

UNIVERSITEIT GENT

FACULTEIT POLITIEKE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN

(Hoog)begaafd?

**Een exploratief onderzoek naar de betekenis van begaafdheid voor
leerkrachten in het eerste leerjaar van het lager onderwijs**

Wetenschappelijke verhandeling

Aantal woorden:

26962

TOM VAN RANSBEECK

MASTERPROEF SOCIOLOGIE

PROMOTOR: PROF. DR. PETER STEVENS

COMMISSARIS: DR. YANNICK DEMANET

ACADEMIEJAAR 2015 – 2016

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Abstract	7
Figuurlijst	8
0. Inleiding.....	9
I. Maatschappelijk Kader.....	11
Wat is hoogbegaafdheid?	11
Hoogbegaafdheid in het Vlaamse onderwijs	13
Interne differentiatie	13
Externe differentiatie	14
II. Literatuuroverzicht	15
Nood tot identificatie	15
Identificatiemechanismen	17
1. De gestandaardiseerde IQ-test.....	17
Het probleem van gebruik van intelligentietests bij jonge kinderen	18
Inaccuraat op jonge leeftijd	18
Schoolrijpheid	19
Socio-culturele bias	19
2. Nominatie door ouders	20
3. Nominatie door leerkrachten	21
De leerkracht faciliteert	21
Leeromgeving waarbinnen opportuniteit is voor bepaalde manifestaties van talent 21	
Klimaat waarbinnen identificatie mogelijk is	22
Preconcepties	23
“Identificatieverantwoordelijkheid”	23
Gebrek aan vertrouwdheid met hoogbegaafdheid	24
De leerkracht realiseert	25
De leerkracht identificeert	28
Primaire stratificatiefenomenen: De sociologische denkkaders van Bourdieu, DiMaggio, Kohn en Bowles & Gintis	29
Bourdieu & DiMaggio	29
Kohn & al.	30
Bowles & Gintis	31

5.3 Relationale ethiek	61
V. Analyse	62
1. Betekenisgeving centraal tussen tegengestelde normen en verwachtingen.....	64
2. Gerealiseerde rolinvulling als kader voor betekenisgeving.....	66
2.1. <i>Role taking</i>	66
2.2. <i>Role conflict resolution</i> : Tussen denken en doen staan wetten en praktische bezwaren ...	67
2.2.1. Roltypologie	68
Sherpa.....	73
Mama.....	74
Herder.....	75
Generaal.....	75
3. Persoonlijke ervaringen en institutionele normen als lens voor begaafdheid.....	77
3.1. Betekenisgeving als <i>rolecasting</i>	77
Sherpa.....	79
Mama.....	81
Herder.....	83
Generaal.....	84
VI. Conclusie en discussie.....	86
VII. Bibliografie.....	91
VIII. Bijlagen	109
I. Initieel ecologisch model gebruikt tijdens de member check	109
II: Preliminare roltypologie	110
III. Beroepsprofiel van de leraar (ministerie van onderwijs) / Officieel wettelijk vastgelegde “roleset”	111
1 <i>De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen</i>	111
2 <i>De leraar als opvoeder</i>	111
3 <i>De leraar als inhoudelijk expert</i>	111
4 <i>De leraar als organisator</i>	112
5 <i>De leraar als innovator –de leraar als onderzoeker</i>	112
6 <i>De leraar als partner van de ouders/verzorgers</i>	112
7 <i>De leraar als lid van een schoolteam</i>	113
8 <i>De leraar als partner van externen</i>	113
9 <i>De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap</i>	113
10 <i>De leraar als cultuurparticipant</i>	113

IV: Initiële topiclijst	113
V: Initiële vragenlijst.....	116
VI: Finale vragenlijst	118
VII: Initiële aanchrijvingsbrief	122
VIII: Antwoord school	123
IX: Introductiebrief in functie van mannelijke respondenten	123
X: Gerealiseerde steekproefmatrix pilootstudie	124
1 ^{ste} fase.....	124
2 ^{de} fase	124
XI: Gerealiseerde steekproefmatrix	125
XII: Situationele ethiek in de praktijk.....	127
XIII: Relationele ethiek in de praktijk	127
XIV: Institutioneel voorgeschreven identificatiechecklists, gebruikt op scholen	129
Powerpoint interne bijscholing leerkrachten aangaande hoogbegaafdheid.....	129
Schoolvisietekst.....	132
Identificatielijst hoogbegaafdheid	135
XV: Huidige structuur van het buitengewoon onderwijs	136
Het M-decreet.....	138
XVI: <i>Role conflict resolution theory</i>: 48 mogelijke uitkomsten van een rolconflict tussen tegengestelde verwachtingen A en B gegeven de verschillende inclinaties van leerkrachten (en andere personen).....	139
<i>Moral Orientation</i>	139
<i>Expedient Orientation</i>	140
<i>Moral-expedient Orientation</i>	141

Abstract

Deze studie onderzoekt betekenisgeving aan hoogbegaafdheid door leerkrachten in het eerste leerjaar basisonderwijs via drie onderzoeksvragen: Op welke manier vullen leerkrachten in het eerste leerjaar de betekenis in van begaafdheid? Hoe vormt hun rolinvulling als leerkracht deze betekenisgeving? En op welke wijze wordt deze betekenis geconceptualiseerd vanuit verschillende (sociale) beïnvloedingssferen? Gespecialiseerde literatuur komt vooralsnog grotendeels uit de psychologie, die kenmerken van hoogbegaafdheid behandelt, en de pedagogie, over passend onderwijs voor hoogbegaafden, en besteedt te weinig aandacht aan betekenisgeving. Naar Brighton et al (2007) doorprijkt deze studie de illusie van vanzelfsprekende identificatie en herdefinieert het hoogbegaafdheid als een sociaal construct, gevormd in de interactie tussen leerkracht en leerlingen. Onderzoek binnen deze traditie beperkte zich tot casestudies waarin betekenisgeving werd getoetst aan de consensus over kenmerken. In Vlaanderen blijkt de klasleerkracht doorgaans de *gatekeeper* tot een IQ-test en eventuele identificatie. Hier worden een coherent kader ter inzicht in totstandkoming van betekenis door leerkrachten en een ideaaltypische taxonomie gepresenteerd. Via cyclisch kwalitatief onderzoek, naar *Grounded Theory*, blijkt uit semigestructureerde diepte-interviews met 40 leerkrachten uit alle Nederlandstalige provincies dat zij betekenis geven aan hoogbegaafdheid vanuit hun rolinvulling als leerkracht. Via *Role Theory* wordt deze betekenisgeving gekaderd binnen hun beroepssituatie als spil in de socialisatie-, kwalificatie- en selectiefunctie van het onderwijs. De sturing van betekenisgeving door hun omgang met rolconflicten in hun beroep wordt onderbouwd via vier ideaaltypische rollen, ontstaan uit het oplossingsproces ervan: sherpa, mama, generaal en herder. Deze positioneren zich tegenover elkaar langsheen twee assen die prioriteitsverschillen weergeven: prestatie-welbevinden en individu-groep. Betekenisgeving aan (hoog)begaafdheid verloopt via *rolecasting*, gestuurd door deze rol en richting gegeven door eigen betekenis-kaders en institutionele voorschriften. Er wordt aangetoond dat begaafdheid binnen de schoolpraktijk verschillende betekenissen krijgt en een conceptueel raamwerk wordt verschaft. Hiermee worden inzichten onderbouwd in processen die voorafgaan aan hoogbegaafdenidentificatie, waarvoor in Vlaanderen vooralsnog onderzoek ontbreekt.

Figuurlijst

Figuur 1: Model van Brighton et al. (2007) over de factoren die de opvattingen en attitudes van leerkrachten over talentontwikkeling bij lagereschoolkinderen beïnvloeden (Brighton et al., 2007, p. 156).....	27
Figuur 2: Sociaal handelen als functie van de nomothetische en ideografische dimensie (Getzels, 1958, pp. 156-157).....	38
Figuur 3: Conceptueel kader van de inbedding in de institutionele context (Stevens, 2007, p.317).....	40
Figuur 4: Het individuele sociale systeem (Getzels, 1952, pp. 235-243).....	41
Figuur 5: De persoonlijke en normatieve dimensies van rolconflict (Getzels & Guba,1957, p. 429).....	42
Figuur 6: <i>Role Conflict Resolution Theory</i> , voorspelling van 16 mogelijke rolconflicten en hun oplossing, gegeven de basisassumpties van legitimiteit en sanctie (Gross et al., 1958, p. 290).....	46
Figuur 7: Uitgangsteekproef met discriminerende kenmerken.....	53
Figuur 8: Ecologisch model van bevonden betekenisrelaties.....	65
Figuur 9: Geïntegreerd conceptueel model van gerealiseerde rolinvulling.....	66
Figuur 10: Roltypologie van de leerkracht.....	73
Figuur 11: Conceptueel model: betekenisgeving aan hoogbegaafdheid.....	77
Figuur 12: Betekenisclassificatie van hoogbegaafdheid.....	78

0. Inleiding

Het concept hoogbegaafdheid komt steeds vaker op de voorgrond binnen het maatschappelijk debat rond onderwijs op maat, dat als doel heeft het onderwijs volop zijn rol te laten spelen als bieder van gelijke ontplooiingskansen in een meritocratische samenleving.

Hoogbegaafdheid wordt hierbij opgeworpen, enerzijds vanuit pedagogische en psychologische hoek, met nadruk op de noodzaak tot aangepast onderwijs ter bevordering van individueel welzijn en ontwikkelingskansen, anderzijds vanuit economische hoek waarbij talentontwikkeling centraal staat in een kenniseconomie (Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2008, 2011). In het proberen verlenen van gepaste leermogelijkheden aan hoogbegaafde leerlingen vormt correcte identificatie de cruciale eerste stap (Nagy, 2008; Shaklee, 1992; Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2008). In de praktijk vallen echter heel wat kinderen uit de boot, voornamelijk kinderen uit minderheidsgroepen (Frasier et al., 1995a, 1995b, 1995c; Lohman, 2005; Passow & Frasier, 1996) of armere milieus (Matthijssen, 1971; McLoyd, 1998; Turkheimer et al., 2003). De sociale en culturele bias van de selectiemechanismen speelt hierin een rol. Zowel het afgaan op een ideaaltypisch profiel, het terugvallen op IQ-tests als het rekenen op nominaties door ouders of leerkrachten wordt door de literatuur gezien als oorzaak van deze sociale stratificatie (Magnuson et al., 2004; Mashburn & Henry, 2004; Taylor et al., 2000). In het Vlaamse onderwijs, waar een kader voor hoogbegaafdheid ontbreekt en elke school hiervoor individueel gemachtigd is, wordt het zwaartepunt gelegd bij de leerkracht, die een *gatekeeper* vormt tot identificatie en de hieruit volgende toegang tot aangepaste onderwijsvoorzieningen. Het onderzoek hier aangebracht start bij deze problematiek, richt zich op de sleutelrol van de leerkracht van het eerste jaar lager onderwijs en stelt drie onderzoeksvragen centraal:

1. Op welke manier vullen leerkrachten in het eerste leerjaar de betekenis in van begaafdheid?
2. Hoe vormt hun eigen rolinvulling als leerkracht deze betekenisgeving?
3. Op welke wijze wordt deze betekenis geconceptualiseerd vanuit verschillende (sociale) beïnvloedingssferen?

Het bestuderen van identificatie van hoogbegaafden vereist een multidisciplinaire invalshoek.

De internationale literatuur wordt tot op heden gekenmerkt door gebrek aan aandacht voor de manier waarop hoogbegaafdheid zich opwerpt als een sociaal construct dat betekenis krijgt binnen de gerealiseerde klas- en schoolcontext en vertrekt vooralsnog zo goed als exclusief vanuit een psychologische hoek met aandacht voor de persoonlijke (meetbare) kenmerken van hoogbegaafdheid en een pedagogische hoek met aandacht voor hoe het onderwijs tegemoet kan komen aan hoogbegaafde leerlingen.

In de huidige maatschappelijke context dient aandacht voor hoogbegaafdheid op het niveau van de individuele school te worden gerealiseerd en wordt hoogbegaafdheid geïdentificeerd aan de hand van een IQ-test, die na gegrond vermoeden van de leerkracht door het CLB wordt afgenomen. Dit heeft zich ontwikkeld vanuit de idee dat wanneer de kenmerken beschreven zijn, identificatie logischerwijs en op uniforme wijze kan plaatsvinden. Op deze manier wordt voorbijgegaan aan hoe de betekenis die aan hoogbegaafdheid wordt gegeven, zich realiseert op schoolniveau en binnen de interacties tussen leerkracht en leerlingen.

Het eerste hoofdstuk tracht duidelijkheid te scheppen in het concept hoogbegaafdheid in zijn verschillende invullingen en tracht de huidige Vlaamse onderwijscontext aangaande hoogbegaafdheid te duiden. Het tweede hoofdstuk tracht in de vorm van een multidisciplinaire literatuurstudie de instrumenten, principes en adviezen voor het herkennen van hoogbegaafdheid in kaart te brengen, met aandacht voor ongelijkheden ten aanzien van risicogroepen, kansarme kinderen en kinderen uit een multiculturele achtergrond, teneinde de ontwikkeling van een theoretische gevoeligheid over het onderwerp te bekomen, waarmee in de vorm van een topiclijst (bijlage IV) een eerste intrede in het veld werd gemaakt. Het derde hoofdstuk brengt het theoretisch kader en de ontwikkeling ervan vanuit de bevindingen uit de pilootstudie naar voor. Het vierde hoofdstuk tracht een gedetailleerd beeld te brengen van de voorgestelde kwalitatieve onderzoeksmethodologie. Het vijfde hoofdstuk omvat de analyses die bottom-up werden opgebouwd op basis van de gegevens verkregen uit de interviews. Als laatste worden in de conclusie de belangrijkste zaken hernomen en de bijdrage van het onderzoek samengevat.

I. Maatschappelijk Kader

Wat is hoogbegaafdheid?

Hoogbegaafdheid wordt veelal gelijkgesteld met slechts excellente cognitieve capaciteiten die gemeten worden met een IQ-test, maar de onderzoeksliteratuur benadrukt de meerledigheid van het concept. Dr. Tessa Kieboom (2010), verbonden aan Exentra¹, het centrum voor begaafdheidsonderzoek in Vlaanderen, definieert hoogbegaafdheid zo tweeledig in een cognitief- en een zijnsluit.

Het concept “intelligentie” kwam op de voorgrond aan het einde van de 19^{de} eeuw, toen Alfred Binet de eerste IQ-test ontwikkelde. In 1912 werd deze door Lewis Terman gereviseerd in de vorm van de Engelstalige Stanford-Binet-test. Terman (1925) ging ervan uit dat intelligentie erfelijk was en dat hoge intelligentie een garantie was voor succes. In zijn longitudinale studie *The Genetic Studies of Genius* volgde hij 1528 kinderen (672 meisjes en 856 jongens) tussen 8 en 12 jaar gedurende hun leven². Uit de resultaten bleek dat de verwachte overeenkomst tussen hoogbegaafdheid en succes niet kon worden vastgesteld. Pitirim Sorokin (1956), socioloog, toonde aan dat de steekproef van Termans onderzoek het even goed deed als gelijk welke willekeurige groep met dezelfde achtergrondkenmerken: geboren tussen 1900 en 1925, woonachtig in Californië, voor 90% blank, en hoofdzakelijk afkomstig uit hoge- of middenklassegezinnen. Dergelijke kritiek verbreedde de invulling die hoogbegaafdheid kreeg, zowel binnen zijn cognitieve dimensie, met toenemende aandacht

¹ <http://www.exentra.be/>

² Tot op heden worden nog vervolgstudies uitgevoerd van de oorspronkelijke steekproef; in 2003 waren hiervan nog 200 mensen in leven. Het onderzoek wordt uitgevoerd tot de laatste deelnemer overlijdt. De studie wordt gezien als de oudste en langstlopende psychologische studie tot op heden (Christmann & Badgett, 2008).

voor creativiteit en motivatie (naar het triadisch model van Renzulli (1978)) als er voorbij, waarbij men ging kijken naar gedrags- en zijnskenmerken³.

Het model van Mönks (in Mönks & Knoers, 1983) introduceerde omgevingsfactoren, dewelke mee bepaalden of het hoogbegaafdheidspotentieel daadwerkelijk tot prestaties kon leiden. Het concept hoogbegaafdheid heeft zodoende een evolutie gekend binnen de literatuur die zich laat samenvatten door twee tegenstrijdige invullingen: enerzijds een idee van hoogbegaafdheid als de grote verklaring voor economische en sociale ongelijkheden, die te wijten zouden zijn aan inherente intelligentieverschillen, en anderzijds hoogbegaafdheid als een intrinsiek potentieel dat wel of niet tot uiting kan komen binnen het samenspel van persoonlijkheidskenmerken en omgevingskenmerken. De eerste idee vindt zijn culminatie in het klassieke werk van Herrnstein & Murray (1994) en leunt *in se* op drie kernassumpties:

- 1) IQ is erfelijk
- 2) IQ is meetbaar
- 3) IQ-tests zijn een nauwkeurig meetinstrument

Kritiek op deze visie is veelvuldig en situeert zich op ideologisch en methodologisch vlak (Arrow et al., 2000; Fischer et al., 1996; Fraser, 1995; Korenman & Winship, 2000). Vooral de assumpties omtrent de validiteit van IQ-tests en de erfelijkheid van IQ en algemene statistische problemen maken hun werk ongeloofwaardig. Voordelen gerelateerd aan familiale afkomst blijken invloedrijker, zelfs wanneer wordt gecontroleerd voor scores op IQ-tests, en vooral onderwijskwalificaties spelen een belangrijke rol in het mediëren van ongelijkheden in sociale mobiliteit, niet het IQ (Breen & Goldthorpe, 1999, 2001; Hauser-Cram et al., 2003).

³ In de literatuur wijst men zo op een cluster van (identificatie-)kenmerken, zoals een vroege taalontwikkeling en leesvaardigheid (Hodge & Kemp, 2000; Jackson, 2003; Sankar-DeLeeuw, 2004), een goed verbaal en visueel geheugen (Harrison, 2004; Sankar-DeLeeuw, 2004), een grote nieuwsgierigheid en interesse in probleemoplossing door onderzoek (Hodge & Kemp, 2000; Rotigel, 2003), een grote capaciteit tot abstract denken (Kitano, 1995; Walker et al., 1999) en een groot concentratievermogen (Damiani, 1997). Jonge hoogbegaafde leerlingen zijn in het verleden beschreven als actieve leerders die voorbij het vertrouwde kijken en hetgeen ze al weten verbinden met hetgeen ze (nog) niet weten (Harrison, 2004). Ook willen ze “alles weten wat er te weten valt” over onderwerpen die hen interesseren (Rotigel, 2003, p. 210).

Hoogbegaafdheid in het Vlaamse onderwijs

In het Vlaamse onderwijs is geen wettelijk kader voor de regeling van de identificatie van en onderwijs aan hoogbegaafden (Mönks & Pflüger, 2005; Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2008, 2011). Ook krijgen leerkrachten geen verplichte training rond omgaan met hoogbegaafdheid. In de praktijk bestaan er wel verschillende vormen van interne en externe differentiatie die worden gebruikt in de omgang met (hoog)begaafden; deze worden ingesteld op het niveau van de individuele school. Scholen kunnen hierbij een beroep doen op het CLB en gaan ook vaak een partnerschap aan met organisaties zoals Exentra.

