzoek is gebruik gemaakt van een kleine steekproef, wat maakt dat meer zekerheid over deze resultaten vraagt om vervolgonderzoek.

Day en Gu (2007) verklaren vervolgens slechts een deel van de gevonden samenhang tussen onderwijservaring en een ervaren tekort aan tijd. Zij stellen dat leerkrachten vanaf vier jaar onderwijservaring al een hoge werkdruk en dus een tekort aan tijd ervaren. In dit onderzoek werd een tekort aan tijd als negatieve persoonlijke cognitieve valentie pas benoemd wanneer leerkrachten acht of meer jaar onderwijservaring hadden. Dit verschil zou verklaard kunnen worden door de steekproef van dit onderzoek. Er is immers gebruik gemaakt van een kleine, niet-random geselecteerde steekproef, waardoor ook de indeling op basis van onderwijservaring aangepast moest worden en deze dus niet meer overeenkomt met de indeling van Day en Gu (2007).

Daarnaast komt de in dit onderzoek gevonden samenhang tussen onderwijservaring en het gevoel van competentie niet overeen met de uitkomsten van Day en Gu (2007). Zij stellen dat leerkrachten vanaf vier jaar onderwijservaring een groter gevoel voor competentie krijgen, omdat zij daarvoor nog vertrouwen op collega's en leidinggevendenden. In dit onderzoek leek het gevoel van competentie juist af te nemen wanneer leerkrachten acht of meer jaar onderwijservaring hebben. Vervolgonderzoek naar onderwijservaring lijkt dus nodig om de samenhang met het gevoel van competentie duidelijker in beeld te krijgen.

De in dit onderzoek gevonden samenhang tussen de mening over gedifferentieerd onderwijs en het gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten komt niet overeen met de uitkomsten van Soodak, Podell en Leghman (1998). Zij stellen dat persoonlijke verwachtingen over de haalbaarheid van een situatie en verwachtingen over de doeltreffendheid van onderwijs in het algemeen samenhangen met de reactie van leerkrachten op gedifferentieerd onderwijs. In dit onderzoek werd echter gevonden dat leerkrachten die positief zijn over gedifferentieerd onderwijs een gemengd gevoel van competentie hebben, terwijl leerkrachten die kritisch zijn over gedifferentieerd onderwijs een groot gevoel van competentie hebben. Vervolgonderzoek naar de samenhang tussen de mening van leerkrachten over gedifferentieerd onderwijs lijkt dus nodig om meer inzicht te krijgen in het gevoel van competentie voor professionaliseringsactiviteiten van de leerkrachten.

Tot slot zijn de motivaties vergeleken aan de hand van het niveau van de school waarop de leerkracht lesgeeft. Het niveau van de school volgens de statistieken en het niveau van de school volgens de inschatting van de leerkrachten kwamen echter niet overeen. Vandaar dat in dit onderzoek de keuze is gemaakt om een vergelijking te maken op basis van de statistieken. Vervolgonderzoek naar zowel de gemaakte overschatting van het niveau van de school door de leerkracht als de invloed van deze onderschatting lijkt dus nodig om meer inzicht te krijgen in deze samenhang.

De in dit onderzoek gevonden samenhang tussen het niveau van de school en de mogelijkheden aan bijdragen in de ontwikkeling van leerlingen met leerachterstanden lijkt niet overeen te komen met de uitkomsten van Larrivee en Cook (1979). Zij stellen dat leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven een positievere houding hebben ten opzichte van leerlingen met leerachterstanden dan leerkrachten die op een school met een laag niveau lesgeven. In dit onderzoek werd echter gevonden dat leerkrachten die op een school met een hoog niveau lesgeven juist vaker spreken over het cognitieve limiet dat leerlingen met leerachterstanden hebben. Dit kan echter op verschillende manier uitgelegd worden. De leerkrachten zouden ook positief kunnen zijn over deze leerlingen wanneer ze het plafond wel erkennen, maar de aandacht vestigen op de sociaal-emotionele aspecten van deze leerlingen. Vervolgonderzoek lijkt dus nodig om meer inzicht te krijgen in de samenhang tussen het niveau van de school en het beeld dat leerkrachten hebben over leerlingen met leerachterstanden.

Tot slot lijkt ook de gevonden samenhang tussen het niveau van de school en het gevoel van competentie van de leerkracht niet aan te sluiten op de uitkomsten van Gawlik, Kearney, Addonizio en LaPlante-Sosnowksy (2012). Zij stellen dat een hogere SES op een school samenhangt met beter gekwalificeerde en meer ervaren leerkrachten. Verwacht kan worden dat deze leerkrachten zich ook competentier voelen bij het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten. In dit onderzoek werd echter gevonden dat leerkrachten die op een school met een gemiddeld niveau lesgeven het hoogste gevoel van competentie vertonen. Ook hier bestaat de kans dat de steekproef en de groepen waarin de steekproef vervolgens is onderverdeeld van invloed zijn op de resultaten. Vervolgonderzoek zou dus de uitkomst bieden om meer inzicht te krijgen in de samenhang tussen het niveau van de school en het gevoel van competentie van de leerkrachten.

