

De Leerkracht als Dilemmamanager: een Uitdaging in Plusklassen

Teachers as dilemmamanagers: a challenge in pull-out classes

Anneloes Krom, Leonie van Leeuwen en Nina te Riele

Samenvatting

Het stimuleren van excellentie is een belangrijk punt van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Een plusklas is een manier waarop excellente leerlingen kunnen worden uitgedaagd. Bij uitdaging is het belangrijk dat er wordt voldaan aan de behoeftes van de leerling (Ryan & Deci, 2000). Hierin ligt een cruciale rol voor de leerkracht die in de complexe omgeving van de plusklas met diverse dilemma's en belemmeringen te maken krijgt. Uit interviews met leerkrachten van plusklassen zijn vier dilemma's en twee belemmeringen. Inzicht hierin kan bijdragen aan beter onderwijs voor excellente leerlingen, zodat er meer aan hun behoeftes kan worden voldaan.

Inleiding

Het stimuleren van excellentie in het onderwijs staat al jaren lang hoog op de agenda van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). In 2008 werd er aandacht gevraagd voor excellente leerlingen door mevrouw Dijkma, de toenmalige staatssecretaris van OCW (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008). In 2014 gebeurde dit nogmaals door de huidige staatssecretaris, meneer Dekker. De komende vier jaar zal er dertig miljoen euro worden uitgetrokken voor programma's voor toptalenten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014).

Eén van deze programma's is het initiatief 'School aan Zet', dat ondersteuning biedt aan scholen die zelf excellentieprogramma's willen inrichten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). Het huidige onderzoek maakt deel uit van een project van 'School aan Zet', waarin leerkrachten worden getraind om zelf lesmateriaal te ontwikkelen voor in hun plusklas, gericht op onderzoekend en / of ontwerpend leren, om zo aan de behoeftes van excellente leerlingen tegemoet te komen.

Bij het ondersteunen van leerkrachten is het belangrijk om te weten waar leerkrachten moeite mee hebben. Huidig onderzoek zal zich daarom focussen op de dilemma's en belemmeringen die leerkrachten ervaren bij het uitdagen van leerlingen in plusklassen.

Scager, Akkerman, Pilot en Wubbels hebben in 2013 voor het eerst een studie gedaan naar dilemma's die leerkrachten ervaren bij het uitdagen van excellente studenten. Deze studie richtte zich op docenten uit het hoger onderwijs, vanwege het ontbreken van onderzoek naar dilemma's in het primair onderwijs is huidig onderzoek gebaseerd op het onderzoek van Scager et al. (2013). Huidig onderzoek richt zich op de dilemma's en belemmeringen van leerkrachten uit het primair onderwijs, omdat hier nog geen onderzoek naar is gedaan, en tracht op deze manier een toevoeging te bieden aan eerder onderzoek.

Excellente leerlingen en plusklassen

Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen hoogbegaafde en excellente leerlingen. Bij hoogbegaafde leerlingen gaat het om de potentie van leerlingen, terwijl het bij excellente leerlingen gaat om de feitelijke prestaties (Gruber & Mandl, 2000). Dit onderscheid zal in huidig onderzoek worden aangehouden. Wetenschappelijk onderzoek richt zich echter vaak op hoogbegaafdheid, vandaar dat deze term nog voorbij zal komen. Onder excellente leerlingen worden in dit onderzoek de leerlingen verstaan die in plusklassen zitten. Een plusklas wordt binnen dit onderzoek gedefinieerd als een aparte klas waar meerdere excellente leerlingen onderwijs krijgen, vaak gedurende één of meerdere dagdelen per week in combinatie met een verrijkt onderwijsaanbod in de eigen klas.

Behoeftes van excellente leerlingen

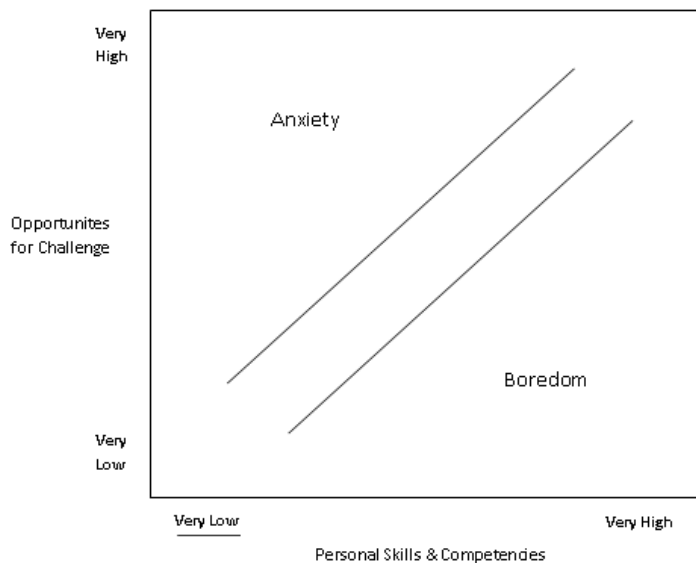
Bij het bestuderen van plusklassen, is het van belang te kijken naar de behoeftes van de leerlingen in deze klassen. Onderzoek van Reis en Renzulli (2010) heeft aangetoond dat kinderen die hoogbegaafd zijn vaak nog onder hun niveau in de klas werken. Zij ervaren een gebrek aan uitdaging op school, zowel in het primair als secundair onderwijs. Dit gebrek kan leiden tot verveling (Lens & Rand, 2000). Verveling en gebrek aan motivatie kunnen ook veroorzaakt worden door het niet voldoen aan de drie behoeftes die elke leerling nodig heeft. Deze behoeftes zijn volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) competentie, verbondenheid en autonomie. Door competentie krijgt een leerling het gevoel dat hij iets kan. Door autonomie heeft een leerling een keuze en controle over wat hij of zij doet. Een leerling heeft dan het gevoel dat hij iets zelf wil, en niet dat hij iets moet. Als laatste is verbondenheid, met de leerkracht en medeleerlingen, ook van belang, hierdoor voelt een leerling zich gewaardeerd (Ryan en Deci, 2000).

Verschillen met reguliere leerlingen

In vergelijking met reguliere leerlingen zijn hoogbegaafde leerlingen (1) snellere denkers; (2) flexibeler in hun gebruik van strategieën (Shore & Kanevsky, 1993); (3) hebben ze een beter geheugen; (4) weten ze meer en (5) prefereren ze complexiteit (Wallace, 2000). Door deze verschillen zou het kunnen zijn dat de drie behoeftes op een andere manier door hen wordt ingevuld dan bij reguliere leerlingen. De rol van de leerkracht bij het voldoen aan deze behoeftes van de leerling staat in dit onderzoek centraal.