Interne differentiatie

Vele scholen maken gebruik van interne differentiatie. Voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong worden hierbij binnen de klas/school voorzieningen gemaakt in de vorm van bijvoorbeeld kangoeroeklassen⁴, waarin de kinderen enkele uren per week uitbreidingsleerstof krijgen, hoekenwerking, waarbij de leerkracht uitdagende extra leerstof introduceert in de hoeken van het leslokaal, contractwerking, waarbij de leerkracht met een volledige klas of een individuele leerling een contract afsluit over de aan te leren leerstof over een bepaalde periode, of een bollebooswerking, waarbij een map voor kinderen met een voorsprong is voorzien met 8 tot 12 fiches in met extra oefeningen en leerstof op voor taal of wiskunde. Toegang tot deze voorzieningen wordt veelal bepaald via IQ-tests na gegrond vermoeden, waarbij men vertrouwt op het oordeel van de leerkracht voor een doorverwijzing naar het CLB. Dit zijn opties die in de literatuur als *ability grouping* worden omschreven. Ook versnellen (een kind een volledig leerjaar laten overslaan) is een optie voor hoogbegaafde kinderen, doch in de praktijk ziet men dat dit veelal wordt toegestaan op basis van de geboortedatum van het betreffende kind en niet op basis van een eventuele leervoorsprong. Zo worden vooral kinderen versneld die geboren zijn in januari of februari, daar deze qua leeftijd beter aansluiten bij de leerlingen van het hogere jaar (Guenther, 2013; Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2011).

⁴ Speciale klassen waar (hoog)begaafde leerlingen uitbreidingsleerstof wordt aangereikt die specifiek voor hen is bedoeld. De invulling varieert naargelang de schoolcontext.

Externe differentiatie

Recent zijn er in Vlaanderen drie scholen opgericht voor hoogbegaafde kinderen: De Leonardoschool in Oostvleteren⁵, gestart in september 2014, Ingenium⁶ in Tervuren en Arkades⁷ in Herentals, gestart in september 2015.

⁵ <http://leonardoschool.weebly.com/>

⁶ <http://www.ingeniumschool.be/>

⁷ “Arkades vzw is een vereniging die de cognitieve, emotionele en educatieve ontwikkeling van kinderen en jongeren bevordert en ondersteunt door middel van creatieve expressievormen. Arkades vzw ondersteunt en begeleidt ook hoogbegaafde kinderen, jongeren en volwassenen.”

<http://www.jeugddienstherentals.be/arkades-vzw> De school biedt een vorm van avondonderwijs aan waar hoogbegaafde kinderen extra stimulansen krijgen.

II. Literatuuroverzicht

De volgende secties bespreken het onderzoek naar hoogbegaafdheid in het onderwijs uit verschillende disciplines, zowel hoogbegaafdenstudies, pedagogie en onderwijswetenschappen, gezondheidswetenschappen, ontwikkelings- en cognitieve psychologie als sociologie, met nadruk op de dimensie van sociale ongelijkheid in veel processen van talentidentificatie. Onderzoeken uit de Vlaamse onderwijssetting ontbreken voorsnog en het hoogbegaafdenonderwijs bevindt zich in Vlaanderen nog in de kinderschoenen. Critici in andere landen hebben evenwel vanuit de praktijk aangebracht dat programma's voor hoogbegaafdenonderwijs veelal leerlingen herbergen van blanke, rijke afkomst, die bovendien gemotiveerd zijn om te leren en hoge cijfers halen (Adelson, 2011; Borland, 2004; Turnbaugh Lockwood, 2007). Hoewel deze sociale stratificatie van talentontplooiing en -selectie in de literatuur veelvuldig gedocumenteerd is (Ford & Harris, 1999; Ford et al., 2002; Hebert, 2002) en voer vormt voor intensieve wetenschappelijke exploratie om oplossingen te vinden, wordt opgemerkt dat deze zich onvoldoende vertaald hebben gezien in de lespraktijk (Mönks & Pflüger, 2005; Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2008, 2011). Niet de onderzoekers ter zake selecteren de leerlingen voor deze programma's, maar wel het schoolpersoneel. En hoewel belangrijke rollen in het identificatieproces zijn weggelegd voor schooldirecties, -psychologen en ouders, ligt de dagelijkse onderwijspraktijk voornamelijk in de handen van leerkrachten (Brophy & Good, 1986; Sanders & Rivers, 2002; Wright et al., 1997). Inspanningen om het hoogbegaafdenonderwijs te verbeteren rusten op inzicht in hoe leerkrachten betekenis geven aan begaafdheid, hoe hun overtuigingen en verwachtingen hun onderwijspraktijk tegenover talentontwikkeling vormgeven, en hoe zij kunnen ondersteund worden om elementen in de onderwijspraktijk te brengen ter bevordering van het herkennen en stimuleren van talent in de verschillende lagen van de leerlingenpopulatie (O'Connor, 2008b; Pajares, 1992; Woods, 1980).

Nood tot identificatie

Wanneer men talent bij zeer jonge kinderen niet kan identificeren en ontwikkelen, kan dit negatieve gevolgen hebben voor hun ontwikkeling op cognitief, academisch, sociaal en emotioneel vlak (Neihart et al., 2002; Smith, 2003). Onderzoek heeft aangetoond dat kinderen die zich reeds jong bewust zijn van de verschillen tussen henzelf en hun omgeving, wat voor hoogbegaafde kinderen vaak het geval is, reeds vroeg hun kunnen leren maskeren en aldus

moeilijker geïdentificeerd kunnen worden op latere leeftijd (Gross, 1998). De consequenties van ontoereikende vroege interventie voor talentontwikkeling zijn het grootst voor leerlingen van lagere sociaaleconomische afkomst of uit culturele minderheden. Het grote potentieel van deze leerlingen wordt vaak gemaskeerd in deze eerste schooljaren door een gebrek aan schoolrijpheid (Brighton et al., 2007; Kirk et al., 2006; Matthijssen, 1971), het gevolg van ongelijke vroegere ervaringen door verschillende cognitieve stimulansen en schoolconforme attitude-overdracht thuis, of door gebrek aan (goed) kleuteronderwijs⁸ (Magnuson et al., 2004; Matthijssen, 1971). Deze kloof wordt alleen maar dieper in latere jaren bij een steeds grotere nadruk op het aanleren van schoolse leerstof (Hart et al., 1997; Hauser-Cram et al., 2003; Stipek, 2004), wat de kans verder verkleint dat armere leerlingen en leerlingen uit minderheidsgroepen zullen erkend worden als (hoog)begaafd. Onderpresteren en ondervertegenwoordiging in onderwijsprogramma's voor hoogbegaafden zijn hiervan een onvermijdelijk gevolg. Zodoende wordt het belang duidelijk van onderzoek naar de contextuele factoren die kunnen bijdragen aan de voortschrijdende ondervertegenwoordiging van kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus en minderheidsgroepen in de hoogbegaafdenpopulatie.

Ondanks de hoeveelheid recent onderzoek naar onderwijservaringen⁹, identificatiepraktijken¹⁰, onderwijsprogramma's¹¹, curricula en instructiepraktijken¹², de sociale en emotionele noden van deze kinderen¹³ en de problemen rond culturele¹⁴ en economische diversiteit¹⁵, is er nog steeds een kwalitatief tekort aan onderzoeksliteratuur over de karakteristieken en de noden van (hoog)begaafde kinderen en hoe deze worden

⁸ In het licht hiervan kan gewezen worden op het huidige heersende debat over de verplichting van kleuteronderwijs voor alle kinderen vanaf 5 jaar. Uit transcriptiedocumenten van de debatten gevoerd in het Vlaams Parlement blijkt dat deze discussie al zeker woedt sinds 2005:

<https://docs.vlaamsparlement.be/website/htm-vrg/415335.html>. Tot op heden blijft de leerplicht voor kinderen vastgelegd op 6 jaar. De Vlaamse overheid schrijft evenwel voor dat kinderen minstens 220 dagen school moeten gelopen hebben in de kleuterklas alvorens zij toelating krijgen naar het eerste leerjaar te gaan.

⁹ Onder andere Beauchamp & Thomas (2009), Clark & Yinger (1977), Hitchcock & Hughes (1995) en Lortie (1975)

¹⁰ Onder andere Haywood Gear (1978), Nagy (2008), Renzulli (2005) en Sankar-DeLeeuw (1999)

¹¹ Onder andere Daeter (2012) en Delcourt & Siegle (2013)

¹² Onder andere Angelelli et al. (2002), June Maker (2005), Olson (1980), Reis et al. (1993) en VanTassel-Baska (2003).

¹³ Onder andere Cross (2011, 2014), Neihart et al. (2002) en Pollins (1983). Het krijgt een vermelding in de betogen van Van de Cloot & Van Keirsbilck (2008, 2011)

¹⁴ Een problematiek die ook aangekaart en uitgediept wordt bij Agirdag et al. (2013), Ashraf & Galor (2013), Ford (2004) en McCargar (1993)

¹⁵ Ook besproken in Frasier et al. (1995a), Hunsaker et al. (1995) en Van Houtte & Stevens (2011)

gepercipieerd en gekaderd door hun onderwijsomgeving¹⁶. Onderzoek is in het verleden immers vaak gevoerd op basis van retrospectieve getuigenissen van prominente begaafde, en steevast succesvolle, volwassenen (Sankar-DeLeeuw, 1999; Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2008, 2011), met kleine steekproeven (Harrison, 2004), met testsubjecten geselecteerd op basis van afgenomen IQ-tests of met kinderen die aangeduid werden voor deelname door hun ouders en steevast voornamelijk uit gegoede milieus stamden (Jackson, 2003). Hoewel deze onderzoeksresultaten bezwaarlijk worden veralgemeend naar andere bevolkingslagen, noch naar alle onderwijs-settingen, komt het belang van vroege identificatie in deze studies steevast naar voor. Daarom wijzen onderzoekers op de hoogdringendheid van inclusieve en doorgedreven identificatiemechanismen die ook in staat zijn het talent bij kinderen uit sociaaleconomische kansengroepen te identificeren, wat tot op heden een vaak verdoken populatie van ongeïdentificeerde (hoog)begaafde kinderen/volwassenen is. Op deze manier kan begaafdheidsonderzoek, zoals onderzoek voorafgaand aan het buitengewoon¹⁷ onderwijs, de individuele behoeften van kinderen zo jong mogelijk in kaart brengen, om een aangepaste leeromgeving voor hen te kunnen creëren (Kitano, 1989; Levine & Kitano, 1998; Porter, 2005; Shaklee, 1992).

Identificatiemechanismen

1. De gestandaardiseerde IQ-test

De moeilijkheid om gedragskenmerken in een één-op-één-relatie te verbinden met hoogbegaafdheidsidentificatie (Adams et al., 1994; Chance, 1990; Reid & McGuire, 1995) verklaart de aantrekkelijkheid van het gebruik van gestandaardiseerde IQ-tests om “objectief” begaafdheid te meten. Bij beslissingen over of een kind al dan niet hoogbegaafd is worden deze tests dan ook vaak als doorslaggevende maatstaf gebruikt (Callahan, 2005), niettegenstaande een groeiend corpus wetenschappelijke literatuur die het concept hoogbegaafdheid tracht te verbreden (Brown et al., 2005) en wijst op de sociaal-culturele geladenheid van deze tests. Critici suggereren dat ze vaak gekozen worden om hun beschikbaarheid, niet om hun betrouwbaarheid (Shaklee & Hansford, 1992), dat ze vaak

¹⁶ De tekortkomingen van het bestaande onderzoek worden beschreven in Hodge & Kemp (2000), Mönks & Pflüger (2005), Rogers (2002), Van de Cloot & Van Keirsbilck (2011) en Zirkel (2005)

¹⁷ Het bijzonder onderwijs is in Vlaanderen, op institutioneel niveau, expliciet opgebouwd rond het in kaart brengen van individuele behoeften van het kind. In bijlage XV word de huidige structuur van het buitengewoon onderwijs besproken.

onaangepast geïnterpreteerd worden voor leerlingen van cultureel, taalkundig en sociaaleconomisch diverse achtergronden (June Maker, 1996) en dat ze vaak ongegrond veel gewicht krijgen bij beslissingen op onderwijsvlak (Bredenkamp & Shepard, 1990). Voor de pilootstudie zijn verschillende scholen met expliciete vermelding van aandacht voor hoogbegaafden gecontacteerd, gevonden via hoogbegaafdvlaanderen.be, waarbij informatie kon worden verkregen over diverse aspecten van identificatie en begeleiding, zoals bijvoorbeeld de mate waarin zij leunen op IQ-testen voor de selectie van deze leerlingen. 3 van de 4 scholen gaven aan zich bij beslissingen voornamelijk te baseren op IQ-testen. Een voorbeeld van een stappenplan ter onderzoek naar de eventuele hoogbegaafdheid van een kind vindt men bij de basisschool van het Atheneum Keerbergen¹⁸:

Stap 1 : Klasleerkracht en/of ouders signaleren dat het kind meer nood heeft aan uitdaging of (*sic*) leerstofniveau. Een overleg volgt om de nodige afspraken te maken.

Stap 2 : Binnenklasdifferentiatie volgens de gemaakte afspraken.

Stap 3 : Blijkt al het voorgaande niet voldoende dan wordt een samenwerking met het CLB en/of het centrum voor een hoogbegaafdheidsonderzoek geadviseerd. Dit ter IQ-bepaling.

Stap 4 : Indien er degelijk sprake is van een hogere begaafdheid dan wordt het kind opgenomen in de kangoeroeklas.

Het probleem van gebruik van intelligentietests bij jonge kinderen

Inaccuraat op jonge leeftijd

Bijzondere voorzorgen dienen echter te worden genomen bij het gebruiken van IQ-tests bij zeer jonge kinderen (Jackson & Klein, 1997; Kanevsky, 1992). Onder de leeftijd van zes jaar zijn IQ-tests beperkt betrouwbaar (Tannenbaum, 1992) en zijn andere psychometrische instrumenten te laag geplafonneerd om uitzonderlijke vooruitgangen te meten (Kaplan, 1992). Jonge kinderen ervaren bovendien vaak onregelmatige geestelijke en fysieke groeispurten, hebben een beperkt concentratievermogen en zijn gevoelig voor omgevingsfactoren tijdens het testen. Deze eenmalige testsituatie is daardoor verre van ideaal om de intelligentie van een kind te kunnen meten (Hodge & Kemp, 2000; Robinson, 1993). Bovendien wordt slechts

¹⁸ http://www.basisschoolatheneumkeerbergen.be/site/index.php?option=com_content&task=view&id=562

weinig aandacht besteed aan de sociaal-culturele gelaagdheid die deze verschillen in school- en testrijpheid mede veroorzaken.

Schoolrijpheid

De waarschijnlijkheid dat gestandaardiseerde tests een inaccuraat beeld geven is het grootst voor kinderen die nog niet of nog maar pas naar school gaan. IQ-tests focussen op kernvaardigheden in de ontwikkeling van een kind, zoals taalverwerving en beginnende lees- en telvaardigheden, waarbij verschillen door zijn/haar voorschoolse activiteiten het resultaat sterk kunnen beïnvloeden (Dearing et al., 2004; Magnuson et al., 2004). Elk getest onderdeel wordt zodoende beïnvloed door wat in de literatuur “schoolrijpheid” wordt genoemd. Men wijst naar de grote invloed van de vroege ervaringen en omgeving van het kind, waaronder de toegang tot een kwaliteitsvolle kleuterschool (Ramey & Ramey, 2004). De thuisomgeving heeft een significante invloed op de vroegste stadia van de cognitieve ontwikkeling van een kind, en dat vooral wanneer het kind in armoede opgroeit (Bradley & Caldwell, 1984; Connell & Prinz, 2002). Er zijn meetbare verschillen tussen etnische groepen in de mate waarin kinderen een resem cognitieve vaardigheden onder de knie hebben voordat zij naar school gaan (Bracey, 2003; Bradley & Caldwell, 1980). Op deze manier zal de mate waarin dimensies van schoolrijpheid zijn geïncorporeerd in het concept van hoogbegaafdheid een significante impact hebben op de culturele distributie in de populatie van kinderen bij wie men hoogbegaafdheid vermoedt. Deze conceptualisatie werkt een deficit-denken in de hand in de denkkaders over culturele en sociaaleconomische verschillen, waarbij gefocust wordt op de achterstand van kinderen uit lagere sociale klassen (Moore et al., 2005).

Socio-culturele bias

Anderen opperen dat het potentieel voor sociaal-culturele bias, inherent aan gestandaardiseerde geschiktheids- en vooruitgangstesten, meer kwaad teweegbrengt dan goed wanneer zij gebruikt worden om leerlingen te identificeren die bijzondere zorgen zouden nodig hebben (Feiring et al., 1997; Ford & Harris, 1999). Het argument is aangebracht dat traditionele IQ-tests cultureel bevooroordeeld zijn in het voordeel van de blanke middenklasse (Onwuegbuzie & Daley, 2001). Zo worden op deze tests doorgaans lexicale elementen en andere concepten bevraagd die steeds terugkeren in scholen waar vooral blanke middenklassekinderen naartoe gaan (Ogbu, 1988; Washington, 1996), is er geen culturele en taalkundige diversiteit in normatieve stalen (Laing & Kamhi, 2003) en is er een taalbarrière

wanneer men een andere moedertaal heeft (Baker, 1996). Bovendien is de testsetting vaak ongewoon voor leerlingen met een andere achtergrond (Laing & Kamhi, 2003). De ondervertegenwoordiging van leerlingen uit culturele minderheden en met een lage sociaaleconomische status in programma's voor hoogbegaafden wordt vaak in verband gebracht met een te hard leunen op gestandaardiseerde identificatiemiddelen (onder meer door June Maker, 1996, Liungman, 1974 en Schiff, 1982).

Onderzoek van Turkheimer et al., in het kader van het *National Collaborative Perinatal Project* (NCP) ¹⁹, doet een nieuw licht schijnen op het verband tussen de thuisomgeving en de cognitieve ontwikkeling van kinderen die in armoede opgroeien. In dit werk blijken de proporties van individuele variantie in IQ-scores, toe te schrijven aan genetica en omgeving, nonlineair te variëren met de sociaaleconomische status van het kind (Turkheimer et al., 2003; 2005). Volgens deze studies is 60% van de variantie in IQ-scores bij kinderen die in armoede opgroeien toe te schrijven aan de omgeving, en veel minder aan hun genen. Hiertegenover staat de bevinding dat in rijke milieus de invloed van de genen 80-90% van de variantie in IQ-scores verklaart.

Een mogelijk alternatief voor het terugvallen op gestandaardiseerde IQ- en vaardigheidstests om hoogbegaafde leerlingen te identificeren kunnen nominaties zijn door leerkrachten en ouders.