#### **4.7 In de praktijk**

Hoewel de uitkomsten van dit onderzoek niet altijd te rijmen zijn met bestaande theorieën en onderzoeken, komt een groot deel van de resultaten wel overeen met bestaande theorieën en kennis. Bovendien biedt dit onderzoek specifieke inzichten in het beeld dat leerkrachten hebben over leerlingen met leerachterstanden en hoogbegaafde leerlingen en in hoe affectieve valenties, cognitieve valenties en gevoel van competentie een rol spelen in de motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden en hoogbegaafdheid. De kennis die hierover is opgedaan kan meegenomen worden door bijvoorbeeld onderwijsontwikkelaars en docenten van professionaliseringsactiviteiten, zodat zij er zorg voor kunnen dragen dat deze professionaliseringsactiviteiten aansluiten op de beelden en motivaties van de leerkrachten. Op deze manier kan worden bijgedragen aan een hogere motivatie van leerkrachten voor professionaliseringsactiviteiten, waardoor zij meer actie ondernemen op het toepassen van tijdens deze activiteiten opgedane kennis en ervaring in hun klas, waardoor zij zorg dragen voor beter onderwijs.

#### 4.8 Conclusie

Leerlingen met leerachterstanden worden dus gezien als leerlingen die zowel op emotioneel als cognitief gebied extra hulp behoeven. Er is echter een limiet aan wat deze leerlingen cognitief kunnen bereiken, wat maakt dat leerkrachten zich richten op het voorzien in de emotionele behoeften van deze leerlingen. Leerkrachten benoemen deze cognitieve limiet niet voor hoogbegaafde leerlingen en benoemen het voorzien in de emotionele behoefte van deze leerlingen juist als één van de voorwaarden, naast het testen van de leerlingen en het hebben van genoeg kennis en ervaring als leerkracht om de leerlingen te kunnen helpen excelleren. Vervolgens onderbouwen leerkrachten hun voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over leerachterstanden voornamelijk aan de hand van niet-persoonlijke cognitieve valenties zoals het willen vernieuwen van bestaande kennis om aan te sluiten op de behoeften van leerlingen met leerachterstanden en het willen helpen van het grote aantal leerlingen met leerachterstanden. Daarentegen onderbouwen leerkrachten hun voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten over hoogbegaafdheid aan de hand van positieve persoonlijke cognitieve valenties. Tot slot lijkt de hoeveelheid onderwijservaring van de leerkrachten veel van de verschillen in motivatie, zoals een afnemende behoefte om nieuwe kennis op te doen en bestaande kennis te vernieuwen, te verklaren.

## 5 Literatuur

- Begin, J., & Gagné, F. (1995). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 74-86.
- Billingsley, B. S. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a Unified Theory of Task-specific Motivation. *Educational Research Review*, 11, 27-44.
- Dienst Uitvoering en Onderwijs (2012). Leerlingen (speciaal) basisonderwijs per schoolvestiging naar schooladvies. Geraadpleegd op [http://data.duo.nl/organisatie/open\\_onderwijsdata/data-bestanden/po/Leerlingen/Leerlingen/Sc\\_hooladvies.asp](http://data.duo.nl/organisatie/open_onderwijsdata/data-bestanden/po/Leerlingen/Leerlingen/Sc_hooladvies.asp)
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1997). Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277. doi: 10.1080/00220671.1997.10544583
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14(3), 151-153.
- ok, B. G. (2001). A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' Attitudes Toward their Included Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115-135.
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for education programs. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 297-316). Oxford, England: Permagon Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gawlik, M. A., Kearney, C. P., Addonizio, M. F., & LaPlante-Sosnowksy, F. (2012). Teacher Quality in Michigan: A School-Level Analysis of the Detroit Metropolitan Region. *Education and Urban Society*, 44(4), 412-447.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Glastra, F. (2013). Teacher learning between educational reform policies and professional autonomy: Changes in work and learning activities of teachers in primary education. *Leiden University*

- Gomez, M. L. (1993). Prospective Teachers' Perspectives on Teaching Diverse Children: A Review with Implications for Teacher Education and Practice. *Journal of Negro Education*, 62(4), 459-474.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J., Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen: Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek. Verkregen van: [http://www.choochem.nl/html/filesystem/storeFolder/11/onderwijsaanpassingen\\_1.pdf](http://www.choochem.nl/html/filesystem/storeFolder/11/onderwijsaanpassingen_1.pdf)
- Kervezee, C. (2013). Verslag staat van het Nederlandse Onderwijs. Vergrepen van: [http://www.onderwijserfgoed.nl/static/pdf/oi/dts\\_1612.pdf](http://www.onderwijserfgoed.nl/static/pdf/oi/dts_1612.pdf)
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-137.
- Van de Logt, I. (2010). Schrijfwijzer handelingsplan met betrekking tot leerachterstand. Verkregen van: [http://www.zeon.nl/documents/01-02-2010\\_schrijfwijzerhp\\_leerachterstand\\_kentalis.pdf](http://www.zeon.nl/documents/01-02-2010_schrijfwijzerhp_leerachterstand_kentalis.pdf)