Uitdaging en vermogen van excellente leerlingen

Eén van de taken die een leerkracht van plusklassen heeft, is het uitdagen van leerlingen (Butler, 2012). In de praktijk blijkt namelijk dat excellente leerlingen niet genoeg uitdaging ervaren op school (Lens & Rand, 2000). Het begrip ‘uitdaging’ is terug te vinden in meerdere theorieën, waarvan er drie besproken zullen worden. Deze theorieën drukken de relatie tussen de niveaus van uitdaging en van vermogen uit, waarbij een balans hiertussen noodzakelijk is (Scager et al., 2013). De eerste theorie komt uit de controle-waarde theorie van motivatie van Pekrun (2006). Hieruit blijkt dat een gebrek aan balans tussen vermogen en uitdaging, dat wordt veroorzaakt door te hoge of te lage eisen, zorgt voor negatieve emoties die intrinsieke motivatie kunnen schaden (Pekrun, 2006). Bij intrinsieke motivatie leert een persoon uit eigen interesse (Ten Dam & Vermunt, 2009). Het vinden van een gebalanceerd niveau van uitdaging is dus noodzakelijk (Pekrun, 2006). De tweede theorie is het *flow*-model van Nakamura en Csikszentmihalyi (2002), zoals te zien in figuur 1. Wanneer er een goede balans is tussen uitdaging en vermogen, ervaart iemand *flow*. Deze persoon is dan intrinsiek gemotiveerd (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Zo lang als het niveau van uitdaging dus gelijk is aan, of net hoger is dan, het niveau van de leerling, vinden leren en intrinsieke motivatie tegelijk plaats. Om deze status te houden, moet de moeilijkheidsgraad van een taak gelijktijdig met de vaardigheden van een leerling groeien (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Deze status van optimale uitdaging is gelijk aan de al eerder genoemde behoefte naar competentie, van de zelfdeterminatie-theorie van motivatie. Dit komt naar voren in de derde theorie. Om uitdaging te creëren, moeten taken voor optimale uitdaging zorgen, en balanceren tussen uitdaging en vaardigheden. Dan voldoet een taak aan de behoefte naar competentie. (Deci & Ryan, 2000). Uit deze modellen is de definitie van uitdaging die in dit onderzoek gebruikt wordt, afgeleid. Uitdaging wordt gedefinieerd als een status waarin de leerling intrinsiek gemotiveerd is, het niveau van de taak gelijk of net boven het niveau van de leerling is, en een leerling een gevoel geeft dat hij of zij iets kan, dus competent is.



Figuur 1. Flow-model.

Hoewel een optimale balans tussen uitdaging en vaardigheden voor alle studenten nodig is, verschilt de manier om excellente studenten uit te dagen (Scager et al., 2013). In de praktijk zijn er verschillende manieren terug te vinden waarop excellente leerlingen worden uitgedaagd, zoals met een plusklas.

Excellente leerlingen in de schoolpraktijk

Er kan geconcludeerd worden dat excellente leerlingen op een andere manier in hun behoeftes moeten worden voorzien. In de praktijk blijkt dat 75% van de basisscholen hun onderwijs aanpast aan hoogbegaafde leerlingen (Inspectie van het onderwijs, 2010). Het ministerie van OCW vindt het stimuleren van excellentie belangrijk, hiervoor is het belangrijk dat scholen hun onderwijs aanpassen aan excellente leerlingen. Gezien het percentage van basisscholen dat hun onderwijs op dit moment aanpast, is hier ruimte voor verbetering.

Het aanpassen van het onderwijs voor excellente leerlingen kan op verschillende manieren. Van de scholen die hun onderwijs aanpassen, differentieert 98% het onderwijs voor de hoogbegaafde leerlingen in de eigen groep. 73% van de scholen laat weleens een leerling een klas overslaan. Bijna de helft van de scholen (44%) biedt aanpassing aan door middel van een plusklas. In de praktijk komt het vaak voor dat het om een mix van bovengenoemde vormen gaat (Inspectie van het onderwijs, 2010). Dit onderzoek zal zich richten op de plusklas.

Het aanbod in de plusklas is meestal een combinatie van verbreding, verdieping en extra vakken. Er wordt vaak projectmatig gewerkt en er is veel ruimte voor initiatief vanuit de

leerling. De meeste scholen blijken echter op zoek naar geschikte leerstof (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008). In de praktijk is te zien dat leerkrachten en scholen hun eigen materiaal ontwikkelen voor hoogbegaafde leerlingen. In veel gevallen sluit dit echter niet goed aan op de behoeftes van hoogbegaafde leerlingen (De Boer, Minnaert, & Kamphof, 2013). In het project 'School aan Zet' worden leerkrachten geholpen met het ontwikkelen van lesmateriaal dat gericht is op onderzoekend en ontwerpend leren. Dit zou een oplossing kunnen bieden voor het probleem dat veel door de leerkrachten ontwikkeld materiaal niet goed aansluit op de behoeftes van de leerlingen.

Onderzoekend en ontwerpend leren

Huidig onderzoek richt zich op plusklassen waarin gewerkt wordt vanuit onderzoekend en / of ontwerpend leren. In onderzoekend leren is de hoofdtaak van de leerling om een procedure na te bootsen en hierdoor erachter te komen hoe het werkt. De nadruk ligt op het ontdekken van relaties, op dezelfde wijze als dat onderzoekers onderzoek doen (de Jong & van Joolingen, 1998). Bij onderzoekend leren is onderzoeken dus een middel om te leren over een vakgebied (van Graft & Kemmers, 2007).

Daarnaast wordt er ontwerpend leren ingezet om excellente leerlingen uit te dagen. Dit is een inductieve manier van werken, waarbij leerlingen bij het oplossen van problemen keuzes moeten maken ten aanzien van het toepassen van technische principes, materialen en gereedschappen. Het ontwerpen is niet een doel op zich, maar een middel om kennis te verwerven (van Graft & Kemmers, 2007). Er is geen literatuur beschikbaar over waarom deze manier van werken voor excellente leerlingen werkt, maar dit zal het project 'School aan Zet' moeten uitwijzen. Dit project richt zich op het begeleiden van leerkrachten. De focus in dit onderzoek ligt dan ook op de leerkrachten, doordat de dilemma's die zij ervaren in dit onderzoek in kaart zullen worden gebracht.

De rol van leerkrachten

De rol van de leerkracht is cruciaal in een plusklas. Het slagen van een beleid omtrent excellente leerlingen hangt vaak af van het enthousiasme en betrokkenheid van slechts een paar leerkrachten in een school (De Boer et al., 2013). Om deze redenen zal de rol van de leerkracht in de plusklas in dit onderzoek centraal staan.

Hoewel leerkrachten een zeer belangrijke rol hebben in het laten slagen van de uitvoering van beleid rondom excellente leerlingen, blijkt dit in de praktijk niet altijd te lukken. Leerkrachten erkennen hun eigen tekorten in het onderwijs aan hoogbegaafde

leerlingen. Slechts een kwart van de leerkrachten vindt zichzelf capabel genoeg om hoogbegaafde leerlingen te helpen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008).