2. Nominatie door ouders

Onderzoek naar de betrouwbaarheid van de nominaties door ouders levert een tegenstrijdig beeld op. Volgens Gross (1999) hebben ouders vaker gelijk dan leerkrachten wanneer zij een kleuter of een kind uit de lagere school aanduiden voor een test. Nochtans wordt in onderwijskringen vaak het argument aangevoerd dat veel ouders geen referentiekader hebben, in tegenstelling tot de leerkracht, die geconfronteerd wordt met een grote verscheidenheid aan kinderen (Haywood Gear, 1978; Heller, 2000; McBride, 1992; Polyzopoulou et al., 2014) . Jackson (2003) schrijft dat ouders vooral taal, lezen en tellen eruit pikken om op te selecteren, ten nadele van de minder meetbare vaardigheden van het kind zoals bijvoorbeeld creativiteit

¹⁹ Dit is een cohortstudie waarbij men sinds de jaren '50 een groep zwangere vrouwen en diverse aspecten van de ontwikkeling van hun kinderen heeft gevolgd. Zo is bijvoorbeeld een "*continuum of reproductive casualty*" bevonden, met elementen variërend van miskramen en doodgeboortes over kinderen die jong stierven, hersenverlamming en mentale handicaps, tot, aan de "mildere" kant van het spectrum, bijvoorbeeld leerstoornissen (Klebanoff, 2009). Ook hoogbegaafdheid behoort tot de mogelijke ervaringen.

en verbeelding. Hoewel het belang van de ouders in het identificatieproces niet kan worden genegeerd, wijst de literatuur ook op bevooroordeeldheid, waarbij vaker blanke middenklassekinderen door hun ouders worden genomineerd (Gándara, 2004). Deze bevooroordeeldheid in de nominatie kan ertoe leiden dat succesvolle ouders die, vanuit de idee dat hoogbegaafdheid een bepaalde waarde-inschatting inhoudt en het waarnemen van hoogbegaafdenklassen als prestigieuzere *tracks*, hun kinderen trachten te pushen richting een identificatie als hoogbegaafd (Ireson & Hallam, 2003). Bij afwezigheid van inspanningen om aan alle ouders tegemoet te komen zullen zij die zich het vertrouwdst voelen met de schoolse taal en omgeving, die onderwijs aanmoedigen en meer weten over de kenmerken van hoogbegaafdheid, op de voorgrond treden en het systeem bespelen om het op te nemen voor hun eigen kinderen (Gándara, 2004). Bij de lagere sociale klassen speelt een wantrouwen voor het onderwijssysteem of ontbreekt de vereiste kennis om zelf een kind te nomineren en dit aan de schoolomgeving te melden (Woods & Achey, 1990).

3. Nominatie door leerkrachten

Terugvallen op nominaties door leerkrachten is een wijdverbreide identificatiepraktijk (Siegle & Powell, 2004). In Vlaanderen wordt, zoals vermeld, pas een intelligentietest afgenomen na doorverwijzing door een leerkracht; in mindere mate geeft men aan af te gaan op het oordeel van de ouders of het kind zelf (De Plecker, 2009). Aldus wordt de leerkracht in dit onderzoek als gatekeeper beschouwd, die het identificatieproces kan starten. Terwijl met “nominatie door de leerkracht” vaak enkel wordt gedoeld op het directe proces waarbij de leerkracht bepaalde kinderen voor identificatie aanduidt, is hij volgens de literatuur de spilfiguur in drie verschillende processen: hij/zij faciliteert, realiseert en identificeert manifestaties van talent.

De leerkracht faciliteert

Leeromgeving waarbinnen opportuniteit is voor bepaalde manifestaties van talent

Vanuit de centrale positie die de leerkracht inneemt geeft hij/zij vorm en invulling aan een leeromgeving waarbinnen bepaalde zaken worden benadrukt en andere op het achterplan geplaatst. Hoewel de leerkracht gebonden is aan een vooropgesteld leerplan – *the intended curriculum* – beschikt hij/zij over een grote autonomie (Brophy & Good, 1986; Grace, 1972; Lortie, 1975) aangaande het effectief gerealiseerde curriculum – *the enacted curriculum* (Porter, 2005). Manifestaties van hoogbegaafdheid zijn gebonden door deze invulling;

identificatie is quasi uitgesloten wanneer het vereiste curriculum zo nauw is dat begaafdheid zich niet kan laten opmerken (Chance, 1990). Dit krijgt ook een structurele dimensie wanneer men ziet dat de leerkracht het leslokaal inricht, waardoor bepaalde manifestaties van begaafdheid in de verf worden gezet en gevoed, en andere niet. Inspanningen om cultureel en sociaaleconomisch inclusieve praktijken in het hoogbegaafdenonderwijs te implementeren, leunen op de bereidheid en het vermogen van de leerkracht tot een brede invulling van de lespraktijk die een grote verscheidenheid aan manifestaties mogelijk maakt (Richardson et al., 1991).

Hunsaker (1994) bevond dat weinig leerkrachten creativiteit gebruiken als criterium om leerlingen door te verwijzen, hoewel de meerderheid wel aangaf creativiteit als een belangrijke indicator van hoogbegaafdheid te zien. De studie hield evenwel geen rekening met de discrepantie tussen het valideren van creativiteit en hoe de gerealiseerde lespraktijk uitingen van deze beoogde creativiteit mogelijk maakte. Een studie van McBride (1992) wees uit dat er grote onderlinge variatie bestond tussen leerkrachten in het eerste jaar lager onderwijs die zich uitspraken voor vroege identificatie van begaafde kinderen in de manier waarop zij deze identificatie bewerkstelligden binnen hun lespraktijk. Dit zou eventueel kunnen samenhangen met de reeds vermelde vele functies van de leerkracht. Binnen zijn/haar institutionele context is hij/zij immers ingeschakeld om, alvast volgens de literatuur beschikbaar gesteld door het departement Onderwijs van de Vlaamse Overheid, 120 rollen uit te oefenen (bijlage III). Samengenomen suggereren deze bevindingen dat leerkrachten wel weet hebben van de multidimensionele aard van begaafdheid en het belang van het ondersteunen van jonge hoogbegaafde kinderen, maar dat er onwil en/of onzekerheid is over hoe men deze overtuigingen in de praktijk moet brengen in de context van de bredere leerdoelen. Het is dus belangrijk onderzoek te verrichten naar hoe de overtuigingen van leerkrachten over hoogbegaafdheid zich vormen en hoe vanuit deze overtuigingen hun lespraktijk mee vorm krijgt (Cochran-Smith & Lytle, 1993).

Klimaat waarbinnen identificatie mogelijk is

De mogelijkheid tot identificatie hangt ook af van de creatie van een lesklimaat waarbinnen identificatie als nuttig of strevenswaardig gezien wordt. Hierbij wijst de literatuur op het belang van de attitude van de leerkracht ten aanzien van vroege identificatie, de manier waarop hij/zij zijn/haar rol ziet in het proces van identificatie en zijn/haar vertrouwen in de eigen mogelijkheid tot identificeren.

Preconcepties

De leerkracht heeft bepaalde preconcepties aangaande de nood tot en het nut van identificeren en creëert zo een klimaat waarbinnen de mogelijkheid tot identificatie bevordert of ondergraven wordt. De kwantitatieve studie van Sankar-DeLeeuw (1999) wees uit dat slechts de helft van de leerkrachten vindt dat een kind reeds in de eerste jaren van het lager onderwijs als hoogbegaafd moet worden geïdentificeerd. Volgens 32% heeft een hoogbegaafd kind inderdaad een ander curriculum nodig, 7% staat achter een vroegere inschrijving op school. Deze bevindingen stroken met een trend richting late identificatie en late formele interventie voor hoogbegaafde leerlingen; leerlingen worden doorgaans in het derde of vierde leerjaar of pas op de middenschool als hoogbegaafd erkend (Karnes & Johnson, 1991; Proctor et al., 1988). Leerkrachten willen vermijden dat leerlingen (al dan niet verkeerdelijk) als hoogbegaafd worden geïdentificeerd (Siegle & Powell, 2004) omdat ze bang zijn dat hen weghalen bij leeftijdsgenootjes hun ontwikkeling zal schaden (Gross, 1999) en hangen de idee aan dat jonge kinderen niet moeten worden ‘gelabeld’ of ‘gepusht’ om academisch te presteren (Gross, 1998; Sankar-DeLeeuw, 1999; Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2008). Leerlingen van armere of een andere etnische komaf lopen bovendien extra risico om geen adequate ontwikkelingsbegeleiding te krijgen, door gebrek aan buitenschoolse stimulansen voor hun talenten (Barclay & Benelli, 1994).

“Identificatieverantwoordelijkheid”

Naast het niet onderschrijven van de nood tot identificatie door de leerkracht verhindert een situatie waarbij de leerkracht zichzelf hiervoor niet geschikt vindt, een vroege identificatie. Het leerkrachtenberoep kenmerkt zich door het grote aantal verwachtingen dat aan de leerkracht wordt gesteld (Brophy & Good, 1986; Hoyle, 1969; Lortie, 1975). Het verdelen van de verschillende functies doorheen de tijd is een evenwichtsoefening die de leerkracht constant moet maken (Dunkin & Biddle, 1974; Hoyle, 1969; Wittrock, 1985). De zorgleerkracht wordt als specialist ingeschakeld om deze *role overload* van de leerkracht te ontlasten, voornamelijk op het gebied van de socialisatiefunctie. Deze functieverdeling brengt met zich mee, naar Corwin (1965), dat leerkrachten een vernauwing percipiëren van hun *employee role* – de minimumrolinvulling die binnen hun school volgens de voorschriften van hen wordt verwacht. Corwin (1965) contrasteert de *employee role* met de *professional role*, die – binnen deze *employee*-voorschriften – flexibel probleemoplossen, toepassen van kennis

over lesgeven in de lespraktijk, autonomie in het nemen van beslissingen over curriculum en lespraktijken, participatie in het geheel van het beslissingsorgaan op school en trouw blijven aan het beroep van de leerkracht zelf – in contrast met het instituut van de school – behelst. Dit kan ertoe leiden dat de leerkracht de verantwoordelijkheid om problemen allerhande te identificeren, voornamelijk gaat zien als de functie van de zorgleerkracht. De zorgleerkracht spendeert echter slechts enkele uren per week met de leerlingen waardoor een eventuele uiting van hoogbegaafdheid ook voor de zorgleerkracht niet altijd eenduidig is (Bongaards & Sas, 2003; De Hoop & Janson, 1999; De Hoop et al., 1998).

Polyzopoulou (2014) en Watts (2006) wijzen, van hun kant, op de idee van leerkrachten dat hoogbegaafdheid vooral door ouders²⁰ zal worden gesignaleerd, hetgeen sterk kleurt hoe leerkrachten zichzelf zullen positioneren ten aanzien van het zelf identificeren van eventueel hoogbegaafde leerlingen. Op basis hiervan kan men stellen dat vele leerkrachten, door het terugvallen op de zorgleerkracht of de ouders, hun identificatietaak indammen en verklaren “daar niet zo veel over te weten”²¹, waardoor zij leerlingen niet gaan identificeren.

Gebrek aan vertrouwdheid met hoogbegaafdheid

Ook een gebrek aan opleiding en ervaring kan ervoor zorgen dat men minder gemakkelijk een hoogbegaafd kind kan herkennen. Leerkrachten die opleiding hebben genoten over de kenmerken van hoogbegaafdheid zijn merkbaar trefzekerder in hun vermoedens tijdens de les (Haywood Gear, 1978). Doorgedreven opleiding vergroot ook het vertrouwen van de leerkracht in zijn/haar capaciteit tot identificeren, waar onzekerheid over “het vreemde” leerkrachten weghoudt van formele identificatie (Beauchamp & Thomas, 2009; Haywood Gear, 1978; Wright et al., 1997). In Vlaanderen wordt weinig opleiding gegeven om talent in een breed scala aan types mensen te kunnen herkennen (Mönks & Pflüger, 2005; Van de Cloot & Van Keirsbilck, 2008, 2011) en een module rond hoogbegaafdheid ontbreekt vooralsnog in lerarenopleidingen.

²⁰ Zie hoofdstuk III.2 voor een bespreking van de problemen die gepaard gaan met nominaties door ouders.

²¹ Naar een citaat uit een interview met meester Paul tijdens de pilootstudie, die wordt besproken in IV.3

De leerkracht realiseert

De leerkracht faciliteert niet enkel bepaalde manifestaties van hoogbegaafdheid. Een groeiend deel van de literatuur merkt op hoe hij/zij via zijn/haar eigen inschattingen van de capaciteiten van leerlingen manifestaties van hoogbegaafdheid realiseert. Men spreekt over verwachtingseffecten: de verwachtingen van de leerkracht zouden een effect hebben op de resultaten van de leerling (Day et al., 2011; Gorard et al., 2011; Oulton et al., 2004) . Het beschreven proces start bij de inschatting van de leerkracht van het talent van de leerling waarbij hij deze a priori een notie van (hoog)begaafdheid geeft, vervolgens wordt bevonden dat deze verwachting op zich sterk stuurt of deze leerling bepaalde tekenen van hoogbegaafdheid gaat tentoonspreiden, precies omdat dit van hem of haar wordt verwacht. Aldus wordt hoogbegaafdheidsidentificatie het resultaat van een *self-fulfilling prophecy*, waarbij de leerkracht uit een bepaalde leerling het onderste uit de kan haalt en dit vervolgens identificeert als een uiting van begaafdheid.

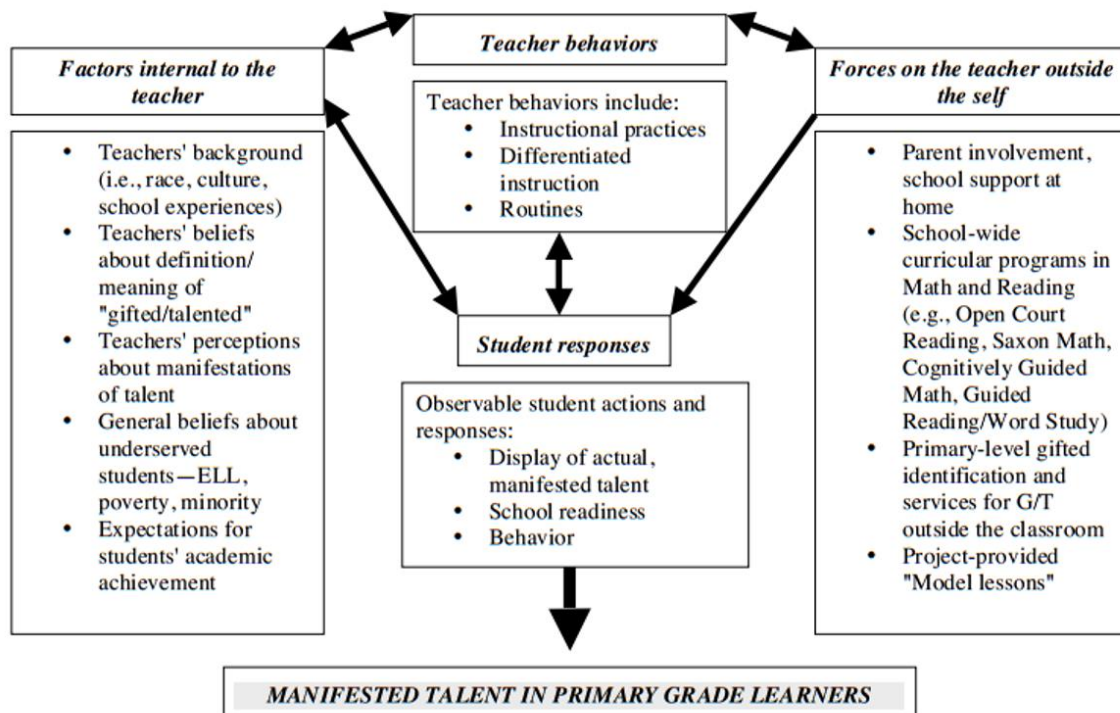
In de klassieke studie over verwachtingseffecten van Rosenthal & Jacobson (1968), "*Pygmalion in the Classroom*", werden, na intelligentietests bij de leerlingen, de leerkrachten geïnformeerd over leerlingen met groot potentieel –"spurters". De aangeduide leerlingen waren echter willekeurig geselecteerd. Toen de kinderen opnieuw getest werden bleek er in alle jaren een gemiddelde vooruitgang, maar bij het eerste en tweede jaar was de vooruitgang van de "spurters" statistisch significant groter. Het grote effect dat hier werd bevonden voor leerlingen van het eerste studiejaar werd toegeschreven aan het feit dat leerkrachten van de latere jaren reeds op basis van het afgelegde schoolparcours -i.e. schoolprestaties in vroegere jaren en de invloed van ervaringen van andere leerkrachten, al dan niet in de vorm van een dossier- robuuste verwachtingen hadden gevormd over hun leerlingen. De studie formuleerde de conclusie dat de verwachtingen van de leerkracht, in het bijzonder voor de jonge leerlingen, schoolse vooruitgang beïnvloeden. In de literatuur wordt dit weergegeven via het concept van de *self-fulfilling prophecy* (Agirdag et al., 2013; Merton, 1948, 1995) , die wordt uitgedrukt door het Thomastheorema: "*If men define situations as real, they are real in their consequence*" (Thomas & Swaine Thomas, 1928, p. 572).

De veelvuldig bevonden verschillen in verwachtingen die leerkrachten hebben voor leerlingen van armere afkomst (Gorard, 2000; Halsey et al., 1973; Jussim & Harber, 2005) of uit een minderheidsgroep, onderbouwen op deze manier verder de sociale stratificatie van talent waarbij lagere verwachtingen ten aanzien van leerlingen uit culturele minderheden en uit

lagere sociaaleconomische klassen (Galor, 2011; Neumeister & Hebert, 2003; Rosenbaum, 1976) hun realisatie vinden in de prestaties van deze leerlingen. De hardnekkige aard van dit probleem schuilt in de “*reign of error*” (Merton, 1968, p. 477) die hierdoor in het leven wordt geroepen. “*The specious nature of the self-fulfilling prophecy perpetuates a reign of error. For the prophet will cite the actual course of events as proof that he was right from the very beginning*” (ibid.).

Andere studies wijzen op hoe verwachtingen van leerkrachten gevormd worden door de manifestatie van effectieve vaardigheden en prestaties van de leerlingen (Brophy, 1983; Jussim et al., 1996). Jussim et al. (1996) suggereren dat de effectieve vaardigheden en prestaties van kinderen de verwachtingen van leerkrachten vormen, wat dan weer hun toekomstige prestaties vormt. Zo wordt het leerproces een cirkel van toenemende en afnemende hoge prestaties en mislukkingen, wat vooral desastreus is voor die leerlingen die de lagere school binnenkomen zonder schoolrijp te zijn. Het eerste leerjaar vormt hierbij cruciale plaats waar deze vicieuziteit zijn oorsprong vindt.

Het model van Brighton et al. (2007) breidt de redenering van de *self-fulfilling prophecy* uit naar hoogbegaafdheidsidentificatie (zie figuur 1). De realisatie van talent door de leerkracht via vooropgestelde verwachtingen wordt a priori gevormd door het dialectisch proces van interne factoren - i.e. zijn/haar eigen rolsocialisatieproces in de professionele identiteit - en externe factoren in de vorm van de ruimere institutionele inbedding. Hierdoor leggen Brighton et al. (2007) het gewicht van begaafdheidsidentificatie bij de leerkracht, doch gingen zij voorbij aan de subjectieve interpretatie van deze manifestaties door diezelfde leerkracht. Sociale stratificatie speelt zich dus volgens Brighton et al. af op twee niveaus (faciliteren en realiseren) die manifestatie voorafgaan. Zij hebben evenwel geen oog voor de sociale stratificatie in de manier waarop bepaalde realisaties worden geïnterpreteerd als zijnde manifestaties van begaafdheid.



Figuur 1: Model van Brighton et al. over de factoren die de opvattingen en attitudes van leerkrachten over talentontwikkeling bij lagereschoolkinderen beïnvloeden (Brighton, Moon, Jarvis, & Hockett, 2007, p. 156)

De leerkracht identificeert

De leerkracht geeft de leeromgeving vorm, realiseert middels zijn eigen verwachtingen uitingen van talent en vormt zelf ook finaal de *gatekeeper* (Hunsaker, 1994; Hunsaker et al., 1994) tot de formele identificatie, aangezien het de leerkracht is die de leerling nomineert.

Het gebrek aan gerichte training (Culross, 1997; Mönks & Pflüger, 2005; Roedell, 1989) kan bijdragen tot het fenomeen van de verminderde trefzekerheid in het herkennen van hoogbegaafde kinderen ten opzichte van leerkrachten van latere leerjaren (Sankar-DeLeeuw, 2004), waar nominatie vaak gebeurt op basis van onderwijsprestaties. Tegen dan heeft zich echter een doorgedreven schifting voltrokken die net het gevolg is van het ontbreken van deze vroegere identificatie en de daaruit vloeiende toegang tot ondersteuning en gepaste voorzieningen (Artiles & Trent, 1994; Daniels, 1998), wat vooral voor die kinderen die volledig afhankelijk zijn van de school voor hun cognitieve stimulans en ondersteuning onontbeerlijk is. Andere studies suggereren dat leerkrachten net zo trefzeker kunnen zijn in het meten van bepaalde academische vaardigheden bij leerlingen als sommige gestandaardiseerde tests voor ontwikkeling, maar minder in staat abstractere vaardigheden te herkennen, die net vaak naar voor worden geschoven als kenmerk van hoogbegaafdheid (Quay & Steele, 1998).

De grote verscheidenheid in uitingen van hoogbegaafdheid, die zich voornamelijk bij kinderen uit lagere sociaaleconomische klassen manifesteren in domeinen en gedrag die zich buiten de traditionele conceptie van hoogbegaafdheid bevinden (Renzulli et al., 1981) liggen aan de basis voor het gebrek aan trefzekerheid in nominaties door leerkrachten. Net zoals andere selectie- en identificatiemechanismen kan het nomineren door leerkrachten hierdoor onderhevig zijn aan culturele en socioculturele vooroordelen (Clark & Yinger, 1977; Day, 2011; Mashburn & Henry, 2004). Leerkrachten zijn vaak niet voldoende uitgerust om niet-traditionele begaafdheid te herkennen of hiermee om te gaan en kunnen hierdoor sociale stratificatie bestendigen. Zo gaan niet-opgeleide leerkrachten vaker af op niet-cognitieve factoren, zoals schoolconform gedrag (Mantzicopoulos, 2000), kledingstijl en manier van spreken (Alexander et al., 1987; Baron et al., 1985; McLoyd, 1998).

Primaire stratificatiefenomenen: De sociologische denkkaders van Bourdieu, DiMaggio, Kohn en Bowles & Gintis

Sociale stratificatie in het volledige identificatieproces waarbij de leerkracht (hoog)begaafdheid faciliteert, (mee) realiseert en nomineert, kan theoretisch gekaderd worden binnen de cultureel-kapitaaltheorie van Bourdieu (1979) en de culturele-mobiliteitstheorie van DiMaggio (1982), de correspondentietheorie van Bowles & Gintis (2002) en de nadruk op attitude-overdracht van Kohn (1969) en Kohn & Slomczynski (1990). Deze theorieën vinden hun plaats in de ambivalentie tussen het onderwijs als arena in een meritocratisch systeem waarin verworven kenmerken allesbepalend zijn en een credentialistische visie, waarbij toegeschreven kenmerken het pleit beslechten in relatie tot het vooruitkomen in het systeem.

Bourdieu & DiMaggio

De culturele-reproductietheorie van Bourdieu & Passeron (1990) schuift het al dan niet bezitten van cultureel kapitaal naar voor als belangrijkste factor van (educationeel en maatschappelijk) slagen.

“The unequal representation of the different social classes in the different stages and types of education... is the manifestation of an isolated relationship between scholastic performance, taken at face value, and the series of advantages and disadvantages deriving from social origin.”

(Bourdieu & Passeron, 1990, p. 155)

DiMaggio & Mohrs culturele-mobiliteitstheorie (1985) stelt dat culturele hulpbronnen vooral kinderen van ouders met een lage sociaaleconomische status kunnen vooruithelpen. Kinderen die vanwege hun andere achtergrond niet goed aarden op school, kunnen dit zo compenseren. In Nederland hebben De Graaf et al. (2000) deze twee theorieën getoetst aan de data van de Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1992. In de resultaten werd DiMaggio's theorie onderschreven: vooral kinderen van ouders met lage sociaaleconomische status hebben baat bij culturele hulpbronnen. Hierbij vermelden ze ook dat het vooral leesgedrag is dat een rol speelt binnen sociale en culturele reproductie, in tegenstelling tot de focus van Bourdieus klassieke culturele-reproductietheorie op het beheersen van de hooggewaardeerde culturele codes gestoeld op de *highbrow culture* en *beaux arts*. De Graaf, De Graaf en Kraaykamp (2000) verklaren dit vanuit enerzijds “*educational skill*”, waarbij erop wordt gewezen dat

ouders die veel lezen, taal- en cognitieve vaardigheden hebben die beloond zijn op school, en deze zodoende kunnen overbrengen op hun kinderen, in de vorm van een stimulerende leeromgeving thuis en het vervullen van een voorbeeldfunctie, in lijn met de hierboven besproken visie vanuit ontwikkelingsperspectief. Bovendien hebben ouders die veel lezen, meer “*cultural literacy*” (p.107), waardoor ze beter geïnformeerd zijn over hoe het functioneren van hun kinderen op school kan verbeterd worden. Anderzijds verklaren ze de invloed van de leescultuur thuis via “*educational affinity*”, waarmee ze een thuiscultuur bedoelen die affiniteit heeft en een gelijkenis vertoont met het schoolklimaat.

Wanneer dit mechanisme geplaatst wordt naast de manier waarop onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachten vaak, in de identificatie van kinderen als hoogbegaafd, terugvallen op apparent schools presteren (Quay & Steele, 1998), kan hierin een theoretische onderbouwing worden gezien voor empirisch bevonden sociale stratificatieprocessen in hoogbegaafdenidentificatie.

Kohn & al.

Een derde invalshoek wordt vertegenwoordigd door Kohn et al. (Kohn, 1969; 1983; 1990), die wijzen op het belang van de inherent verschillende vormen van attitude- en waardeoverdracht in de verschillende sociale klassen. Waar bepaalde attitudes de schoolintegratie en een slagen op school bevorderen, staan andere deze in de weg. Hij verbindt sociale klassen met bepaalde waardensystemen die heersen in de maatschappij.

Kohn argumenteert dat mensen uit de armere- en arbeidersklassen geneigd zijn externe standaarden en gezagsbronnen te benadrukken en deze attitudes mee te nemen in de opvoeding van hun kinderen, waarbij ze gehoorzaamheid en respect voor gezag zeer belangrijk vinden, terwijl in de middenklasse de waarden van *self-direction*, nieuwsgierigheid en onafhankelijkheid in de opvoeding worden nagestreefd, en afwijken van de norm wordt toegestaan. Hoewel Kohn sociale klasse definieert in termen van bezit en controle over de productiemiddelen en controle over de werkkraft van anderen, plaatst hij de oorsprong van deze attitudeverschillen tussen de sociale klassen bij de verschillen in ‘*occupational self-direction*’. Dit concept valt terug op drie kenmerken waarin jobs verschillen tussen de verschillende sociale klassen, namelijk de mate van complexiteit, routine en supervisie. ‘*Occupational self-direction*’ is volgens Kohn dan “*opportunity to use initiative, thought, and independent judgement in one’s work - to direct one’s own occupational activities*” (Kohn &

Schooler, 1983, p. 116). In het onderwijs worden vooral de attitudes van de middenklasse gewaardeerd en gekoppeld aan een perceptie van intelligentie, zoals hier reeds bleek uit de kenmerken waarnaar wordt verwezen in de identificatiebetrachting van hoogbegaafde leerlingen op scholen.

Bowles & Gintis

Een vierde variant van de reproductietheorie staat bekend onder de term “correspondentietheorie” en is ontwikkeld door Samuel Bowles & Herbert Gintis (2002). Deze theorie gaat uit van een overeenkomst tussen onderwijs en productie. Bowles & Gintis verwerpen de meritocratische gedachte, waarbij iemands onderwijsloopbaan wordt bepaald door de eigen mogelijkheden, inspanningen en verdiensten.

“Het onderwijssysteem helpt mede de jeugd te integreren in het economisch systeem door een structurele correspondentie tussen de sociale verhoudingen in het onderwijs en die in de productiesfeer. De structuur van de sociale verhoudingen in het onderwijs leert de leerling niet alleen te wennen aan de discipline van de arbeidsplaats, maar ontwikkelt ook typen van gedrag, houdingen en presentatie, zelfbeelden en klassebewustzijn, die essentieel zijn voor een adequate uitvoering van het werk.”
(Peschar & Wesselingh, 1985, p. 131)

Attitudes, verwachtingen en gedrag van leerkrachten ten aanzien van leerlingen worden, hieraan conform, gevormd vanuit een correspondentie met de ingeschatte toekomstige professionele inbedding van het kind, waarbij de sociale klasse van het kind de doorslag geeft. In *The Inheritance of Inequality* wijzen Bowles en Gintis er op, vanuit het denkkader van de correspondentietheorie, dat “(the) heritability of IQ is not important as a factor for future success” zowel gezien in termen van verwezenlijkingen in het onderwijs als in toekomstige financiële verdiensten (Bowles & Gintis, 2002, p. 21).

Deze theoretische kaders zijn veelvuldig empirisch onderbouwd, waarbij is bevonden hoe leerkrachten informatie over gender, cultuur, huidige onderwijssituatie en familie karakteristieken meenemen in de manier waarop ze tegenover hun leerlingen staan in relatie tot hun mogelijkheden (Quay & Steele, 1998). Alexander et al. (1987) bevonden dat leerkrachten die zelf uit goeie milieus stamden leerlingen in het eerste studiejaar van lagere sociaaleconomische afkomst inschatten als minder schoolrijp en dat ze lagere verwachtingen

van hen hadden. Elhoweris et al. (2005) bevonden in hun studie naar de inschatting van 207 leerkrachten uit het eerste studiejaar van hypothetische profielen van hoogbegaafde kinderen, dat de aanbevelingen die leerkrachten maakten verschillend waren gebaseerd op de gerapporteerde etniciteit van de profielen. Hauser-Cram et al. (2003) bevonden in hun onderzoek dat wanneer de leerkracht de waarden aangaande onderwijs van de familie van de leerlingen als lager of anders zag dan deze van zichzelf, de leerkrachten deze leerlingen als minder vaardig zagen en lagere verwachtingen hadden over de schoolloopbaan van deze kinderen.

Hiertegenover staat dat Powell & Siegle (2000) deze vooringenomenheid op basis van etniciteit niet bevonden in hun studie, waarbij zij keken naar leerkrachten die reeds gerichte opleiding hadden gekregen in verband met hoogbegaafdheid. Deze studie onderbouwt verder de nood aan bijkomend onderzoek naar opleiding voor leerkrachten aangaande hoogbegaafdheid.

Secundaire stratificatiefenomenen

Waar de studies in de vorige sectie aangeven hoe nominaties door leerkrachten onderhevig zijn aan sociale sturing vormen ze slechts een eerste stap in het verstrekken van aangepaste stimulans aan het als hoogbegaafd genomineerde kind. De eindbeslissing om het kind in te schakelen in enige vorm van hoogbegaafdenonderwijs rust bij de ouders. Hierbij kan, naar Boudon, gewag gemaakt worden van een dubbele contingentie. Boudon (1974) spreekt hier over “*primary effects*” en “*secondary effects*.” De primaire effecten verwijzen naar de invloed van sociale herkomst op verschillen in gerealiseerde schoolresultaten in de vroege schoolloopbaan en de identificatie van talent. De secundaire effecten verwijzen naar de keuzes die gezinnen maken binnen het onderwijs (inclusief het uitstappen) gegeven een bepaald niveau van kunnen - bv. gerealiseerde studieresultaten of IQ-testscores of een bepaald studie - of doorverwijzingsadvies op scholen (Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1996). Op deze manier gebruikt Boudon een rationeel keuzemodel, waarbij gezinnen neerwaartse sociale mobiliteit trachten te vermijden om theoretisch te onderbouwen hoe, op elk gegeven niveau van kunnen, schoolkeuzes verschillen langsheen sociale afkomst. Kinderen van meer gegoede milieus gaan gemiddeld meer ambitieuze opties nastreven dan kinderen uit minder gegoede milieus, zelfs wanneer voor schoolprestaties wordt gecontroleerd (zie Boalt, 1947 voor pril onderzoek naar deze materie, en Goldthorpe, 2007 voor een bespreking van recenter onderzoek).

De doorstroming richting hoger aangeschreven *tracks*, waar in verband met hoogbegaafdheid gewezen wordt op interne differentiatie, via bv. kangoeroeklassen-, en externe differentiatie via bv. hoogbegaafdenscholen, kan hieruit vertrekend ook gezien worden als een dubbele sociale-klassenfilter waarbij de adviezen van leerkrachten verschillen naargelang de sociale en/of culturele achtergrond van het kind (cfr. supra), maar ook beslissingen van ouders sterk gestuurd worden door een verschillende kosten-batenafweging. Boudon gaat hierin zo ver te stellen dat de groei van het onderwijs de sociale en economische ongelijkheid eerder bevordert heeft dan verminderd (Gramberg, 2000; Peschar & Wesselingh, 1985). Hij werpt op dat ouders uit de lagere sociale klassen de afweging maken om al dan niet in te schakelen in een hoger aangeschreven onderwijstype na een kosten-batenanalyse die vooral gestuurd is vanuit *risk aversion*, een mechanisme gericht op het voorkomen van neerwaartse sociale mobiliteit (Holm & Meier Jaeger, 2006).

De centrale positie van de leerkracht

Deze primaire en secundaire stratificatie in de identificatie en de toegang tot aangepaste onderwijsvoorzieningen onderschrijft de ondervertegenwoordiging van leerlingen uit een culturele minderheid en van lage sociaaleconomische achtergronden in programma's voor hoogbegaafden (Anguiano, 2003; Lignier, 2012; Richardson et al., 1991). Het benadrukt ook het belang van het samenspel te onderzoeken van individuele en sociaal-culturele processen die bijdragen tot de vroege wortels van het probleem van deze ondervertegenwoordiging en het gebrek aan ontwikkeling van talent in een gediversifieerde populatie (Cross et al., 2003; Mazzoli Smith, 2013; Persson, 2009) .

De rol van de leerkracht in het eerste jaar van de lagere school staat hierbij centraal. Hij/zij is weliswaar gebonden aan een leerprogramma, maar fungeert ook als *gatekeeper*, dit omdat hij/zij zowel voorafgaat aan het identificatieproces, via het faciliteren van dit proces en het creëren van de opportuniteiten waarbinnen hoogbegaafdheid zich manifesteert, als dit mee stuurt door bepaalde manifestaties te realiseren via verwachtingseffecten, als formeel vorm geeft waarbij hij/zij het kind direct nomineert.

Inspanningen om cultureel en sociaaleconomisch inclusieve praktijken in het hoogbegaafdenonderwijs te implementeren, leunen zodoende op de inzichtverwerving in de manier waarop de leerkracht van het eerste jaar lager onderwijs betekenis geeft aan (hoog)begaafdheid. Dit onderzoeksvorstel tracht hieraan tegemoet te komen en simultaan voorbij te gaan aan hoe voorgaande studies, veelal buiten de Vlaamse context, zich hebben gefocust op betekenisgeving van de leerkracht in een vacuüm, vanuit de autonomie van leerkracht los van zijn professionele socialisatie en institutionele inbedding. Hieronder wordt dieper ingegaan hoe hiervoor bottom-up een theoretisch kader werd opgebouwd.

III. Theoretisch Kader

Cyclische opbouw vanuit de pilootstudie

Het theoretisch kader werd ontwikkeld op basis van de eerste intrede in het veld, middels een pilootstudie als deel van het methodologische opzet (beschreven in V). Drie leerkrachten werden geïnterviewd via een topiclijst (bijlage IV) waarin de cluster van kenmerken centraal stond die uit de literatuur gedistilleerd werd als identificatiekenmerken voor hoogbegaafdheid (zie II). Enerzijds werden soorten identificatieprocessen bevraagd en factoren die hierin sociale stratificatie kunnen bestendigen; anderzijds werd gepeild naar hoe de leerkracht stond ten opzichte van de voorzieningen die reeds in het Vlaamse onderwijs aanwezig zijn (zie II) en hun inbedding in de ruimere onderwijscontext.

Uit de interviews bleek dat de betekenis die leerkrachten gaven aan (hoog)begaafdheid inherent verbonden was met hun beleving van het leerkrachtenberoep. In hun professionele identiteit, gevormd door de eigen ervaringscontext en de structurele omgeving waarin zij hun functie uitoefenden, trachtten zij het diffuse karakter van hun job te rijmen met hun onzekere situatie in het spanningsveld van de verschillende functies van het onderwijs. Naast het theoretisch kader werd ook de onderzoekspopulatie finaal afgebakend na de pilootstudie, daar de pivotale positie van het eerste leerjaar zich duidelijk opwierp door het conflict tussen de kwalificatiefunctie en de socialisatiefunctie voor zowel leerkracht als leerling. Waar het eerste contact met (leerstof)druk in de literatuur veelvuldig wordt bevonden als de reden voor de cruciale plaats van het eerste leerjaar²² blijkt uit de analyses dat het toenemende belang van de kwalificatiefunctie en de overgang van een “mogen”- naar een “moeten”-cultuur²³ de leerkracht sturen in zijn/haar betekenisgeving aan begaafdheid omwille van het rolconflict dat zij als gevolg hiervan aangeven. In lijn met de cyclische natuur van de onderzoeksbetrachting werd het theoretisch kader mee vormgegeven door deze bevindingen, dit in dialoog met de literatuur. Zo is een tweede onderzoeksvraag ontstaan: Hoe vormt hun eigen rolinvulling als leerkracht deze betekenisgeving?

²² Onder meer door Grace (1972), Hoyle (1969), Brophy & Good (2000), Baker & Keogh (1995), Bidwell (1965), Bidwell & Kasarda (1975), Brighton et al. (2007), Gipps et al. (2000), Webb (1994) en Brophy & Evertson (1978).

²³ In vivo-codering – Doorheen deze onderzoeksneerslag zullen snippets/quotes uit interviews consequent tussen aanhalingstekens worden geplaatst

Role theory

Het theoretische kader van *role theory* laat toe dieper in te gaan op hoe rolconflicten en hun oplossingen de betekenisgeving aan begaafdheid door leerkrachten mee vormgeven vanuit hun professionele identiteit en binnen de ecologie van de klas. Verder laat het *role theory framework* toe om met de opbouw van de referentiekaders van de leerkracht rekening te houden (Stevens, 2007), alsook met zijn/haar institutionele inbedding, die in de literatuur verdukt worden door de autonomie tijdens de lespraktijk (Deal & Celotti Lynn, 1980; Little, 1990; Oliver, 1991).

De rol van de leerkracht wordt, zoals geportretteerd door Dan Lortie (1975), gekenmerkt door de moeilijkheid van het werken met heterogene groepen, de spanning tussen ambachtelijke en bureaucratische productie, de ambivalentie van steeds gestoord en toch geconcentreerd werk, de onzekerheid van meervoudige doelstellingen door de verschillende functies van het onderwijs, en de (semi-)isolatie en autonomie van het beroep. Binnen deze typering blijkt vooral het diffuse en bijgevolg onzekere karakter van het leerkrachtenberoep, die wordt onderschreven door zijn/haar reeds vermelde 120 rollen.

Role theory vertrekt vanuit karakteristieke gedragspatronen, rollen, en verklaart deze via de veronderstelling dat mensen sociale posities bezetten en verwachtingen hebben voor hun eigen gedrag en dat van anderen. Aangezien *role theory* nooit integratief theoretisch afgebakend werd, wordt de literatuur gekenmerkt door onenigheid over haar grenzen, assumpties en kernconcepten. Een preliminaire afbakening van de centrale uitgangspunten is dan ook op zijn plaats (Biddle, 1956; Charters, 1963; Thomas & Biddle, 1966) .