Dilemma's en belemmeringen van leerkrachten

Wanneer leerlingen binnen een groep verschillen in vermogen, kan het lesniveau voor de ene leerling uitdagend zijn en voor andere leerlingen te hoog. Bij de laatstgenoemde groep kunnen negatieve emoties ontstaan die tot demotivatie leiden. Dit suggereert dat leerkrachten de afweging moeten maken tussen enerzijds de leerlingen uitdagen, en anderzijds support creëren en zorgen voor een veilige leeromgeving (Clough, Berg & Olson, 2009). Daarnaast veranderen de condities van het klaslokaal continu en zijn deze erg onvoorspelbaar. Onder de condities van het klaslokaal vallen onder andere het aantal leerlingen in de klas, het curriculum en de instructie, de spanningsboog van de leerlingen en de voorbereiding die de leerkracht voorafgaand aan de les wel of niet kan doen. Leerkrachten krijgen vaak pas op het moment van lesgeven informatie over condities en moeten dus op het moment van veranderen hierop reageren, terwijl hij of zij hier niet de juiste kennis voor heeft. Gezien deze complexiteit maken leerkrachten honderden triviale beslissingen per dag wanneer zij aan het werk zijn (Jackson, 1990). Deze beslissingen kunnen worden gezien als dilemma's. In dit onderzoek wordt voor het begrip dilemma de definitie van Berlak en Berlak (1981) gebruikt. Zij definiëren een dilemma als een situatie waarin leerkrachten moeten kiezen tussen twee of meer relevante acties, waarin beide opties consequenties hebben en dit de beslissing hindert (Berlak & Berlak, 1981). Dilemma's zijn de kern van het lesgeven en de leerkracht kan gezien worden als een dilemmamanager (Lampert, 1985). Er is geen duidelijke definitie van belemmeringen te vinden in ander onderzoek. In dit onderzoek wordt een belemmering gezien als iets dat je last bezorgt, waarbij dus geen keuze tussen verschillende acties gemaakt hoeft te worden.

Volgens Kelchtermans (2009) kunnen leerkrachten dilemma's niet vermijden, maar zijn er wel verschillende strategieën die gebruikt kunnen worden om die dilemma's aan te pakken. De strategieën die gebruikt worden hangen af van de persoonlijke waarden, prioriteiten en kennis van de leerkracht. Daarnaast geeft hij aan dat de keuze van de strategie sterk afhangt van het vermogen van de leerkracht om te reflecteren op de alternatieven. Wanneer een leerkracht hier niet toe in staat is zullen er hoogstwaarschijnlijk meerdere dilemma's plaatsvinden.

Overzicht van dilemma's

Door de complexe aard van het onderwijs zijn dilemma's onlosmakelijk verbonden met het lesgeven. Het maximaliseren van de uitdaging is niet de enige verantwoordelijkheid die de leerkracht heeft. Er zijn ook doelstellingen die behaald moeten worden die geen verband met het cognitieve hebben, zoals het welzijn van de individuele leerling en het ontwikkelen van een goed leerklimaat (Butler, 2012). Hieruit worden afgeleid dat een groot deel van de belemmeringen waarmee leerkrachten te kampen hebben van ethische en morele aard zijn (Colnerud, 2006).

In de studie van Scager et al. (2013) werden door middel van interviews met docenten uit het hoger onderwijs zeven dilemma's geconstrueerd die ontstaan wanneer een docent de uitdaging voor de leerlingen wil maximaliseren. In dit onderzoek wordt gekeken naar dilemma's van leerkrachten in het primair onderwijs. De dilemma's uit de studie van Scager et al. (2013) hebben betrekking op het maximaliseren van de uitdaging versus:

- De zorg voor het welzijn van de studenten.
- Een veilig leerklimaat: dit houdt in dat de docent de studenten het zelfvertrouwen moet geven om fouten te durven maken zodat hij hier van kan leren.
- Het behoud van een goede relatie met de studenten.
- Alle studenten binnenboord houden: wanneer de docent zich richt op het uitdagen van excellente studenten kan het zijn dat hij hiermee de reguliere studenten voorbijstreeft en hun aandacht verliest.
- Het behouden van het enthousiasme van studenten.
- Trouw blijven aan je professionele identiteit: hier wordt het professioneel zelfbegrip mee bedoeld bestaande uit zelfbeeld, eigenwaarde, beroeps motivatie, taakopvatting en toekomstperspectief.
- Voldoen aan de verwachtingen van anderen.

Met behulp van deze dilemma's is een duidelijk kader geconstrueerd waarin de keuzes beschreven staan die leerkrachten uit het hoger onderwijs kunnen bepalen wanneer zij excellente leerlingen willen uitdagen.

Aan de dilemma's uit de studie van Scager et al. (2013) zijn in de analysefase urgentiestatussen toegekend. Er zal hierin onderscheid worden gemaakt tussen urgent, in overweging en reeds opgelost. De status waarin een dilemma zich bevindt zegt veel over de manier waarop leerkrachten hier op reageren en hoe de dilemma's opgelost kunnen worden (Helsing, 2007). In huidig onderzoek zullen aan de gevonden dilemma's en belemmeringen ook urgentiestatussen toegekend worden.

Onderzoeksvragen

Er is geen onderzoek bekend over dilemma's en belemmeringen van leerkrachten in het primair onderwijs. Huidig onderzoek is daarom exploratief. De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat, luidt: 'Welke dilemma's en belemmeringen ervaren leerkrachten bij het uitdagen van leerlingen in plusklassen in het primair onderwijs in onderzoekend en / of ontwerpend leren?'. De eerste hypothese is opgesteld aan de hand van het onderzoek van Scager et al. (2013). Er wordt verwacht dat de dilemma's die leerkrachten in het primair onderwijs ervaren te maken hebben met (1) het welzijn van de leerlingen; (2) een veilig leerklimaat; (3) het behouden van een goede relatie; (4) het binnenboord houden; (5) en het behouden van het enthousiasme van alle leerlingen; (6) het trouw blijven aan je professionele identiteit en (7) het voldoen aan de verwachtingen van anderen. Op basis van resultaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008) is er een tweede hypothese opgesteld. Er wordt verwacht dat leerkrachten belemmeringen ervaren bij het vinden van geschikt materiaal voor excellente leerlingen. Daarnaast worden er meer belemmeringen verwacht, maar op basis van de theorie kunnen hierover geen uitspraken worden gedaan.