Een sociale rol wordt hier, naar Matthijssen (1971), gedefinieerd als “het geheel van gedragingen, attitudes en normen, die van een bekleeder van een bepaalde positie (status) worden verwacht” (p. 43). Hierbij staat status los van het individu dat [deze status] bezit en geeft de verzameling rechten en plichten aan, en geeft rol het dynamische aspect aan van deze status –in se zijn gerealiseerde uitvoering (Linton, 1936, pp. 113-114). Een sociale rol wordt hier ingevuld als een relationeel begrip, omvattend een socialisatieproces met twee actoren: enerzijds het rolsubject - de bekleeder van een bepaalde positie - en anderzijds de roldefinieerder - de persoon die over de rolinvulling bepaalde normen en verwachtingen heeft (Matthijssen, 1971). Deze definitie gaat in zijn simpliciteit echter voorbij aan twee centrale punten: enerzijds heeft het rolsubject te maken met meerdere roldefinieerders en kunnen hun

verwachtingen verschillen en anderzijds bekleedt het rolsubject simultaan meerdere sociale posities (Dahrenhof, 1967; Gross et al., 1958) . In zijn/haar rolinvulling dient hij/zij steeds selectief te reageren op deze totaliteit van (eventueel tegenstrijdige) verwachtingen.

Hieruit vertrekkend worden vijf uitgangspunten centraal gesteld, waarover binnen *role theory* een consensus bestaat :

1. *Role theorists assert that “some” behaviours are patterned and are characteristic of persons within contexts (i.e. form roles)*
2. *Roles are often associated with sets of persons who share a common identity (i.e. who constitute social positions)*
3. *Persons are often aware of roles, and to some extent roles are governed by the fact of their awareness (i.e. by expectations)*
4. *Roles persist, in part, because of their consequences (functions) and because they are imbedded within larger social systems*
5. *Persons must be taught roles (i.e. must be socialized) and may find either joy or sorrow in the performance thereof.*

(Biddle, 1966, p. 8)

Het interactioneel perspectief

Binnen *role theory* kunnen vijf verschillende perspectieven worden onderscheiden:

“functional, symbolic interactionist, structural, organizational and cognitive role theory”

(Biddle, 1986, p. 67). Dit onderzoeksvoorstel positioneert zich binnen de symbolisch-interactionistische invulling, die teruggaat op Mead (1934) en de nadruk legt op de rol(invulling) van de individuele actoren, de evolutie van deze rollen door sociale interactie en de cognitieve concepten die betekenisgeving sturen. Hoewel veel symbolisch interactionisten het concept “norm” bespreken, ervan uitgaande dat gedeelde normen geassocieerd zijn met bepaalde sociale posities (zoals de leerkracht), worden normen gezien als slechts brede imperatieve richtlijnen binnen dewelke rolinvulling kan worden ingevuld na een eigen betekenisgevingsproces. Rollen worden hierbij gezien als het weerspiegelen van deze normen, maar ook attitudes, contextuele betekenisonderhandeling en een constant evoluerend (her)definiëringsproces door de actor (Biddle, 1956). Zo wil dit onderzoek bijdragen tot een begrip van de rol van de leerkracht zoals deze contextueel wordt ingevuld en onderhandeld tussen actoren. Bovendien wil het bijdragen tot inzicht in enerzijds relaties tussen rollen,

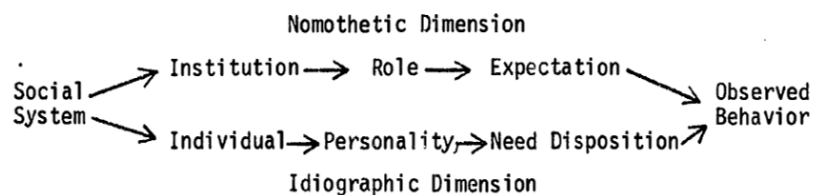
rolverwachtingen, *role taking*, emoties en de professionele identiteit van de leerkracht, en anderzijds hoe betekenis hieruit vormgeeft aan ideeën over (hoog)begaaafdheid.

Het onderzoek betracht op deze wijze de brug te leggen tussen wat Getzels & Guba (1957) vormgaven als de nomothetische en de ideografische dimensie van rolinvulling.

Vertrekkende vanuit de onderwijssetting van de leerkracht binnen het administratieve geheel van de school laat het kader van Getzels & Guba toe om voorbij te gaan aan een eenzijdige nadruk op ofwel de autonomie van de individuele leerkracht, ofwel de determinerende kracht van zijn/haar institutionele inbedding.

“Social behavior may be described as a function of the institution, role, and expectations, which together constitute the nomothetic dimension of activity in a social system; and individual, personality, and need-disposition, which together constitute the idiographic dimension of activity in a social system.”

(Getzels et al., 1968, p. 56)



Figuur 2: Sociaal handelen als functie van de nomothetische en ideografische dimensie (Getzels, 1958, pp. 156-157)

Rolsocialisatie

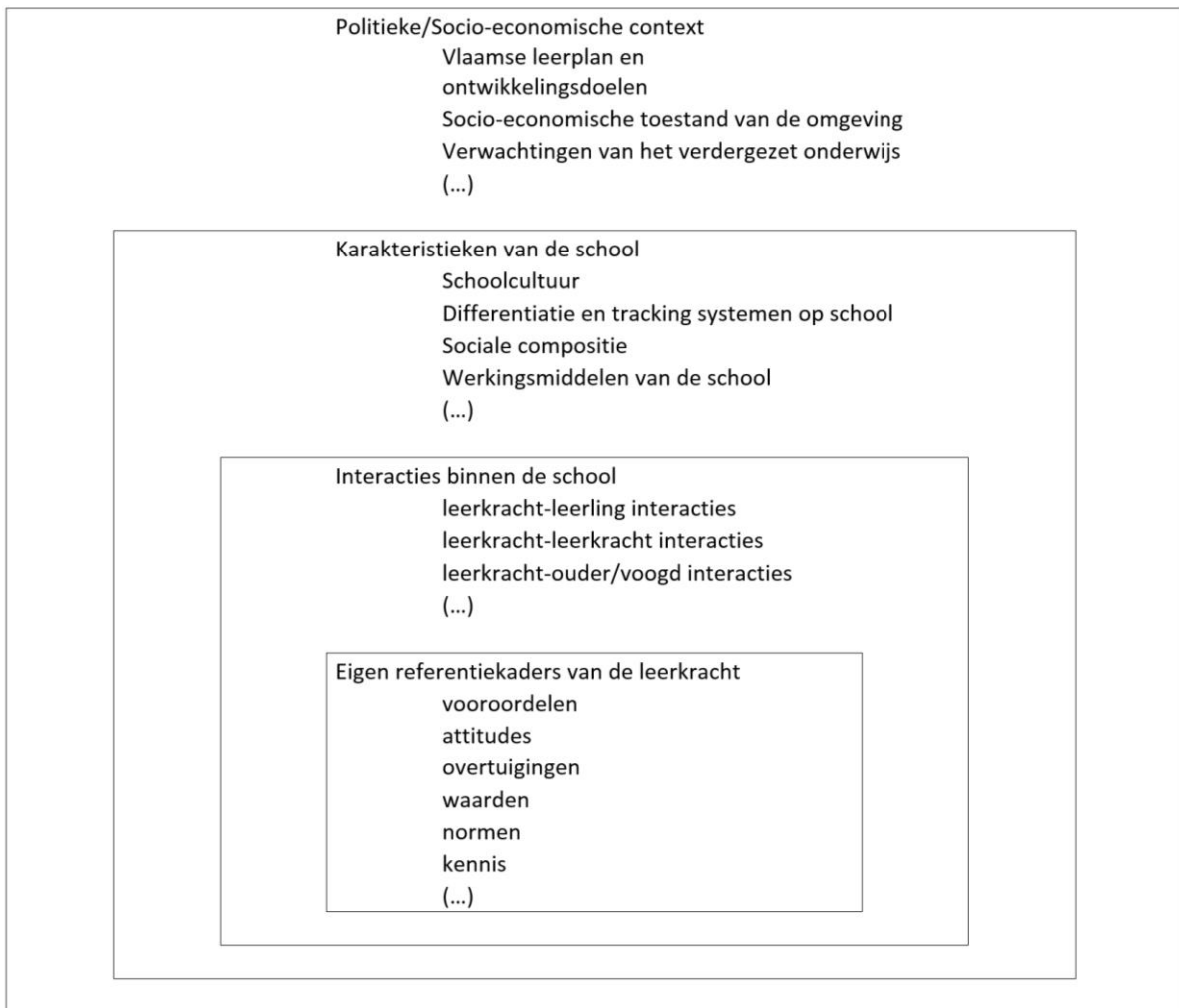
De rolinvulling van de leerkracht wordt omsloten door zijn/haar institutionele inbedding, waarbinnen bepaalde rolverwachtingen en normen gelden –de nomothetische dimensie–, en zijn/haar individuele persoonlijkheid als leerkracht, de professionele identiteit, gevormd door een individueel rolsocialisatieproces –de ideografische dimensie (Getzels, 1958; Getzels et al., 1968; O’Connor, 2008a).

Teachers’ mental frames of reference

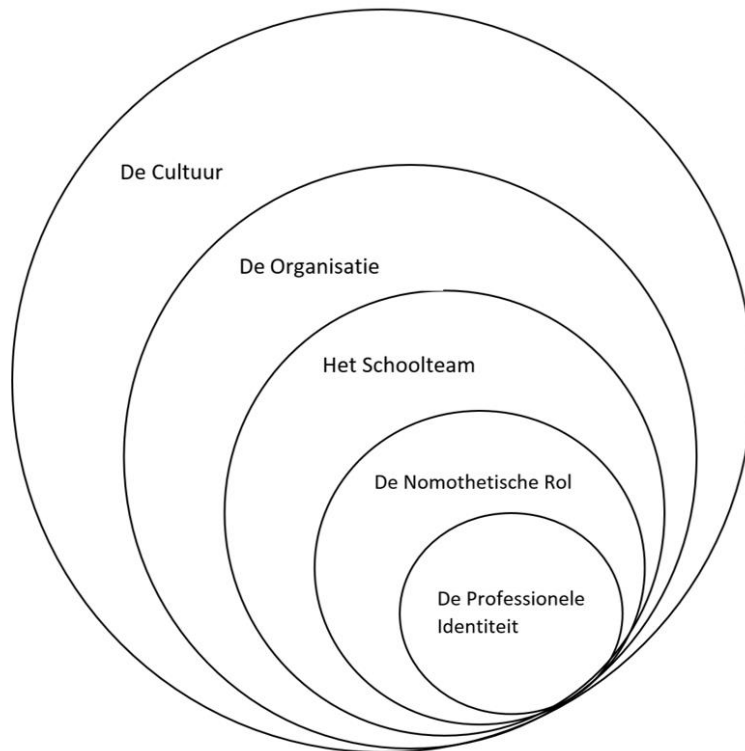
Deze socialisatie van de professionele identiteit van de leerkracht wordt in de literatuur ook benoemd als *teachers’ mental frames of reference*, naar Stevens (2007), die het geheel omvatten aan attitudes, waarden, normen en dergelijke meer die de leerkracht heeft opgebouwd tijdens zijn/haar rolsocialisatieproces, hetgeen de ideografische dimensie behelst in het model van Getzels & Guba (1957).

Institutionele inbedding

Naast deze persoonlijke professionele identiteit vervult de leerkracht zijn taak binnen een institutioneel kader, gesitueerd op twee, in de literatuur onderbelichte, analyseniveaus (Deal & Celotti Lynn, 1980; Little, 1990; Oliver, 1991): de directe schoolcontext, maar ook de bredere inbedding van de politieke en sociaaleconomische overkoepelende realiteit. Een conceptuele weergave (figuur 3) van deze institutionele inkapseling is gegeven door Stevens (2007), die een grote gelijkenis vertoont met de weergave van een individueel sociaal systeem (figuur 4), zoals een school, binnen de theorie van Getzels, waarbij vijf cirkels de inbedding weergeven van *The individual or self*, hier de gesocialiseerde professionele identiteit, steeds hogere niveaus, waarvan cultuur het hoogste is, die elk nomothetische druk uitoefenen op *The individual or self*.



Figuur 3: conceptueel kader van de inbedding in de institutionele context (Stevens, 2007, p. 317)

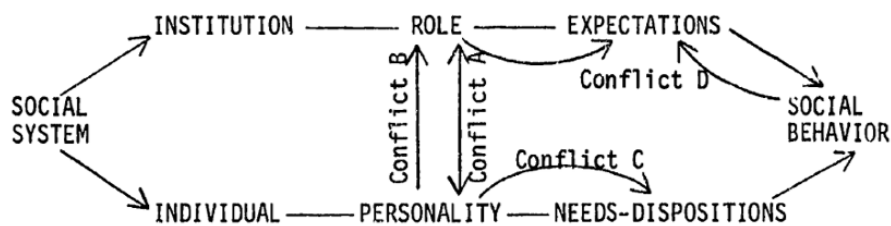


Figuur 4: Het individuele Sociale systeem
(Getzels, 1952, pp. 235-243)

Omwillen van de betrachting de opbouw in kaart te brengen van deze referentiekaders en te doorgronden hoe de institutionele inbedding vormgeeft aan het uiteindelijke *role taking* en de betekenis die leerkrachten geven aan (hoog)begaafdheid, werd een derde onderzoeksvraag opgenomen: Op welke wijze wordt deze betekenis geconceptualiseerd vanuit verschillende (sociale) beïnvloedingssferen?

Rolconflicten

De in de pilootstudie veelvuldig naar boven gekomen rolconflicten bij leerkrachten kunnen worden geplaatst binnen Wilsons “*all roles in which there is a high commitment to other people are subject to considerable internal conflicts and insecurities*” (1962, p. 27), waarbij zijn focus ligt op die conflicten “*intrinsic to the teacher’s role and the circumstances in which it is performed.*” (ibid.). Wilson maakt een typologie van zes soorten rolconflict die inherent zijn aan de functie van de leerkracht, zoals hieronder beschreven en geplaatst tegenover de rolconflictpositioneringen in het model van Getzels & Guba.



Figuur 5: De persoonlijke en normatieve dimensies van rolconflict
(Getzels & Guba, 1957, p. 429)

1. *Conflicts arising from the diffuse nature of the teacher’s role*

Hierbij wordt aangegeven hoe de rol van leerkracht een bepaalde onzekerheid meebrengt omtrent het plaatsvinden van bepaalde verwezenlijkingen, vanwege de onzichtbaarheid van de resultaten waaraan ze hun succes als leerkracht kunnen toetsen; dit is vaak het (on-)duidelijkst in de socialisatiefunctie (Gerstl, 1967). Hoewel dit rolconflict reeds werd aangetoond door Wardwell (1955) en Kahn et al. (1964), wijst Matthijssen (1971) op de ontoereikende empirische validering van het feit dat leerkrachten deze diffuusheid/rolambigüiteit als problematisch ervaren. Hij wijst erop dat leerkrachten een oplossing hiervoor creëren door ofwel te aanvaarden dat ze niet altijd duidelijk afgebakende resultaten kunnen zien of door zich te gaan focussen op het vernauwen van hun roldefiniëring richting meetbare uitkomsten, zoals bijvoorbeeld gestandaardiseerde tests op het einde van het jaar, of zo veel mogelijk kinderen naar het volgende leerjaar krijgen. In het model van Getzels & Guba kan dit rolconflict worden geïdentificeerd in het gebied A van het diagram in figuur 5. Daar speelt de discrepantie op tussen externe verwachtingen verbonden aan een bepaalde rol en de neiging

van het subject om zich te conformeren aan een bepaald patroon (Clause, 1989), in deze context de noodzaak om een duidelijk teken te verkrijgen dat het werk succesvol is geweest.

2. Conflicts of the teacher role set

De diffuse rol ligt ook aan de basis van deze tweede vorm van rolconflict, die het gevolg is van de tegengestelde verwachtingen van leden van de *role set*, zoals ouders, andere leerkrachten of de privé-omgeving van de betreffende leerkracht. Clause (1989) heeft het in dit verband over verwachtingen die men tegelijk moet inlossen, maar eigenlijk onmogelijk met elkaar te verzoenen zijn. Dit kan ertoe leiden dat een daad die een leerkracht een goede daad vindt, door iemand anders als triviaal of als regelrechte rebellie kan gezien worden, hetgeen het uitoefenen van zijn beroep eindeloos ingewikkelder kan maken (Merton, 1957). Biddle & Ellena (1964) voegden hier de belangrijke notie aan toe hoe deze evaluaties vooral hun realisaties krijgen in perceptie, aangezien het niet zozeer de effectieve verwachtingen zijn, maar wel de perceptie ervan die het rolconflict voor de leerkracht veroorzaakt. Onderzoek van Taylor (1968) naar de situatie in het kleuter- en lager onderwijs wees op de invloed van sociale-klassencompositie van de school: leerkrachten die tewerkgesteld waren in een school die voornamelijk bestond uit leerlingen uit de lagere klassen rapporteerden een grotere blootstelling aan dergelijk rolconflict. In het model van Getzels en Guba (1957), tot slot, kan dit geplaatst worden in domein B (figuur 5).

3. Conflicts arising from the characteristics of schools as institutions

Wilson plaatst de vatbaarheid van de leerkracht voor deze vorm van rolconflict binnen de kwetsbaarheid van scholen als instituties voor de veranderende politieke, economische en sociale externe realiteit. In de huidige Vlaamse context kan hier worden verwezen naar de toenemende roep voor professionalisering enerzijds en de bureaucratisering anderzijds die de leerkracht op de tweesprong plaatst van ambachtelijke en bureaucratische productie. Bij ambachtelijke productie gaat men uit van verschillende input waarmee wordt gewerkt naar een zo goed mogelijk resultaat waarbinnen variatie mogelijk is, terwijl men bij bureaucratische productie tracht een gestandaardiseerd product, in de vorm van een gesocialiseerde en gekwalificeerde leerling naar vooraf gestelde algemeen geldende normen, af te leveren. Burecratisering wordt gezien als een restrictie van de professionele autonomie door het benadrukken van gestandaardiseerde productie. Hiermee samengaan blijkt ook een conflict tussen de vrijheid van de ambachtsman en de aan regels gebonden natuur van de

bureaucraat (Grace, 1972). In het model van Getzels & Guba (1957) kan dit geplaatst worden in het gebied D, geïdentificeerd als een *role-expectations conflict*: “*this type of conflict occurs when two sets of expectations for the same role are in opposition. Such a conflict may arise when the role is clearly defined but there is a misconception by part of the organization as to the expected outcomes the role*” (Clause, 1989, p. 45).

4. Conflicts of role commitment and career orientation in teaching

Dit conflict vindt zijn oorsprong in de vlakke loopbaan die kenmerkend is voor het leerkrachtenberoep, terwijl “[s]ociety judges the individual in terms of his career line rather than in terms of the care, concern and commitment which are involved in role performance” (Grace, 1972, p. 21). Op deze manier ontstaat er een rolconflict tussen betrokkenheid met de leerlingen en carrière-ambities (Grace, 1972; Kahn et al., 1964; Solomon et al., 1985). Dit rolconflict situeert zich in het model van Getzels & Guba in het gebied C, tussen de professionele identiteit en de persoonlijke noden tot carrièrevoortgang (Getzels & Guba, 1957).

5. Value conflicts

Dit conflict bevindt zich tussen de effectieve morele inclinatie van de leerkracht en deze die van hem verwacht wordt, en kan aldus ook worden aangeduid als een conflict van tegengestelde verwachtingen, of B in het model van Getzels & Guba (1957). King (1969) duidt dit in zijn studie door zijn bevindingen dat leerkrachten in het lager onderwijs een waardenconflict ervaren in hun rolinvulling omdat zij andere waarden aanhangen, zoals eerlijkheid, waarachtigheid, tolerantie en traditionele christelijke morele- en gedragswaarden, dan worden aangereikt aan de leerlingen via de massamedia, die eerder focussen op hedonisme. Charters (1963) wijst in dit verband op een tekort aan empirische onderzoeksliteratuur die een verband onderzoekt tussen sociale klasse en waardenpatronen die via het onderwijs doorgegeven dan wel tegengegaan zouden worden.

6. *Conflicts arising from the marginal role*

Hierin wordt beschreven hoe er een statusongelijkheid is tussen verschillende leerkrachten naargelang het vak dat deze geven –wat vooral voor het secundair onderwijs van toepassing is –maar ook naargelang de *ability group/track* waaraan deze lesgeeft of naargelang een eventueel toegeschreven prestige aan een bepaalde school of onderwijsvorm (Grace, 1972; Hoyle, 1969). Dit kan geplaatst worden in domein D van het model van Getzels & Guba, waar hier een inconsistentie is in (de verwachting van) het belang dat aan een bepaalde rol wordt toegekend (Getzels & Guba, 1957).

Role Conflict resolution theory

“In the teaching situation, unresolved role conflict can have a number of effects. It may activate some teachers to press for change in the curriculum, the organization of schools or the structure of the profession. It may, on the other hand, be responsible for a situation where ‘the teacher is likely to belittle the accomplishments of education and to take a cynical attitude towards his work, the school system and the educational ideas and ideals.’”

(Musgrove & Taylor, 1969, p. 79)

Musgrove & Taylor (1969) geven hier twee tegenovergestelde manieren aan waarop leerkrachten rolconflicten trachten op te lossen, die teruggaan op de *Role Conflict Resolution Theory*, waarbij legitimiteit, sanctie en oriëntatie ten aanzien van deze twee concepten centraal staan (Gross et al., 1958). Gross et al. brachten vier mogelijke oplossingen voor een rolconflict aan: zich conformeren aan verwachting A, zich conformeren aan verwachting B, trachten zich deels te conformeren aan A en B met een vorm van compromisgedrag, of weigeren zich te conformeren aan A of B, wat kan gepaard gaan met een terugtrekking uit de rol -*role retreatism*- of een (persoonlijke) herdefiniëring van de situatie.

De actor stelt enerzijds verwachtingen voorop die hij als legitiem aanvaardt, en ontleent aan dit proces ook legitimiteit voor zijn beslissing; anderzijds tracht hij ook een eventuele sanctiemogelijkheid, verbonden aan het niet-voldoen aan de verwachting, te minimaliseren. De 16 verschillende opties die uit deze dubbele contingentie naar voor komen zijn weergegeven in figuur 6.

Type	1		2		3		4	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	L	L	L	L	L	L	L	L
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	C		C		C		C	
Type	5		6		7		8	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	L	I	L	I	L	I	L	I
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	?		?		a		a	
Type	9		10		11		12	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	I	L	I	L	I	L	I	L
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	?		b		?		b	
Type	13		14		15		16	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	I	I	I	I	I	I	I	I
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	?		?		?		d	
legende:	L = verwachting wordt als legitiem gezien door de actor / I = de verwachting wordt als illegitiem gezien + = zware sancties bij het niet conformeren aan de verwachting / - = geen sancties a = conformeren aan verwachting A/ b = conformeren aan verwachting B/ c = zoeken van compromis / d = vermijden om te conformeren aan zowel A als B/ ? = geen voorspelling mogelijk							

figuur 6: *Role conflict Resolution Theory*; voorspelling van 16 mogelijke rolconflicten en hun oplossing, gegeven de basisassumpties van legitimiteit en sanctie (Gross, Mason, & McEachern, 1958, p. 290)

Terwijl de assumptie aangaande de impact van de legitimiteits- en sanctiedimensie bijdragen tot een inzicht met betrekking tot de oplossing van het rolconflict, kunnen zij toch op onvoldoende wijze correct het beslissingspatroon van deze subjecten inschatten (Clause, 1989). Een derde element is nodig, met name de oriëntatie van het individu naar (een van) deze twee dimensies. Gross et al. (1958) beschrijven drie mogelijke oriëntaties:

Het eerste type omschrijft iemand die voorrang geeft aan de legitimiteitsdimensie en het recht benadrukt dat anderen hebben om verwachtingen te houden die hij als legitiem inschat. Dit type krijgt de benaming "*moral orientation*".

Het tweede type oriëntatie, omschreven als "*expedient*", beschrijft het individu dat prioriteit geeft aan de sanctiedimensie en een oplossing prefereert waarbij het minimaliseren van mogelijke sancties primeert over de legitimiteit van de verwachting.

De derde oriëntatie, beschreven als "*moral-expedient*", wijst naar een individu dat noch de voorkeur geeft aan de legitimiteits-, noch aan de sanctiedimensie, maar deze op gelijke mate afweegt in zijn beslissingsproces.

Door deze drie oriëntaties te incorporeren wordt onzekerheid in het model geëlimineerd en ontstaan 48 mogelijke uitkomsten van een rolconflict tussen tegengestelde verwachtingen A en B. Deze worden schematisch weergegeven in bijlage XVI.

Het theoretisch kader werd, gebruikmakend van de kernconcepten van *role theory*, op cyclische wijze opgebouwd vanuit de manier waarop rolconflicten in de interviews sturende fenomenen in betekenisgeving bleken. Het benadert rolconflicten via het *Role conflict resolution theory framework* en laat hierdoor toe betekenisgeving te analyseren op het niveau waar dit betekenisgevingsproces is ingebed in de complexiteit van het sociaal handelen. Zo wordt het aangewezen middel gecreëerd om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden op een manier die recht aandoet aan hoe de eigen rolinvulling van de leerkracht en de rolconflicten hij/zij ervaart zich opwerpen als essentieel voor processen van betekenisgeving. De ontwikkeling van dit theoretisch kader vormde zodoende de noodzakelijke voorwaarde voor dit onderzoek naar de manier waarop leerkrachten in het eerste leerjaar de betekenis van begaafdheid invullen, hoe deze betekenis vorm krijgt vanuit hun rolinvulling als leerkracht en op welke wijze verschillende (sociale) beïnvloedingssferen hierop een invloed hebben.

IV. Methodologieluik

Om de manier waarop leerkrachten betekenis geven aan begaafdheid te doorgronden, is een kwalitatieve onderzoeksmethodologie via semigestructureerde diepte-interviews gehanteerd. Dit hoofdstuk beschrijft de cyclische afwikkeling van het onderzoeksproces, waarbij datavergaring, vragenlijstontwikkeling, respondentenselectie en analyse zich laten kenmerken door hun onderling afhankelijke dialectische relatie, naar Sherman (1988), Mortelmans (2013), Erickson (1986), Hitchcock (1995), May (2002) en O'Donoghue (2003). Eerst wordt de keuze voor kwalitatief onderzoek gemotiveerd, vervolgens worden de steekproeftrekking, dataverzamelingstechnieken, de data-analyse en aandacht voor ethische issues toegelicht.

1. Waarom kwalitatief onderzoek?

De onderzoeksbetrachting, waarbij betekenis centraal gesteld werd en nieuwe inzichten werden nagestreefd, bottom-up geconceptualiseerd vanuit de actoren in de micro-sociologische klasinteractie (Cazden, 1986; Erickson, 1986; Evertson & Green, 1986), vormde de basis voor de keuze voor een kwalitatieve methodologie. De methodologie onderschrijft een streven weg van het testen van hypotheses en volledig in de richting van het ontginnen van betekenis, waar a priori determinatie van de onderzoeksuitkomsten zoveel mogelijk werd vermeden. De dataverzameling verliep via semigestructureerde diepte-interviews, waarbij leerkrachten uit het 1^{ste} jaar basisonderwijs werden bevraagd.

2. Steekproeftrekking en onderhandelen van toegang

Hieronder wordt de steekproeftrekking op systematische wijze beschreven zoals zij haar uitvoering kende. De drie fasen worden algemeen uiteengezet en de gemaakte keuzes worden apart toegelicht.

2.0 De triptiek van de steekproeftrekking

De respondentenselectie werd gefaseerd opgebouwd. Initieel werd een theoretisch gestuurde steekproef opgebouwd op basis van een matrix, samengesteld na contemplatie van mogelijk invloedrijke structurele en persoonlijke kenmerken die vanuit de literatuurstudie geïdentificeerd werden. Opgevat als *sensitizing concepts* vormden deze kenmerken geen vaststaand keurslijf voor de steekproefontwikkeling, maar een startpunt om cases te selecteren die initieel verwacht werden informatierijk te zijn. De derde fase, na de theoretische steekproefontwikkeling en het in kaart brengen van ruwe concepten, diende tot uitbouw en validatie van theoretische concepten en betekenisrelaties. Hiervoor werden specifieke respondenten geselecteerd en aangeschreven op basis van discriminerende kenmerken. Aan de hand van deze discriminerende kenmerken werden de verklaring van variantie en validatie van concepten vooropgesteld.

Dit proces, naar de “constant vergelijkende methode” volgens Mortelmans (2013, p. 167), kenmerkte zich door het feit dat de steekproefomvang vanwege zijn interactieve aard niet vooraf werd vastgelegd. De stapsgewijze steekproeftrekking bereikt haar eindpunt idealiter bij het bereiken van theoretische saturatie, nagestreefd zoals geformuleerd door Strauss & Corbin (1998). Uiteindelijk werden 40 interviews afgenomen, uitgetypt, gecodeerd en geanalyseerd.

2.1 Vanuit theoretische gevoeligheid naar een steekproefmatrix

Selectie en aanschrijven

De respondentenselectie voor de eerste aanschrijfperiode verliep volgens een theoretisch geïnspireerde steekproefmatrix waarbij respondenten geselecteerd werden op basis van mogelijks invloedrijke (structurele) kenmerken van de school en persoonlijke kenmerken. Onderstaande steekproefmatrix geeft de beoogde kenmerken weer met in de rijen de onderscheiden individuele kenmerken van de leerkracht en in de kolommen de onderscheiden structurele schoolkenmerken.

		Landelijke inbedding scholen		Stedelijke inbedding scholen	
		Scholen zonder aandacht voor hoogbegaafdheid	Scholen met specifieke aandacht voor hoogbegaafdheid	Scholen zonder specifieke aandacht voor hoogbegaafdheid	Scholen met specifieke aandacht voor hoogbegaafdheid
Man	Ervaring >				
	Ervaring <				
Vrouw	Ervaring >				
	Ervaring <				

Figuur 7: Uitgangssteekproefmatrix met discriminerende kenmerken

Via onderwijs.gov.be, de portaalwebsite van de Vlaamse overheid, departement onderwijs, werd een steekproef samengesteld van evenredig verdeelde scholen per onderwijsnet en per regio. Hierdoor werd getracht de grote diversiteit van samenstellingen van scholen en de verschillende benaderingen die leerkrachten daarbinnen kunnen hanteren, te omvatten. De discriminerende eigenschappen werden vormgegeven op basis van factoren die uit de literatuur naar voor komen als invloedrijk in de manier waarop de leerkracht zijn/haar rol invult: de geografische ligging van de school – landelijk of stedelijk (Cross & Dixon, 1998; Leacock, 1969; Portes & MacLeod, 1996), het geslacht van de leerkracht (Bidwell & Kasarda, 1975; Hoyle, 1969; Mills, 2000) en zijn/haar jaren ervaring (Bogdan & Biklen, 1997; Erickson, 1986; Hitchcock & Hughes, 1995).

Het belang van het onderscheid tussen landelijke en stedelijke inbeddingen van scholen wordt door Cross en Dixon (1998) onder meer toegeschreven aan de verschillende toegang die scholen hebben tot (pedagogische) hulpbronnen om onderwijs te verschaffen, zoals bijvoorbeeld een hogeschool of universiteit. Zij opperen ook de mogelijkheid dat het ontbreken van een *economy of scale* dorpsscholen verhindert bepaalde faciliteiten aan hun leerlingen aan te bieden waarin stadsscholen door hun groter leerlingenaantal wel kunnen investeren (Cross & Dixon, 1998). Voor Vlaanderen kan hier verwezen worden naar hoe in

kleinere dorpsscholen de zorgleerkracht vaak voor verschillende scholen werkt en dus niet steeds aanwezig is als hulpbron voor de leerkracht (Landsman, 2004).

Het geslacht van de leerkracht wordt in de literatuur gelinkt aan zijn/haar rolinvulling en de manier waarop rolconflicten worden opgelost (Hoyle, 1969; Grace, 1972; Brophy & Good, 2000). Wat betreft rolinvulling is bevonden hoe vrouwelijke leerkrachten structuur en discipline waarderen binnen hun klas en mannelijke leerkrachten toleranter zijn en zich meer richten naar vrijheid en autonomie. Hierbij wordt ook gewezen op interactie tussen het geslacht van de leerkracht en de geslachtssamenstelling van de klas. Einarsson & Granström (2002) hebben aangetoond, hoewel vrouwen neutraler zijn in hun beoordeling van jongens en meisjes, dat leerkrachten, en vooral dan mannelijke, toleranter zijn voor meisjes en dat vrouwelijke leerkrachten jongens altijd beter in de gaten houden, waarbij ze stellen: hoe ouder de meisjes worden, hoe toleranter ook de leerkracht. Dit wordt bevestigd in het onderzoek van Myhill & Jones (2006) Deze verschillen in gerichte attitude zijn dan weer in verband gebracht met verschillende identificatiemechanismen ten opzichte van jongens en meisjes (Boulanger et al., 2000; Kerr et al., 2009) .

Ervaring wordt meegenomen in de steekproefmatrix vanwege de link met hoe leerkrachten omgaan met rolconflicten (Hoyle, 1969, Grace, 1972, Brophy & Good, 2000). Ervaring van de leerkracht is ook direct in verband gebracht met de standpunten van leerkrachten ten opzichte van het concept “hoogbegaafdheid”. Polyzopoulou et al. (2014) linken ervaring aan een breder referentiekader en wijzen op de verschillende betekenisgevingen van het onderscheid tussen leerlingen. Dit onderzoek formuleert voor de Griekse setting de conclusie dat hoe minder praktijkervaring leerkrachten hebben, hoe sterker zij hoogbegaafdheid bij leerlingen in verband brengen met (mogelijke) isolatie van hun klasgenootjes. Ook het opleiding ter zake (Haywood Gear, 1978) en ervaring met hoogbegaafde kinderen (Megay-Nespoli, 2001; Polyzopoulou et al., 2014; Watts, 2006) spelen een rol. Leerkrachten op scholen met aandacht voor hoogbegaafdheid staan op de eerste rij voor voorlichting over omgaan met hoogbegaafdheid, worden gestuurd en geholpen in deze omgang en krijgen vaak training aangaande hoogbegaafdheidsidentificatie (Lassig, 2009).

In deze eerste aanschrijfperiode werden 140 scholen aangeschreven, waarbij een steekproef werd opgesteld met een evenredig aantal scholen verdeeld over de invloedrijk geachte structurele kenmerken. Hiervoor werd een aanschrijfbrief opgesteld (bijlageVII) voor scholen waarin de directie werd gevraagd of zij als school wilden meewerken aan het onderzoek en de

vraag wilden voorleggen aan de leerkrachten van het eerste studiejaar of zij bereid waren tot het geven van een interview. Als dusdanig functioneerde de directie als *gatekeeper* voor de toegang tot de respondenten. Eventuele invloedrijke persoonlijke kenmerken van de individuele leerkrachten konden zodoende slechts in tweede instantie worden verkregen. Dit onderzoekskenmerk werd enerzijds meegenomen in de opstelling van de aanschrijvingsbrief en anderzijds in de manier waarop gekeken werd naar ondervertegenwoordiging van bepaalde persoonlijke kenmerken in de gerealiseerde steekproef per cyclus. Er werd steeds stilgestaan bij hoe de directie als *gatekeeper* de responsgraad van leerkrachten met bepaalde kenmerken stuurde.

Bij de conceptualisatie van de brief werd de nodige zorg besteed om scholen voldoende te informeren over het onderzoek, hoewel geopteerd werd om de expliciete focus van het onderzoek op de attitudes ten aanzien van (hoog)begaafdheid te omfloersen. Dit was een bewuste keuze om mogelijke attitudeverschillen de responsgraad zo weinig mogelijk te laten kleuren. Naast de algemene periode waarin de interviews zouden doorgaan, werd aangegeven dat de interviews ongeveer 1 uur in beslag zouden nemen en dat deze zowel op de school als op een andere locatie konden doorgaan. Verder werd de vertrouwelijke verwerking van de gegevens verzekerd, het belang beklemtoond van deelname voor de ontwikkeling van inzichten omtrent de schoolsituatie van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften en de mogelijkheid gegeven tot persoonlijk contact voor verdere informatie vooraf of voor feedback over de onderzoeksresultaten na afloop. Ten slotte werd benadrukt dat de impact van de onderzoeksactiviteiten tot een minimum zou worden beperkt door een voorgenomen inschikkelijkheid aan de agenda van de respondenten.

Issues

De eerste aanschrijfperiode bracht ook enkele issues met zich mee, waarvan de voornaamste de zeer lage respons was: 8 van de 144 aangeschreven scholen antwoordden dat zij wilden deelnemen. Hiermee was op voorhand bij de aanschrijvingen rekening gehouden, uitgaande van het huidige onderzoeksklimaat waarin scholen veelvuldig medewerking gevraagd wordt aan allerhande onderzoeken; vandaar ook de talrijk aangeschreven scholen.

Een tweede issue was de duidelijke aanwezigheid van een patroon in de scholen die aangaven te willen participeren en de scholen die ofwel niet antwoordden, ofwel aangaven niet te willen deelnemen. Naast een ondervertegenwoordiging van stadsscholen was er een oververtegenwoordiging van scholen met een differentiatiepolitiek naar hoogbegaafde leerlingen toe, hoewel in de aanschrijvingsbrief (bijlage VII) reeds geopteerd was niet expliciet de focus op hoogbegaafdheid te vermelden. De non-respons werd in kaart gebracht en in functie hiervan werd een nieuwe sample van 135 scholen samengesteld voor een tweede aanschrijfperiode, waarin scholen zonder hoogbegaafdenwerking werden aangeschreven en getracht werd traditioneel overbevraagde regio's te mijden, zoals Gent. Naast het structureel gestuurde patroon in de respons-/non-responsratio werd ook nagedacht over mogelijke non-responseeffecten die zich situeren in de betekenisgeving zelf. De aanschrijfbrief die nu het onderzoek omschreef als "inzicht verwerven in hoe leerkrachten kinderen met speciale noden identificeren en ermee omgaan" werd opnieuw geëvalueerd en er werd geopteerd dit vager te formuleren na de bedenking dat de identificatiemoeilijkheden niet door elke school als een probleem worden gezien en dit eigenlijk al behoort tot de betekenisgeving die wordt onderzocht. Hierin kwam duidelijk de rol van de directie als *gatekeeper* naar voor. Dit vermoeden werd later bevestigd toen een school in haar antwoord aangaf niet te willen meewerken, omdat men vond dat het onderzoek niet de juiste focus had: "identificatie is niet het probleem, dat gebeurt vanzelf." (bijlage VIII). Deze vertekening in de respons werd meegenomen naar de analyse en vandaaruit teruggekoppeld aan de vragenlijstontwikkeling waar de schoolcultuur nader onder de loep werd genomen. In de eerste fase werden uiteindelijk via de twee aanschrijfrondes zeventien interviews gerealiseerd.