Methode

Deelnemers

Er zijn interviews afgenomen bij negen leerkrachten. Van deze negen waren er acht vrouwen en één man. De gemiddelde leeftijd was 44,3 ($SD = 13,75$) met een gemiddelde leservaring van 17,1 jaar ($SD = 12,12$). De gemiddelde jaren leservaring in een plusklas was 5,2 ($SD = 3,07$). Deze leerkrachten geven les aan een plusklas in het primair onderwijs. In deze plusklas werken zij volgens onderzoekend en / of ontwerpend leren. Voor de steekproef zijn op twee manieren mensen benaderd. De eerste manier is een clustersteekproef (Neuman, 2009). Hierbij zijn alle leerkrachten die deelnemen aan het project 'School aan Zet' benaderd. Zes van de elf docenten hebben aan huidig onderzoek meegewerkt. Daarnaast is er gebruik gemaakt van een zelfselectie (Neuman, 2009). Naar diverse leerkrachten die lesgeven aan plusklassen is een mail gestuurd met daarin de eisen voor deelname aan het onderzoek. Via deze manier zijn drie geschikte leerkrachten gevonden.

Instrumenten en materialen

Uitdaging stond centraal in het interview. Bij uitdaging is het van belang om te voldoen aan de drie basisbehoeftes van de leerling, namelijk competentie, verbondenheid en autonomie. In

de interviews is hier ook aandacht aan besteed.

Een vooraf opgesteld draaiboek vormde de basis van de gehouden interviews. Dit draaiboek is gebaseerd op het onderzoek van Scager et al. (2013) en op eerder onderzoek over het uitdagen van excellente leerlingen. Het draaiboek bestond uit vragen rondom een aantal onderwerpen, zie tabel 1 voor een beknopte omschrijving van het draaiboek.

Tabel 1

Draaiboek Interview

Onderwerp	Doel	Voorbeeldvragen
Introductie / <i>informed consent</i>	Voorstellen van onderzoekers. Doel van interview en procedure schetsen. Besproken begrippen definiëren.	
Algemeen over leerkracht	Persoonlijke kenmerken leerkracht in kaart brengen. Ervaring leerkracht in kaart brengen.	Hoeveel jaar ervaring heeft u in een plusklas?
Leerlingen	Vergelijking Reguliere leerlingen vs. Excellente leerlingen m.b.t. behoeftes (competentie, autonomie en verbondenheid), uitdaging en motivatie.	Merkt u een verschil in het uitdagen van reguliere leerlingen en excellente leerlingen?
Plusklas	Inzicht krijgen in de gang van zaken in de plusklas van de leerkracht. Inzicht krijgen in de rol van de leerkracht in de plusklas. Inzicht krijgen in het onderzoekend en ontwerpend leren.	Kunt u uw rol als leerkracht in de plusklas omschrijven? Kunt u omschrijven hoe het er in een plusklas aan toe gaat?
Uitdagen	Inzicht krijgen in de ervaringen van leerkrachten m.b.t. het uitdagen van excellente leerlingen. Het boven tafel krijgen van dilemma's waar de leerkracht mee kampt tijdens het uitdagen van excellente leerlingen.	Hoe ervaart u het uitdagen van de excellente leerlingen? Waar loopt u tegenaan bij het uitdagen van excellente leerlingen?
Afsluiting	Het afsluiten van het interview. Leerkrachten de mogelijkheid geven om nog ergens op terug te komen of vragen te stellen. Leerkrachten attenderen op de mogelijkheid van het onderzoek op de hoogte te blijven van de uitkomst van het onderzoek.	Wilt u op de hoogte worden gehouden van het resultaat van ons onderzoek?

Procedure

De interviews duurden gemiddeld 45 minuten en vonden meestal plaats in een klaslokaal bij de leerkracht op school. Een enkele keer vond een interview plaats in een restaurant of bij een leerkracht thuis. Omdat alle interviews gebaseerd zijn op het draaiboek, zijn er in elk interview dezelfde zaken besproken. Elk interview begon met het toelichten van het huidige onderzoek, waarna de *informed consent* werd toegelicht. Ook is aan het begin van het interview gevraagd of de deelnemers akkoord gaan met een geluidsopname van het interview. Vervolgens werd het interview vormgegeven op basis van de vooraf opgestelde vragen en het doorvragen op antwoorden. De leerkracht werd hierbij gevraagd om te reflecteren op een les aan een plusklas waarbij er werd gewerkt met onderzoekend en / of ontwerpend leren. Na afloop van het interview werd de deelnemer bedankt voor zijn deelname. Ook werd gevraagd of hij op de hoogte gehouden wilde worden van het verdere onderzoek.

Analyse

Na het afnemen van de interviews werden de gesproken opnames van de interviews getranscribeerd. De namen van de proefpersonen werden vervangen door nummers om de anonimiteit te waarborgen, tevens werden alle persoonlijke gegevens geanonimiseerd. De getranscribeerde interviews zijn vervolgens in het analyseprogramma NVivo ingevoerd.

Vervolgens werden de interviews op dilemma's gecodeerd en geanalyseerd volgens de *Four Step Procedure* (Scager et al, 2013). Dit analyse-instrument omvat vier stappen die zijn gebruikt om dilemma's te analyseren. Deze zijn achtereenvolgens (1) het identificeren en selecteren van dilemma's; (2) het benoemen van de thema's van de dilemma's; (3) de status van het dilemma benoemen en vervolgens (4) de keuze en overwegingen van de dilemma's in kaart brengen.

Stap 1: Identificatie en selectie van de dilemma's. Bij de eerste stap werden alle fragmenten die betrekking zouden kunnen hebben op dilemma's en belemmeringen geselecteerd. Dit is gedaan door een lijst van linguïstische signalen op te stellen, woorden uit deze lijst wijzen op dilemma's, te zien in tabel 2 op de volgende pagina.

Stap 2: De thema's van de dilemma's bepalen. Na het identificeren van de dilemma's werden deze onderverdeeld in thema's. Op basis van de analyse van de in stap 1 geselecteerde fragmenten, zijn vier dilemma's bepaald: (1) alle leerlingen binnenboord houden; (2) het behouden van motivatie van leerlingen; (3) communiceren met collega's, en

(4) de leidende rol van leerkracht. Naast deze dilemma's zijn er twee belemmeringen gevonden: (1) te weinig materiaal, en (2) tijd- en geldtekort.

Tabel 2

Linguïstische Signalen en Frequentie hiervan tijdens de Interviews

Linguïstische signalen	Frequentie	Leerkrachten
1. Twijfel: (maar, betwijfelen, misschien, nou ja)	16	8
2. Problematisch: (lastig, ingewikkeld, moeilijk)	24	9
3. Oplossingen: (dat heb ik geprobeerd, dan probeer je om)	8	6

Stap 3: De urgentiestatus van de dilemma's bepalen. Bij stap 3 werd er gekeken naar de urgentiestatus van de dilemma's. De dilemma's kunnen 'urgent', 'in overweging' en 'reeds opgelost zijn'. Een dilemma met een 'urgente' status, speelt op dat moment, zit vers in het geheugen en de leerkracht heeft er nog geen beslissing over genomen. Een dilemma wat nog 'in overweging' is kenmerkt zich door het feit dat er nog een beslissing over de uitkomst moet worden genomen. De laatste status, 'reeds opgelost', is een dilemma waar de leerkracht de afwegingen al gemaakt heeft en een uitkomst heeft gekozen. De urgentiestatus van de belemmeringen en het dilemma verschilden. Sommige leerkrachten ervoeren de belemmeringen op dit moment, terwijl andere leerkrachten al oplossingen voor hun belemmeringen en dilemma's hebben gevonden. In tabel 3 op de volgende pagina zijn de statussen te zien zoals deze uit de interviews naar voren zijn gekomen.

Stap 4: Het bepalen van de richting van de keuze en overwegingen. De vierde stap had betrekking op het geïdentificeerde dilemma en niet op de belemmeringen. In de vierde stap werd de inhoud van het dilemma verder bekeken om zo te bepalen welke overwegingen de leerkrachten hadden en welke keuze ze uiteindelijk maakten.

Om de betrouwbaarheid van de vier stappen van de analyse te waarborgen is de eerste transcriptie met alle drie de onderzoekers besproken. Hierbij werd er gesproken over de manier van coderen. Alle interviews zijn vervolgens door de drie onderzoekers afzonderlijk van elkaar gecodeerd.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te waarborgen, zijn alle interviews door de drie onderzoekers apart gecodeerd. De eerste onderzoeker heeft een codeboom opgesteld,

deze is besproken met de andere onderzoekers om duidelijkheid over de codes te creëren. Na het coderen van alle interviews is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend door middel van Cohen's (1960) kappa. Deze bedraagt 0.90, wat een zeer sterke overeenkomst aantoont (Landis & Koch, 1977).

Tabel 3

Statussen van Belemmeringen en Dilemma's

Status	Toelichting	Signalen
1. Urgent	Speelt op dit moment, er is nog geen concrete oplossing gevonden of keuze gemaakt.	De leerkracht spreekt in de tegenwoordige tijd, geeft veel voorbeelden.
2. In overweging	Speelt op dit moment, er is een tijdelijke oplossing, de leerkracht is hier echter nog niet tevreden mee.	De leerkracht maakt een vergelijking tussen de situaties voor en na het keuzemoment of de oplossingen.
3. Reeds opgelost	Speelt niet meer. De oplossing is al gevonden of de keuze is al gemaakt.	De leerkracht spreekt in verleden tijd, geeft voorbeelden, vaak uit de periode van de start van de plusklas.

Resultaten

De gevonden dilemma's bieden deels ondersteuning voor de eerste hypothese. Er zijn drie dilemma's gevonden die overeenkomen met de dilemma's die Scager et al. (2013) in hun studie vonden. In tegenstelling tot de verwachting is er daarnaast een nieuw dilemma gevonden; de leidende rol van de leerkracht. Er werd verwacht dat leerkrachten belemmeringen ervaren bij het vinden van geschikt materiaal voor excellente leerlingen. De twee gevonden belemmeringen ondersteunen de tweede hypothese: te weinig materiaal en tijd- en geldtekort vormen een belemmering voor leerkrachten. In tabel 4 is een overzicht te zien van de dilemma's, in tabel 5 staan de belemmeringen. In beide tabellen staan de frequentie, het aantal leerkrachten dat aangaf deze dilemma's of belemmeringen te ervaren en welke urgentiestatus het dilemma of de belemmering had.

Tabel 4

Overzicht van Dilemma's: Frequentie, aantal Leerkrachten die het ervoeren en de Urgentiestatus.

Dilemma's	Frequentie	Leerkrachten	Status ¹
1. Alle leerlingen binnenboord houden	34	7	2
2. Het behouden van motivatie van leerlingen	18	7	1
3. Communiceren met collega's	22	6	2
4. Leidende rol van leerkracht	29	8	1

Noot. 1 Er zijn drie urgentie statussen: 1) urgent, 2) in overweging, en 3) reeds opgelost.

Tabel 5

Overzicht van Belemmeringen: Frequentie, aantal Leerkrachten die het ervoeren en de Urgentiestatus.

Belemmeringen	Frequentie	Leerkrachten	Status ¹
1. Te weinig materiaal	15	5	1
2. Tijd- en geldtekort	15	5	3

Noot. 1 Er zijn drie urgentie statussen: 1) urgent, 2) in overweging, en 3) reeds opgelost.

Beschrijving van de dilemma's

1. Het uitdagen van excellente leerlingen versus alle leerlingen binnenboord houden. Zeven leerkrachten gaven aan dilemma's te ervaren met betrekking tot de diversiteit van de samenstelling van de leerlingen in de plusklas. De diversiteit in leeftijd en het voorkomen van verschillende leerproblemen zorgen voor verschillen tussen competentie, autonomie en verbondenheid van de leerlingen.

De volgende citaten laten zien hoe de samenstelling van verschillende leeftijden als problematisch kan worden ervaren:

R: Er zijn gewoon ook heel veel verschillen in zo'n plusklas.

I: Ja, tussen de leerlingen onderling?

R: Groep 4 die moeten nog leren in schriftjes te werken en groep 5 wil al alles weten over het heelal en alles, dat is een heel groot verschil. Dat is eigenlijk heel moeilijk om te organiseren.

Toch wel het niveau- en leeftijdsverschil binnen de klas. Dan zou je met zijn allen wel iets ingewikkelds willen doen maar de helft die trekt dat niet. En hoe kan je nou met zijn allen iets gaan doen?

De volgende citaten laten zien dat verschillende leerproblemen en kenmerken van leerlingen dilemma's bij de leerkracht kunnen veroorzaken:

R: Dat is wel gewoon lastig, ieder kind is anders. Je kunt wel zeggen: die zijn hoog of middelhoog begaafd, maar al die kinderen hebben ook weer hun eigen denkpatroon. De ene is verbaal heel sterk, de ander communicatief en dat vergt steeds weer een andere aanpak.

I: Dus je moet elk kind ook weer een soort van apart behandelen?

R: Ja, en dat is leuk maar het is ook een soort van lastig.

Ik heb veel geleerd [...] maar hier komen ook kinderen waar soms meer mee aan hand is. Kinderen met autisme, ADHD en ADD. En dat moet ik allemaal leren. Dat vind ik het moeilijkste aan mijn werk. Aan de ene kant heb je die excellentie die vraagt om verrijking, maar aan de andere kant heb je die stoornis die vraagt om structuur.

2. Het uitdagen van excellente leerlingen versus het behouden van motivatie van de leerlingen. Een tweede dilemma dat door zeven leerkrachten werd ervaren, is het behouden van motivatie van de leerlingen of het uitdagen van deze leerlingen. Opvallend genoeg geven zij aan dat plusklasleerlingen extra gemotiveerd zijn en dat zij hen weinig hoeven aan te sporen. Wanneer de leerlingen echter hun motivatie kwijt zijn en wel gemotiveerd moeten worden wordt dit als een moeilijkheid ervaren.