2.2 Theoretische steekproeftrekking

Na deze eerste fase in de steekproeftrekking werd voor de derde aanschrijvingsronde ingespeeld op datavergaring in functie van de bevindingen, zoals de druk van het leerlingenaantal en etnische compositie. Ook werd de keuze gemaakt scholen aan te schrijven om mannelijke respondenten te zoeken. Dit gebeurde door middel van een nieuwe brief met de expliciete vraag naar mannelijke respondenten (bijlage IX) en een nieuwe adressenlijst. Na de eerste twee rondes, waarin mannelijke leerkrachten van het eerste studiejaar een onvindbare populatie bleken, werd geopteerd de kwalificatiecriteria te verruimen naar leerkrachten lager onderwijs in het algemeen. Op deze manier werden meer mannelijke leerkrachten bereikt en kon een aanzet gegeven worden om betekenisvariantie te verklaren op twee niveaus. Enerzijds werden bevonden betekenisverschillen die voorkwamen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten verder onderzocht en kon getracht worden abductieve verklaringen²⁴ te valideren. Anderzijds kon via deze uitbreiding van de steekproefparameters dieper worden ingegaan op verschillen in betekenisgeving bij leerkrachten uit hogere leerjaren en de evolutie van attitudes door ervaringen met lesgeven in verschillende leerjaren, een betekenisvolle code die reeds tijdens de eerste fase kon worden gedistilleerd. Deze analyserichting werd vervolgens teruggekoppeld naar het algemene design en versterkte zo de betrachting om gericht te zoeken naar respondenten die vanuit hun ervaringen in verschillende leerjaren, in andere onderwijscontexten (buitengewoon onderwijs, kleuteronderwijs) en/of

²⁴ Abductie wordt door Strauss vermeld als antwoord op de vraag: 'waardoor wordt de kennis voor inductie, deductie en verificatie gevoed?'. Hiervoor benadrukt Strauss 'ervaring', maar stelt ook dat deze kennis het gevolg kan zijn van theoretische a priori-gevoeligheid. De analyseafwikkeling onderschrijft hoofdzakelijk dit laatste, doch eigen ervaringen worden meegenomen in het coderen en analyseren. "*They come from experience with this kind of phenomenon before, whether the experience is personal, or derives more 'professionally' from actual exploratory research into the phenomenon or from the previous research program, or from theoretical sensitivity because of the researcher's knowledge of technical literature*" (Strauss, 1987, p. 12). Strauss vertrekt hierbij van het concept abductie; "*See the writings of Charles Peirce, the American Pragmatist, whose concept of abduction strongly emphasized the crucial role of experience in the first phase of research operations*" (ibid.). Abductie wordt ook aangestipt in *The Discovery of Grounded Theory*: "*The root sources of all significant theorizing is the sensitive insights of the observer himself. As everyone knows, these can come in the morning or at night, suddenly or with slow dawning, while at work or at play (even when asleep); furthermore, they can be derived directly from the theory (one's own or someone else's) or occur without a theory; and they can strike the observer while he is watching himself react as well as when he is observing others in action. Also, his insights may appear just as fruitfully near the end of a long inquiry as near the outset*" (Glaser & Strauss, 1967, p. 251). De incorporatie van deze term situeert zich zodoende vooral in lijn met de tweestrijd tussen de idee dat codes direct uit de data vloeien en de idee dat zij het gevolg zijn van een confrontatie met pre-existerende kennis/ervaring (m.a.w. tussen Strauss-Glaser en Strauss-Corbin). In mijn codeerproces gebruik ik de abductieve 'post hoc ergo propter hoc'-redenering bij het uitdiepen van relaties. Het abductieve proces verschaftte zodoende hypotheses die werden gebruikt om het onderzoek verder te oriënteren in de analyse, richting nieuwe respondentenselectie, vragenlijstaanpassing et cetera.

verschillende functies (zoals zorgcoördinator) rijke data over deze ervaringsdimensie konden verschaffen. Bevonden verschillen in betekenisgeving boden bovendien een afbakening en een mogelijkheid tot validering van bevonden betekenisvolle relaties binnen de onderzoeksintentie gericht op het 1^{ste} studiejaar. Voor dit gericht zoeken van respondenten werd gewerkt met een sneeuwbalsteekproefdesign. Zo werd aan geïnterviewde leerkrachten gevraagd of ze nog andere leerkrachten kenden die bereid waren om aan het onderzoek mee te werken, meer bepaald leerkrachten met discriminerende kenmerken: zo werd mannelijke leerkrachten gevraagd of zij nog andere mannelijke leerkrachten kenden, liefst in het 1^{ste} studiejaar. Deze methode bleek effectief voor het vinden van leerkrachten die anders moeilijk te bereiken waren, zoals mannelijke leerkrachten in het 1^{ste} studiejaar lager onderwijs. In deze tweede fase werden 18 interviews gerealiseerd.

2.3 Theoretische steekproefafwikkeling naar discriminerende kenmerken

De derde fase van de steekproefontwikkeling werd volledig gestuwd door de analyse, die zich toespitste op doorgedreven afwikkeling van variantie-exploratie en -verklaring, en validatie ten gronde van concepten. Vanuit het streven naar maximale variatie werden extreme cases, cases geselecteerd op intensiteit, een kritische case en verwachte bevestigende of ontkennende cases in het onderzoek opgenomen.

Tijdens het onderzoek, in september 2014, opende een school exclusief voor hoogbegaafden zijn deuren, de eerste en (op dat moment) enige in Vlaanderen. Deze werd opgenomen in het onderzoek omwille van de verdere theorieontwikkeling en –valideringsmogelijkheden die deze extreme case met zich meebracht. In juli 2015 werden leerkrachten geïnterviewd van een tweede school gericht op hoogbegaafden, die haar deuren opende in september 2015. Zodoende kan gesproken worden van opportunistische cases, waarbij een onverwachte en “uitgelezen kans”, via alertheid voor maatschappelijke ontwikkelingen binnen de onderzoeksdimensie, wordt geïncorporeerd en verdere diepgang mogelijk maakt (Mortelmans, 2013).

Eén case werd geselecteerd op intensiteit; het betrof hier een school die in de omgeving een reputatie van “hoogbegaafdenschool” had ontwikkeld, ondanks dat het zichzelf niet als dusdanig portretteert. Een kritische case werd geïncorporeerd in de hoedanigheid van een dorpsschool, waar de leerlingenpopulatie voornamelijk afkomstig was uit arbeidersgezinnen en waar tegen de gang van de analyse in een uitgebreid programma en begeleidend kader was

uitgewerkt met aandacht voor hoogbegaafden. Deze case bood de mogelijkheid bevindingen te contrasteren en in de analyse de sluier van oppervlakkigheid verder te kunnen afwerpen. Maximale variatie werd ten slotte beoogd door het zoeken naar ontkennende en/of bevestigende cases van bevonden betekenisrelaties. Zo werd een school in het onderzoek opgenomen waarin gewerkt wordt met een volstrekt leeftijdsdoorbrekende werking en waar kinderen van het eerste tot het zesde studiejaar samen les volgen. Hierbij werd getracht analysebevindingen te valideren, aangezien druk van een jaar-klassysteem uit vorige analyses een door leerkrachten bevonden barrière is gebleken om (succesvol) te diversifiëren naar begaafdheid. De uiteindelijk gerealiseerde steekproef is opgenomen in bijlage XI.

3. Dataverzamelingstechnieken en interviewinstrumenten

3.1 Semi-gestructureerde diepte-interviews

Conform *Grounded Theory* werd geopteerd om zoveel mogelijk bottom-up te werken en a priori determinerende theoretische vooringenomenheden te mijden. Om deze reden werd de vragenlijst geconstrueerd op basis van een pilootstudie in twee fasen, waarbij een eerste reeks interviews enkel op basis van een topiclijst (bijlage IV) werd uitgevoerd. De tweede reeks interviews in de pilootstudie testte een initiële vragenlijst (bijlage V), een samenvloeiing van de uit de literatuur verkregen theoretische gevoeligheid en bottom-up geconceptualiseerde codes uit de reële sociale setting. Bijlage X geeft een weergave van de gerealiseerde steekproef in de pilootstudie. De keuze werd gemaakt om de datavergaring in verschillende fasen te laten verlopen om zo de vragenlijstontwikkeling, respondentselectie en datamining in een cyclisch proces te kunnen laten verlopen. Deze vragenlijstontwikkeling is weergegeven door middel van de vragenlijst (bijlage VI), die een eindstadium weergeeft in deze cyclische totstandkoming.

3.2 Interviewvragen

De vragenlijst kent een structurele opbouw. Na het inleidend praatje waarin het onderzoek wordt voorgesteld en *informed consent* wordt gevraagd, start het interview met achtergrondvragen die peilen naar algemene persoonlijke kenmerken zoals leeftijd, bevrraagd als ‘geboortedatum’, en sociaaleconomische achtergrond, in de vraag naar het beroep van de ouders. Deze achtergrondvragen dienden om de respondent op zijn/haar gemak te stellen in de interviewsetting en om algemene kenmerken te bevragen die vanuit de literatuur, en later ook

op basis van analyses van de interviews, als belangrijk zijn geïdentificeerd. Doorheen de onderzoeksafwikkeling werden deze achtergrondvragen steeds meer gebruikt als brug naar de sociale constructie van betekenis, dit vanuit de analysebevinding dat de eigen schoolloopbaan en de eigen ervaringen in de persoonlijke levenssfeer enerzijds mee de beweegredenen vormen voor de keuze voor een onderwijscarrière, en anderzijds ook de manier vormen waarop ze deze latere rol invullen en hoe ze zich positioneren ten opzichte van de leerlingen, met aandacht voor gepercipieerde begaafdheidsverschillen. Zodoende vloeien de introductievragen waar deze rolinvulling centraal komt te staan natuurlijk voort uit de achtergrondvragen. In de interviews worden doorvragen centraal gesteld. Deze zijn veelvuldig in de vragenlijst opgenomen, gradueel gegroeid vanuit de ervaring, verkregen tijdens vorige interviews. Topics worden zoveel mogelijk aangekaart in de volgorde die de respondent zelf aangeeft om de natuurlijke *flow* van het interview te behouden. De transitievragen spelen direct in op de contemporaine levenswereld van de respondent, waarbij, waar mogelijk, naar voorbeelden en specifieke ervaringen wordt gepeild. Hoewel via het peilen naar de nood voor speciale aanpak en de link met het curriculum doorheen het interview via door- en bijvragen constant gepeild wordt naar de houding tegenover het begaafdheidscontinuüm en hoe dit voor de respondent betekenis krijgt door sociale constructie, komt het concept hoogbegaafdheid zelf pas vrij laat aan bod. Via de door- en bijvragen wordt op een natuurlijke wijze toegewerkt naar deze vraag om zo sociaal wenselijke antwoorden, alsook een overschakelen op automatische piloot in de vorm van het reciteren van aangeleerde of ergens gelezen standaardantwoorden, te kunnen vermijden. Doorheen de interviews is veelvuldig bestendigd dat de term hoogbegaafdheid voor sommigen een afschrikkende effect heeft en door anderen als bevreedend wordt aan gevoeld. Hierdoor komen standaardantwoorden steeds terug of werd teruggerepen naar “daar weet ik niet zo veel over”. In één geval werd het interview door de respondent afgebroken; “als het weer over dat luxeprobleem gaat gaan...”. Er werd verder tegemoet gekomen aan het probleem van vervreemding door incorporatie van projectieve vraagstellingen waarbij niet over het concept hoogbegaafdheid *an sich* werd gepraat als iets wat voor de respondent als veraf en obscuur wordt gezien, maar over een hypothetische situatie waarin ze als ouders te horen zouden krijgen dat hun kind hoogbegaafd is. Op deze manier werd het concept direct geplaatst in de leefwereld van de respondent. De centrale vragen werden verder opgebouwd op de analysebevindingen en peilden naar verschillende sociale beïnvloedingsfactoren en attitudes.

De besluitende vragen gaven ten slotte de mogelijkheid aan de respondenten om voor hen belangrijke onbesproken zaken aan bod te laten komen en/of aan te geven wat zij van het interview zouden meenemen. Afsluitend gaf ik een samenvatting van hoe ik het vertelde verhaal heb gedeconstrueerd en werd de respondent de kans gegeven aan te vullen waar nodig. Dit kaderde volledig in het initiële vertrekpunt van een bottom-up gestuwd onderzoeksproces.

4. Data-analyse

4.1 Grounded Theory

Door haar focus op bottom-up conceptualisatie en haar cyclische werkwijze ligt dit onderzoek volledig in lijn met Grounded Theory, en ook voor het analyseproces zelf werd geopteerd te werken volgens deze theorie (naar Glaser & Strauss, 1967). Het analyseverloop werd zodoende niet los bekeken van het dataverzamelingproces en het coderen werd hiërarchisch gestructureerd naar oplopende abstractie van concepten. Van een open codering waarbij in vivo werd gecodeerd, werd overgegaan naar axiale codering in abstractere concepten en uiteindelijk naar selectieve codes waarbij gestreefd werd naar een theoretische inbedding van de gebruikte terminologie. Met deze selectieve codes werd getracht een verklaringsmodel op te bouwen. Dit verklaringsmodel werd echter niet opgevat als een te falsifiëren, vaststaand theoretisch model dat de werkelijkheid verklaart en de waarheid in pacht heeft, maar als een ecologisch model dat houvast biedt aan de beschrijving van het samengaan van betekenis. Als dusdanig kan het onderzoek dus ook beschreven worden als sterk constructivistisch gestuwd.

Concreet verliep de analyse volgens een codeerproces in 3 fasen, in lijn met Grounded Theory, waarbij open, axiaal en selectief gecodeerd werd. Bij het open coderen werd erop gelet codeaanduidingen te gebruiken zoals deze uit de data naar boven komen en de woorden van de respondenten te gebruiken. Deze codes werden vervolgens gegroepeerd in categorieën en afgetoetst tegen theoretische concepten uit de bestaande literatuur. Op deze manier werden 3 centrale selectieve codes bevonden, gericht op het beantwoorden van de onderzoeksvragen: sociale beïnvloedingssfeer, rolbeleving en attitudes ten aanzien van (hoog)begaafdheid. Deze werden aangevuld met vijf andere codes die de belangrijkste betekenisrelaties weergeven: barrières, het individueel leerlingenbelang, het klasgroepbelang en gedrag/actie. Deze codes werden vervolgens uitgezet in een matrix om van daaruit de betekenisrelaties in kaart te

brenge. Deze selectieve codes en de bevonden betekenisrelaties zijn weergegeven in bijlage I, in de vorm van een codeboom.

Naar de geest van de cyclische methodiek werd op dit moment ook een member check uitgevoerd, waarbij met de bevindingen terug werd gegaan naar de respondenten om na te gaan of de analyse door de respondenten zelf als representatief beoordeeld wordt. Deze controle van de resultaten betracht de interne validiteit te bestendigen door “een link te leggen tussen de sociale constructie van de realiteit door de onderzochten en de interpretatie van de onderzoeker” (Mortelmans, 2013, p.484). De centrale codes en hun onderlinge samenhang werden aan de respondenten voorgelegd aan de hand van een eerste ecologisch model dat de bevonden betekenisrelaties beschrijft (bijlage I) en een preliminaire typologie van rolbelevingen (bijlage II), die de bevonden verschillen in de manier waarop leerkrachten hun rol invullen conceptueel trachtte te beschrijven. Tijdens deze member check werd het ecologisch model zodoende op coöperatieve wijze verfijnd en werd de roltypologie teruggebracht tot vier ideaaltypische rollen die in de analyse worden uiteengezet. De member check voegde aan de bevindingen een dimensie toe die tot uiting kwam in de relatie tussen rolbeleving en betekenisgeving aan begaafdheid, waarbij de te deterministische invulling van deze betekenis als ‘het excelleren in het domein waarop de rol zich toespitst’ zich verruimde naar: ‘betekenisgeving als een evaluatie van begaafdheid, afhankelijk van directe ervaringen en de institutionele context, geplaatst binnen de manier waarop eigen prioriteiten worden ingevuld als leerkracht.’

5. Ethische issues

Zowel in de voorbereiding als tijdens de uitvoering van de interviews werd uitvoerig stilgestaan bij ethische issues, waarbij, naar Mortelmans (2013), een onderscheid gemaakt wordt tussen procedurele, situationele en relationele ethiek.

5.1 Procedurele ethiek

Elk interview werd aangevat met een inleidend praatje waarbij het onderzoek nogmaals kort werd toegelicht en werd verzekerd dat de privacy van de respondent en door hem/haar vernoemde personen zou worden gerespecteerd en dat de informatie en audio-opnames enkel voor wetenschappelijke doeleinden zou worden gebruikt. Zowel bij de aanvang van het interview, als bij het mail- en telefoonverkeer werden de respondenten goed geïnformeerd over het thema, zodat, gegeven de toelichtingen, een *informed consent* tot een interview kon verkregen worden. Er werd aangegeven dat deelnemen niet verplicht was, maar dat het in het kader van wetenschappelijke inzichten een grote meerwaarde was. Alvorens naar het effectieve interview over te gaan werd aangegeven dat de respondent vrijuit kon spreken, dat er geen foute antwoorden bestaan, dat hun openheid het onderzoek enkel ten goede kwam en dat zij steeds in de mogelijkheid verkeerden vragen te stellen bij onduidelijkheden of het interview stop te zetten.

5.2 Situationele ethiek

Situationele ethiek (naar Mortelmans, 2013) of “ethiek in de praktijk” (Guillemin & Gillam, 2004, p. 261) heeft betrekking op ethische beslissingen die vanuit de praktijk kunnen naar boven komen. Op de mogelijkheid van emotionele passages in het relaas van de respondent werd geanticipeerd en bij moeilijke persoonlijke/emotionele vragen werd de respondent duidelijk gemaakt dat er niet geantwoord hoefde te worden en dat ze hun tijd mochten nemen indien ze dit nodig hadden. Daarnaast gingen de interviews door in een rustige omgeving naar keuze van de respondent, vaak op de school in een apart kamertje/kantoor of bij de respondent thuis. Verder trachtte ik mij bewust te zijn van de ethische dilemma’s van het dagelijks leven, een gevoeligheid voor ethisch belangrijke momenten mee te nemen en mij door reflectie en anticipatie zo goed mogelijk voor te bereiden om te kunnen reageren op mogelijke ethische dilemma’s die zich konden opwerpen. Bijlage XII bevat een voorbeeld van het belang van situationele ethiek in de praktijk.

5.3 Relationele ethiek

Relationele ethiek zoomt in op de dimensie van ethische correctie, de waardige en respectvolle relatie met de respondenten (Mortelmans, 2013). Aan de relatie tussen respondent en interviewer werd extra aandacht besteed. Het was hierbij belangrijk de balans te vinden tussen afstand en nabijheid. Geen van de respondenten was op voorhand echter bekend, waardoor een te grote nabijheid vooraf noch als een restrictie voor de openheid van de respondent, noch als een mogelijkheid voor censuurvorming over wat later de uiteindelijke paper zou halen (Ellis, 2007) werd beschouwd. Er werd gebruik gemaakt van *process-informed-consent* (Mortelmans, 2013), waarbij in rekening werd gebracht dat het moreel juiste enkel ontstaat in relatie met anderen. Dit gaat dus verder dan welbepaalde regels of vooraf als cruciaal aangeduide momenten, maar vertrekt vanuit het feit dat het kwalitatieve proces een “voortdurende en intensieve interactie is tussen onderzoeker en respondent” (Mortelmans, 2013, p.198). Bijlage XIII geeft hiervan een praktijkvoorbeeld.

V. Analyse

Tijdens de interviews vielen de sterk uiteenlopende ervaringen op die de leerkrachten hadden met hoogbegaafdheid, zowel in hun privéleven als in hun hoedanigheid als leerkracht.