R: Wat ik het allerlastigste vind is als kinderen al heel lang meehobbelen in het onderwijs, want ik kreeg ze natuurlijk niet altijd vanaf groep vier of vijf. En dat ze in groep zeven of acht totaal gedemotiveerd zijn. Dat je dan met kinderen in gesprek gaat over wat ze nou eigenlijk leuk vinden.

I: En hoe pakt u dat dan aan als zo'n leerling echt helemaal gedemotiveerd is?

R: Dat is het allermoeilijkste stuk, want je wilt ze eigenlijk prikkelen met iets dat zij heel erg leuk vinden, maar daar is bijna geen oplossing voor te geven.

Het blijft gewoon ontzettend lastig om ze te motiveren. In hun gewone klas hoeven ze nooit iets te doen of echt te werken want ze kunnen alles al. Ze zijn een beetje lui geworden. En als ze dan iets moeten doen wat ze moeilijk vinden haken ze af, want dat gevoel kennen ze niet. Om ze dan weer aan het werk te krijgen is lastig.

3. Het uitdagen van excellente leerlingen versus communiceren met collega's. De plusklassen zijn een afwisseling in het reguliere schoolprogramma. De leerkrachten zien hun plusklasleerlingen één dagdeel per week, waarna de leerlingen naar hun eigen klas gaan. De plusklasleerkrachten geven aan weinig te communiceren met hun collega's. Hierdoor is er weinig overdracht van de plusklas naar de normale klas. Dit wordt als een dilemma ervaren.

R: Ik heb wel te maken met collega's die zeiden: 'Ja dat kan jij niet doen, want dat kan bij mij volgend jaar niet'. Dus in die zin.

I: Dus u vond het niet lastig om te geven, maar meer dat uw collega's zich afvroegen waar u mee bezig was?

R: Ja. 'Waar ben je mee bezig?' Dat bedoelde ik ook met: op die school was er nog niet echt een vast beleid. De dingen die je doet, zijn in jouw jaar prima voor elkaar, geweldig als je groep acht hebt want dan gaan ze daarna toch weg [...] het moet wel teamgedragen zijn. Anders is het voor een kind niet goed.

Soms is ook een beperking: hoe zien collega's het nut in van deze groep? Er zijn nog steeds collega's waar ik mee praat waarvan ik het idee heb dat ze het zien als een hobby van mij in plaats van dat ze zien dat het belangrijk is voor de kinderen. Ik kan wel signaleren, maar het is de autonomie van de school zelf wat ze daarmee doen. Misschien wel een beetje koudwatervrees, van: durf je dat wel aan? Daar loop je wel tegenaan.

4. Het uitdagen van excellente leerlingen versus de leidende rol van de leerkracht.

Alle leerkrachten gaven aan moeite te hebben met hun rol als leerkracht in hun plusklas. De rol van de plusklasleerkracht bij onderzoekend en / of ontwerpnd leren is anders dan de rol van een leerkracht in een reguliere klas. Het uitdagen vraagt om een andere aanpak van de leerkracht. Voor de leerkrachten is dit een terugkerend dilemma wanneer zij bezig zijn met het uitdagen van hun leerlingen.

De rol van de plusklasleerkracht wordt als volgt omschreven:

Ik ben meer een coach. Ik ben niet echt een leerkracht die heel veel aan het woord is, de kinderen zijn het echt aan het doen. En ik coach hen weer.

Ik zie mezelf als iemand die structuur aangeeft, als begeleider, en soms ook wel als coach. Natuurlijk zoeken die kinderen naar andere kennisvormen, naar andere uitingsmanieren van kennis en daar kun je wel een procesbegeleider in zijn. En soms moet je ook helpen zoeken want dan kunnen ze het niet vervullen.

Echter brengt die rol als coach voor de leerkrachten diverse moeilijkheden met zich mee. Een rol als coach vraagt om het geven van meer autonomie aan de leerlingen, en dat is voor de leerkrachten een lastig gegeven:

I: Vond u dat lastig om met die kinderen om te gaan? Als ze dan echt tegen zichzelf aanliepen?
R: Je neiging om te gaan helpen of om het over te nemen, die is heel groot. Dus het gaat daar ook om begeleiden met je handen op je rug. En soms moet je bijna op je handen gaan zitten of je tong afbijten.

De plusklas vraagt om vrijheid en om uitdaging. Maar je merkt al gauw dat, zeker de leerlingen met een etiket, behoefte hebben aan een hele strakke aanpak. Dat is wel lastig. Want dan krijg je structuur versus vrijheid: wil je verrijking of gewoon een basis bieden? Die stoornis vraagt namelijk om structuur, maar de plusklas zoekt naar vrijheid.

Niet alleen een rol als coach is voor de leerkrachten lastig. Door het werken met onderzoekend en / of ontwerpnd leren in een plusklas worden er andere dingen van een leerkracht gevraagd.

Pittig, omdat we heel erg ons zelf aan het ontwikkelen zijn. We zijn ook heel erg zelfzoekende van 'welke vragen stel je dan om een kind een niveau verder te helpen?' Dat is wel heel erg pittig omdat je zelf ook gewoon heel anders moet denken. Je krijgt van de kinderen ook hele andere dingen terug. Hoogbegaafde kinderen denken heel anders dan ik. Dus dat is voor ons ook lastig, die rol.

Soms moet je ook toevlucht zoeken tot dingen die je zelf niet snapt. Je moet dat los durven laten en als leerkracht niet in de weg staan. Mijn domheid, ik moet gewoon zorgen dat die kinderen zo weinig mogelijk last van hebben.

Beschrijving van de belemmeringen

Naast een viertal dilemma's kwamen er uit de interviews tevens twee belemmeringen naar voren.

1. Te weinig materiaal. Een belemmering die leerkrachten in een plusklas ervaren, is dat zij maar weinig beschikking hebben tot materiaal waarmee zij in de plusklas kunnen werken. In de meeste gevallen geven zij aan dat ze wel weten dat er materiaal is, maar dat ze het lastig vinden om hier aan te komen.

R: Het is soms lastig om te bedenken welk materiaal nou echt uitdagend is. Daarom was de vraag nu: 'geef ons alsjeblieft wat voorbeeldvragen of wat instrumenten die we kunnen inzetten om dit een beetje op gang te brengen!' Want zelf hebben we die vaardigheden gewoon nog niet zo.

Er is wel materiaal, maar dat is soms niet zo uitgebreid. En dan ga je zelf maar weer zitten zoeken op internet, en dan kom je er wel. Maar het zou makkelijker zijn als er meer was, want ik weet niet of dit allemaal wel aan de eisen voldoet.

Daarnaast geeft een enkeling aan wel materiaal te hebben, maar dat zelfs dit niet uitdagend genoeg is voor de top van de excellente leerlingen:

R: En dan heb je er nog wel eens één of twee die echt heel erg slim zijn, die zich vervelen. Die hele slimme kinderen zijn echt moeilijk voor mij om uit te dagen omdat ik dan echt middelbare school kennis nodig heb, en die snap ik zelf niet. Dat kan ik niet zo maar kan geven. Dus die hele slimme zijn lastig, maar voor die anderen heb ik gewoon materiaal in huis.

I: Dus iets wat dan lastig is, is dat er dan geen materiaal voor ze is?

R: Er is wel materiaal maar dat moet soms van derde of vierde klasniveau zijn, en ik kan daar gewoon geen wiskunde van geven, en dat is wel waar zo'n kind behoefte aan heeft.

2. Tijd- en geldtekort. Leerkrachten ervaren dat zij in hun mogelijkheden worden beperkt door tijd- en geldtekort. Ze zouden graag meer met hun plusklas willen ondernemen, maar worden hierin geremd doordat ze maar een keer per week lesgeven aan de plusklas of dat er weinig budget beschikbaar is.

Wat ik het lastige daar vond is dat ik van alles met ze wilde doen, maar dat ik ze maar zo weinig zie. Dan heb ik ze eindelijk wakker, maar dan gaat er weer een week over heen en dan moet ik ze de volgende keer weer wakker schudden. Dus dat vond ik wel dweilen met de kraan open.

Het is wel heel nuttig hoor, maar er gaat ook weer een week overheen dus ik heb er in die zin vrij weinig grip op.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om dilemma's die docenten in het basisonderwijs ervaren bij het uitdagen van excellente leerlingen bij onderzoekend en / of ontwerpend leren, in kaart te brengen. Na analyse van de negen interviews, zijn er vier dilemma's en twee belemmeringen geïdentificeerd. Drie dilemma's komen overeen met de dilemma's beschreven in de studie van Scager et al. (2013), dit ondersteunt de eerste hypothese. Er zijn twee belemmeringen gevonden, waarvan één verwacht. Dit biedt ondersteuning voor de tweede hypothese. De dilemma's en belemmeringen zullen per stuk worden behandeld.

Bespreking van dilemma's

Het eerste dilemma heeft betrekking op de keuze tussen het uitdagen van de leerlingen en het binnenboord houden van alle leerlingen. De diverse samenstelling van plusklassen zorgt ervoor dat de behoeftes van de leerlingen ook divers zijn. Competentie, autonomie en verbondenheid verschillen per leerling, en dat maakt het voor de leerkracht lastig om in alle behoeftes van elke leerling te voorzien (Deci & Ryan, 2000). Het differentiëren tussen leerlingen en de organisatie hiervan is voor leerkrachten lastig. Het uitdagen van de ene leerling kan een andere leerling benadelen. Dit dilemma wordt ook ervaren door docenten in het hoger onderwijs zoals blijkt uit het onderzoek van Scager et al. (2013).

Dilemma 2 gaat over het uitdagen versus het behouden van motivatie van leerlingen. In een plusklas worden leerlingen voor het eerst echt uitgedaagd en liggen de eisen hoger dan normaal. Te hoge of lage eisen kunnen zorgen voor negatieve emoties die de intrinsieke motivatie kunnen schaden (Pekrun, 2006). Bij uitdaging is het van belang dat de taakeisen gelijk of net boven de competentie van een leerling zijn (Deci & Ryan, 2000; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Pekrun, 2006) om de motivatie te behouden. Het zoeken naar deze balans is voor de leerkrachten een dilemma. Ook dit dilemma wordt ervaren door docenten in het hoger onderwijs (Scager et al., 2013).

Het derde dilemma richt zich op het uitdagen versus het communiceren met collega's. Het onderwijs in een plusklas verschilt van het onderwijs in de reguliere klas van de leerling en deze twee staan vaak los van elkaar. Leerkrachten hebben behoefte aan meer communicatie met de leerkrachten van het reguliere onderwijs. Zij geven aan dat het voor de leerling van belang is dat er één lijn wordt getrokken. Leerkrachten hebben behoefte aan een duidelijk beleid voor excellente leerlingen binnen de gehele school, waardoor zij hun andere aanpak kunnen rechtvaardigen. Ook in het hoger onderwijs ervaren docenten dat het uitdagen van een student in kan gaan tegen de eisen of verwachtingen collega's (Scager et al., 2013).

Het laatste dilemma gaat over het uitdagen versus een leidende rol van de leerkracht. Leerkrachten geven aan dat zij in het regulier onderwijs vaak een leidende rol in de klas hadden. In de plusklas omschrijven leerkrachten hun rol als een coach of begeleider, waardoor de leerling meer autonomie ervaart. Leerkrachten geven echter aan het lastig te vinden om in te schatten wanneer ze structuur en wanneer ze vrijheid moeten aanbieden. Op het moment dat er in de plusklas leerlingen met gedrags- of leerproblemen zitten, vinden leerkrachten het lastig om te kiezen tussen de structuur die de stoornis vraagt en de vrijheid die de plusklas verlangt. In het hoger onderwijs wordt dit dilemma niet ervaren (Scager et al., 2013). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat er geen leidende rol van docenten in het hoger

onderwijs wordt verwacht en zij daarom gewend zijn aan de rol als coach of begeleider. Een keuze tussen deze twee rollen is dan ook niet van toepassing.

Bespreking van belemmeringen

Naast deze vier dilemma's zijn er twee belemmeringen gevonden. De eerste belemmering gaat over het vinden van geschikt materiaal. Leerkrachten geven aan dat er wel materiaal is, maar dat dit vaak niet uitdagend of uitgebreid genoeg is. Dit komt overeen met de verwachting dat het materiaal niet goed zou aansluiten op de behoeftes van excellente leerlingen. Leerkrachten geven wel aan dat het project 'School aan Zet' hen helpt bij het ontwikkelen van materiaal, maar dat het lastig blijft in de uitvoering. Dit zou kunnen aanwijzen dat hulp bij het zoeken en gebruiken van materiaal effectief is, maar verder uitgebreid zou moeten worden.

Bij de tweede belemmering geven leerkrachten aan dat zij in het uitdagen belemmerd worden door gebrek aan tijd en geld. Ze zijn zich hiervan bewust en hebben zich erbij neergelegd, maar zouden dit graag anders zien.

Urgentiestatussen

De dilemma's 'Het behouden van motivatie van leerlingen' en 'Leidende rol van de leerkracht' zijn beiden beoordeeld met een status van 1, urgent. De leerkrachten lopen hier tegenaan, en zijn nog niet zover dat zij hier al oplossingen voor hebben bedacht. De dilemma's 'Alle leerlingen binnenboord houden' en 'Communiceren met collega's' zijn met de status 2, in overweging, beoordeeld. De leerkrachten zijn zich bewust van de keuzes voor deze dilemma's maar hebben hier nog geen eenduidige keuze in gemaakt.

De eerste belemmering, 'Te weinig materiaal', wordt beoordeeld met een status van 1. Leerkrachten ervaren dit als een zeer urgente belemmering aangezien het uitdagen van de plusklas leerlingen begint bij het materiaal wat ze hen kunnen aanbieden. De tweede belemmering, 'Tijd- en geldtekort' wordt beoordeeld met een status van 3; reeds opgelost. Dit betekent niet dat er een oplossing voor het tijd- en geldtekort gevonden is, maar dat de leerkrachten zich er bij neergelegd hebben dat dit niet meer gaat veranderen.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Het aantal respondenten binnen dit onderzoek was gering. In vervolgonderzoek is te adviseren om meerdere leerkrachten te interviewen om te inventariseren of de dilemma's en belemmeringen te veralgemeniseren zijn. Daarnaast zouden er in eerste instantie enkel

participanten worden geïnterviewd die deelnamen aan het project 'School aan Zet'. Door een lage respons binnen deze groep zijn er ook plusklasleerkrachten van buiten het project geïnterviewd. Het kan zijn dat deze leerkrachten meer dilemma's ervaren, omdat zij geen steun van het project ontvingen.

De interviews zijn door drie verschillende interviewers zijn afgenomen. Er is getracht verschil hierin te minimaliseren door vooraf een *outline* te maken van het interview en deze grondig te bespreken. Omdat een deel van het interview bestond uit het doorvragen op antwoorden kan het zijn dat niet alle dilemma's van alle leerkrachten zijn geïdentificeerd, omdat dit bij het ene interview meer is gebeurd dan bij het andere.

Voor vervolgonderzoek is het van belang om te blijven focussen op de rol van leerkrachten, omdat zij een belangrijke rol vervullen bij de vormgeving van het onderwijs aan excellente leerlingen. Hierbij is het van belang dat onderzoek zich richt op alle onderwijsniveaus, zowel primair, middelbaar als hoger onderwijs.

In huidig onderzoek is er geen helder onderscheid gemaakt tussen onervaren en ervaren plusklasleerkrachten. Hier ligt nog ruimte voor vervolgonderzoek, omdat ervaren en onervaren leerkrachten waarschijnlijk andere dilemma's en belemmeringen ervaren. Daarnaast heeft dit onderzoek inzicht gebracht in de dilemma's en belemmeringen die ervaren worden, maar niet hoe de leerkrachten hier het best mee om zouden kunnen gaan. Inzicht in het omgaan met dilemma's en belemmeringen die leerkrachten ervaren, kan namelijk bijdragen aan beter onderwijs voor leerlingen, zodat er meer aan hun behoeftes kan worden voldaan.

Implicaties

Het ministerie van OCW investeert in programma's die excellentie stimuleren. In het primair onderwijs speelt een leerkracht in een plusklas hier een belangrijke rol in. De dilemma's en belemmeringen die in dit onderzoek zijn geïdentificeerd, geven een goed beeld van waar docenten tegenaan lopen en het zou goed zijn om hier in programma's aandacht aan te besteden.

Naar belemmeringen en dilemma's van leerkrachten is weinig onderzoek gedaan. Dit onderzoek is het eerste onderzoek dat zich heeft gericht op dilemma's en belemmeringen van docenten in het primair onderwijs. De resultaten impliceren dat het van belang is dat er in het vervolg meer onderzoek wordt gedaan.

Concluderend, plusklasleerkrachten ervaren een aantal dilemma's en belemmeringen bij het uitdagen van excellente leerlingen bij onderzoekend en / of ontwerpend leren. Voor het uitdagen is het vinden van een juiste balans tussen de behoeftes van de leerling cruciaal. Voor een leerkracht kan dit echter lastig zijn. Dit onderzoek heeft aangetoond dat uitdaging niet op zich zelf staat, maar dat andere zaken ook meespelen en optimale uitdaging kunnen belemmeren.

Referenties

- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. New York, NY: Meheun.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 726-742. doi:10.1037/a0028613
- Callahan, C. M. (2000). Intelligence and giftedness. *Handbook of intelligence*, 159-175.
- Clough, M. P., Berg, C. A., & Olson, J. K. (2009). Promoting effective science teacher education and science teaching: A framework for teacher decision-making. *International Journal of Science and Mathematics*, 7, 821-847. doi:10.1007/s10763-008-9146-7
- Cohen, J.A. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-64.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 365-385. doi:10.1080/13450600500467704
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63. doi:10.1207/s15326985ep3302&3_1
- De Jong, T., & van Joolingen, W.R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Journal Review of Educational Research*, 68, 179-202. doi:10.3102/00346543068002179
- De Boer, G.C., Minnaert, E.M.G., & Kamphof, G. (2013). Gifted Education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 133-150. doi: 10.1177/0162353212471622
- Grubel, H., & Mandl, H. (2000). Instructional psychology and the gifted. In K. A. Heller, F. J.

- Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness* (pp. 383-96). Oxford: Elsevier Science.
- Inspectie van het onderwijs. (2010). *Het onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs. Begeleidende beschouwing bij het onderzoeksrapport van GION*. Utrecht, Nederland: Ministerie OCW.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272. doi:10.1080/13540600902875332
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194
- Landis. J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-175
- Lens, W., & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 193-202.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2008). *Stimuleren excellentie basisonderwijs* [kamerstuk]. Verkregen via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2008/09/03/stimuleren-excellentie-basisonderwijs.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Plan van aanpak toptalenten 2014-2018* [kamerstuk]. Verkregen via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/03/10/plan-van-aanpak-toptalenten-2014-2018.html>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. *Handbook of positive psychology*, 89-105.
- Neuman, W.L. (2009). *Understanding research*. Boston: Pearson
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychological Review*, 18, 91-105. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20, 308-317. doi:10.1016/j.lindif.2009.10.012
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55, 68. doi:10.1037//0003-066X.55.1.68
- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible

- programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2013). *Teacher dilemmas in challenging high ability students in higher education*. Manuscript submitted for publication.
- Shore, B. M., & Kanevsky, L.S. (1993). Thinking processes: being and becoming gifted. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 1, 133-147.
- Ten Dam, G., & Vermunt, J. (2009). De leerling. In Verloop. N, & Lowyck. J (Eds.), *Onderwijskunde* (pp. 151-194). Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Van Graft, M., & Kemmers, P. (2007). *Onderzoekend en ontwerpend leren bij natuur en techniek*. Den Haag: Vtb.
- Wallace, B. (2000). *Teaching the very able children: developing a policy and adopting strategies for provision*. New York: Routledge.