Respondenten zagen de notie hoogbegaafdheid als een “ver-van-mijn-bedshow”, of waren net zeer vertrouwd met een bepaalde visie op hoogbegaafdheid door bijvoorbeeld betrokken te zijn in de opvoeding van een eigen hoogbegaafd kind. Tussen de verschillende scholen konden er zowel structurele verschillen worden opgemerkt in voorzieningen rond de eigen hoogbegaafdenwerking als culturele verschillen in de manier waarop hoogbegaafdheid werd geïdentificeerd en gekaderd binnen de visie van de school.

Dit uitte zich in de verschillen in de populaties van de als hoogbegaafd geïdentificeerde kinderen op de scholen. Zo bestond op de ene school de als hoogbegaafd geïdentificeerde populatie voornamelijk uit jongens, op de andere school uit meisjes, of was zij merkkelijk talrijker dan elders – bijvoorbeeld scholen met tot 50% van de leerlingen in de kangoeroeklas tegenover scholen zonder of met slechts enkele leerlingen in deze klas. Zo had de ene school een uitgebreide kangoeroeklas- of bollebooswerking en de andere voornamelijk remediëringsklassen, of werd op de ene school interne differentiatie gebruikt voor kinderen die het moeilijker hadden en externe differentiatie voor “kinderen die voor zitten”, terwijl dit op een andere school omgekeerd was. Nog andere scholen werkten met A en B-*tracks* om te differentiëren tussen “de kindjes die het wat moeilijker hebben” en “zij voor wie het wat sneller mag gaan”. Deze verschillen zijn terug te koppelen aan de manier waarop aandacht voor hoogbegaafdheid in het Vlaamse onderwijslandschap gezien wordt als verantwoordelijkheid van de individuele scholen, zoals besproken in het maatschappelijk kader.

De betrokken scholen variëren dan wel in manier van omgaan met hoogbegaafdheid, er werd consequent bevonden dat de klasleerkracht centraal stond om speciale onderwijsnoden van kinderen aan te geven, wat verder de focus van dit onderzoek op de leerkracht onderschrijft. Hoewel verscheidene scholen beschikten over een aparte zorgwerking, fungeerde deze eerder als tweede lijn die praktische ondersteuning bood aan en een klankbord vormde voor de leerkracht. In elke identificatiebetrachting van een leerling werd binnen de scholen dan ook steeds teruggekoppeld naar de klasleerkracht.

Ook tussen leerkrachten waren verschillen merkbaar in de attitude tegenover en ervaringen met hoogbegaafdheid: zo hadden sommige leerkrachten in hun 25 jaar dienst nog aan geen enkele hoogbegaafde les gegeven, terwijl anderen met minder praktijkervaring aangaven elk jaar hoogbegaafden op te merken en door te verwijzen. Ook werd de plaats van hoogbegaafdheid in het onderwijs op een verscheidenheid van manieren weergegeven; van “Stephen Hawking-creatures”, “een luxeprobleem”, naar “een onderkend probleem” tot “is dat niet gewoon zorgen dat elk kind op zijn niveau kan leskrijgen?”. Deze waargenomen verschillen onderschrijven verder de nood aan inzicht in hoe de betekenis van hoogbegaafdheid voor de leerkracht vorm krijgt, ingebed in een bepaalde institutionele context.

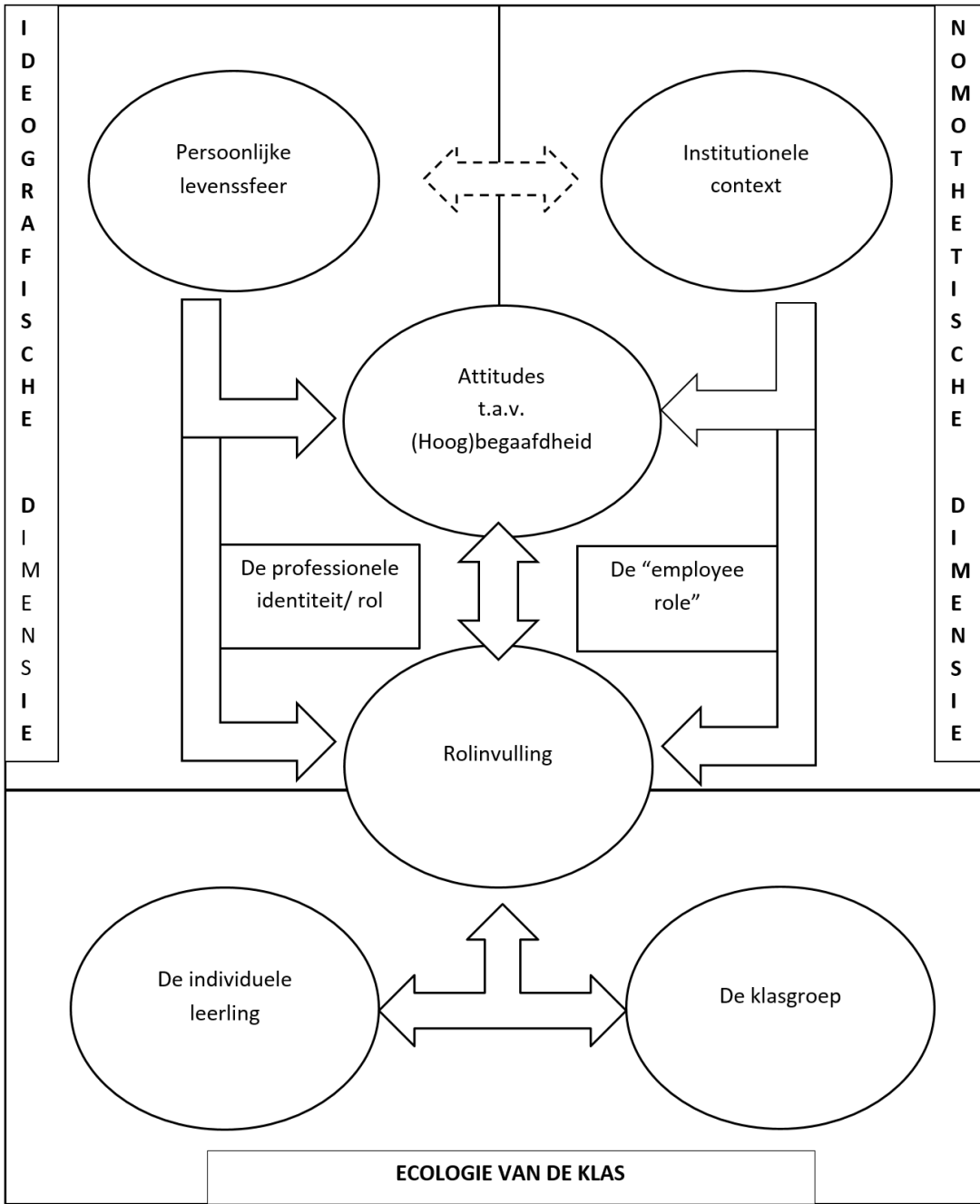
De analyse valt uiteen in 3 hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt het algemene patroon van betekenisrelaties, weergegeven in een ecologisch model, van onderuit opgebouwd aan de hand van de interviewdata en theoretisch onderbouwd via *Role theory*. Hierbij wordt aandacht gegeven aan hoe betekenisgeving zich situeert in de manier waarop de eigen rolinvulling tot stand komt in de confrontatie met de klascontext, op het snijpunt van de ideografische dimensie en de nomothetische dimensie, naar het model van Getzels & Guba (1957).

Vanuit het concept ‘rolconflict’ werkt het tweede hoofdstuk toe naar een breed ingevulde typologie van deze gerealiseerde rolinvulling, die wordt opgebouwd uit een analyse van de interviewdata aan de hand van *role conflict resolution theory*. Een nieuw model voor rolinvulling wordt naar voor geschoven vanuit de confrontatie met inductief uit de data opgebouwde inzichten en deductief afgeleide relaties uit de bestaande theorieën van Corwin (1965), Grace (1972), Brighton (2007), Stevens (2007), Wilson (1962) en Getzels & Guba (1957).

In het derde hoofdstuk wordt de manier waarop begaafdheid betekenis en richting krijgt vanuit en binnen een bepaalde rolinvulling onderzocht en wordt hiervoor een conceptuele classificatie uitgewerkt die inzicht verschaft in de manier waarop leerkrachten betekenis geven aan hoogbegaafdheid.

1. Betekenisgeving centraal tussen tegengestelde normen en verwachtingen

Via de interviews onderbouwt de analyse hoe de betekenis die leerkrachten geven aan hoogbegaafdheid enerzijds wordt afgebakend door de manier waarop zij hun rol in de klas vormgeven en anderzijds ontstaat uit de dialectische relatie van persoonlijke ervaringen en institutionele voorschriften en betekenissen. Figuur 8 geeft de bevonden betekenisrelaties weer in een ecologisch model. De leerkracht komt tot een rolinvulling door een proces waarin hij/zij tegengestelde verwachtingen die aan de status van leerkracht worden toebedeeld vanuit drie roldefiniëringdimensies tracht in te lossen: de nomothetische dimensie, die wordt gevormd door de op verscheidene geneste niveaus institutioneel ingebedde verwachtingen ten aanzien van de leerkracht, de ideografische dimensie, die de eigen verwachtingen ten aanzien van de leerkrachtpositie belichaamt en de klasecologie, die behelst hoe de specifieke samenstelling van de klas uit leerlingen met eigen capaciteiten en noden bepaalde verwachtingen met zich meebrengt. Deze gerealiseerde rolinvulling vormt de basis voor de afbakening van prioriteiten waarbinnen de leerkracht de betekenis van hoogbegaafdheid vormgeeft. Gestuurd door zijn/haar prioriteiten geeft de leerkracht betekenis aan hoogbegaafdheid vanuit de wisselwerking tussen eigen ervaringen met en ideeën over hoogbegaafdheid en institutionele voorschriften aangaande hoogbegaafdheidsidentificatie.

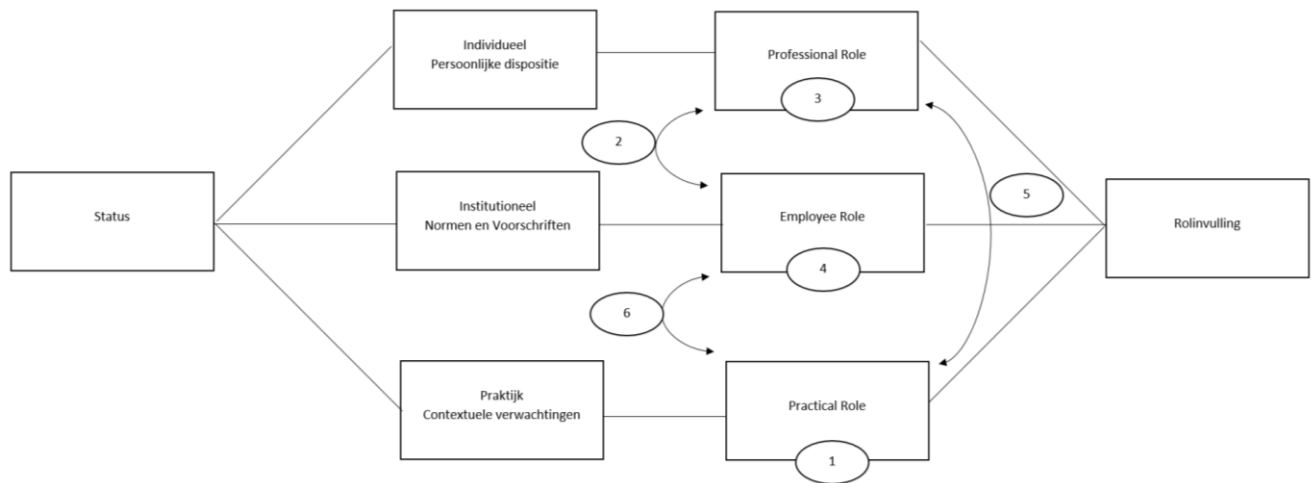


Figuur 8: Ecologisch model

2. Gerealiseerde rolinvulling als kader voor betekenisgeving

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de leerkracht komt tot een rolinvulling. Deze rolinvulling staat centraal in de betekenisgeving aan hoogbegaafdheid door de leerkracht.

2.1. Role taking



Figuur 9: Geïntegreerd conceptueel model van gerealiseerde rolinvulling

De leerkracht neemt in zijn beroepsstatus een rol aan, tot stand gekomen uit de interactie tussen verwachtingen van de diverse actoren in het proces dat lesgeven omvat. Figuur 9 geeft hiervoor een conceptueel model weer. *Role taking* wordt hier gezien als het dynamisch proces waarbij een bekleeder van een bepaalde positie (status) binnen de verwachtingen voor deze positie tracht te komen tot een gerealiseerde invulling van zijn/haar rol. Deze verwachtingen ontspruiten in drie verschillende roldefiniëringdimensies. De eerste twee dimensies, de ideografische en de nomothetische dimensie, gaan terug op het model van Getzels & Guba (1957) (figuur 5). De bevindingen geven echter aan dat dit model, met de exhaustieve focus op het rolsubject zelf en diens inbedding in een institutioneel kader, te zeer voorbijgaat aan hoe deze te maken heeft met meerdere roldefinieerders wier verwachtingen kunnen verschillen en hoe hij/zij nooit slechts één sociale positie bekleedt (Dahrenhof, 1967; Gross et al., 1958). Het hier gepresenteerde model beschrijft de verwachtingen ten aanzien van een bepaalde status daarom niet enkel vanuit de eigen persoonlijke dispositie en de institutionele normen en voorschriften, maar ook vanuit aandacht voor de praktische dimensie waar contextuele verwachtingen het proces van *role taking* mee vormgeven. De leerkracht voelt zijn/haar rol mede gestuurd door noden die hij/zij identificeert binnen de klasgroep, waarbij

de specifieke samenstelling van de klas centraal staat. Het model van Getzels & Guba (1957) wordt zodoende aangevuld met de notie dat sociaal gedrag betekenis krijgt in relatie tot de microcontext waarin dit zich situeert. Aldus wordt het belang van een interactionele visie op *Role theory* verder onderschreven.

Het geheel van verwachtingen dat binnen elk van deze drie roldefiniëeringsdimensies bestaat voor een bepaalde status, kan worden weergegeven als een ideaal gerealiseerde rol met betrekking tot deze verwachtingen. Hierbij kan worden gebruik gemaakt van de typologie van Corwin, waarbij de *professional role* overeenkomt met de ideaal gerealiseerde rolinvulling ten aanzien van de eigen persoonlijke dispositie (ideografische dimensie) en de *employee role* overeenkomt met de ideaal gerealiseerde rolinvulling ten aanzien van de institutionele normen en voorschriften (nomothetische dimensie). Op dezelfde manier wordt hier de *practical role* gedefinieerd als de ideaal gerealiseerde rolinvulling ten aanzien van de contextuele verwachtingen (praktische dimensie). *Role conflict* wordt in deze ingevuld door het niet overeenkomen van verwachtingen die gepaard gaan met de ideaaltypische rolinvulling vanuit verschillende dimensies of een incongruentie in verwachtingen binnen een bepaalde dimensie. Als dusdanig kunnen zes types van rolconflict conceptueel worden weergegeven (figuur 9), waarbij rolconflicten kunnen ontstaan tussen verwachtingen binnen een bepaalde roldimensie en tussen verschillende roldimensies. Deze weergave biedt een coherent theoretisch model waarbinnen rolconflicten kunnen worden beschreven en een conceptuele omkadering voor zowel de rolconflictypologie van Wilson (1962) als de gebieden van rolconflict zoals onder andere omschreven door Brophy & Good (1989 & 2000), Deal & Celotti Lynn (1980), Grace (1972), Hoyle (1969), Little (1990), Lortie (1975) en Oliver (1991), die in de literatuurstudie zijn aangehaald. Hieronder wordt vanuit dit model de gerealiseerde rolinvulling van de leerkracht beschreven.

2.2. *Role conflict resolution*: Tussen denken en doen staan wetten en praktische bezwaren

Hoewel er conceptueel een analytisch onderscheid kan gemaakt worden tussen verschillende soorten rolconflict, blijkt uit de interviews dat in de lespraktijk verwachtingen vanuit de *professional role*, de *employee role* en de *practical role* door elkaar lopen in steeds veranderlijke opeenstapelingen van tegengestelde verwachtingen (*role conflict*) en overeenkomsten tussen verwachtingen (*role consensus*). Wat nu volgt is een inzichtelijke beschrijving, opgebouwd vanuit de interviews en getoetst aan de theoretische kaders, hoe de

leerkracht doorheen een proces van *role conflict resolution* komt tot een gerealiseerde rolinvulling. Hierbij wordt de klassieke theorie van Gross et al. (1958) en de daarin gebruikte concepten van sanctie, legitimiteit en persoonlijke oriëntatie gebruikt als richtpunt, doch wordt de deterministische manier van uitkomstconceptualisatie niet ondersteund in de centrale betrachting van het onderzoek om a priori gestuurd keurslijfdenken te vermijden.

2.2.1. Roltypologie

Rolconflicten worden opgelost door een persoonlijk afwegen door de leerkracht van de sancties die volgen wanneer hij/zij niet beantwoordt aan een verwachting en een inschatting van de legitimiteit van verwachtingen op basis van zijn/haar oriëntatie. De leerkracht lost het conflict op in de realisatie van een persoonlijke rol, ideaaltypisch voorgesteld als de sherpa, herder, mama of generaal. Deze rol beslaat de manier waarop de leerkracht zijn/haar handelen vormgeeft in de klas gericht naar bepaalde prioriteiten en vormt een steeds veranderlijk eindpunt van een proces waarbij rolconsensus wordt nagestreefd en rolconflicten worden opgelost die hun oorsprong vinden binnen en/of tussen de *employee role*, de *professional role* en de *practical role*.

Juf Tineke vertelt hoe verwachtingen die aan haar positie als leerkracht worden gesteld aangaande het invullen van haar lespraktijk door bijscholingen voor haar in aanvaring komen met de praktische context van de klasrealiteit. De noden die ze identificeert in de klas en de verwachtingen die zich hierdoor ten opzichte van haar rol als leerkracht stellen, lopen naar haar aanvoelen ook niet gelijk met de manier waarop ze zelf het leerkrachtberoep heeft leren invullen tijdens haar opleiding en de verwachtingen die ze aan zichzelf stelt voor een succesvol leerkracht-zijn. Op deze manier ziet zij zichzelf als leerkracht gewrongen tussen tegengestelde verwachtingen ten aanzien van haar rol vanuit de steeds veranderende klascompositie, het institutioneel kader waarbinnen ze werkt en waarbinnen ze bijscholingen dient te volgen en vanuit haar eigen conceptualisatie van wat het betekent een leerkracht te zijn, die ze heeft gevormd tijdens haar opleiding. De oplossing van haar rolconflict bestaat voor haar in het duidelijk vooropstellen van een doel waaraan ze, gegeven deze onzekere situatie, voor zichzelf kan toetsen of ze succesvol is in het invullen van de leerkrachtrol. Hiervoor prioriteert ze de legitimiteit van de verwachtingen die uit de klascontext opborrelen boven de verwachtingen van zichzelf en de institutionele context. Ze stelt zich voorop dat de positie van leerkracht succesvol is uitgeoefend wanneer alle kinderen in haar klas naar het volgende jaar mogen.

Ik heb daar voor mijzelf een lijn in moeten trekken. Uiteindelijk weten ze op die bijscholingen ook niet hoe het er in deze school aan toe gaat. Dat is 't zelfde zoals tijdens de opleiding, ge zijt wel voorbereid, en ge hebt een idee, maar in de les zijde 't wel zelf die het moet zien in te vullen. En dat verandert ook. Altijd als ge denkt dat ge 't weet, is er wel iets dat ervoor zorgt dat 't zo niet gaat, of dat anders is.

Hoe probeert u daarmee om te gaan?

Tsjah... Da's moeilijk. Ik hou voor mijzelf altijd voor dat ik iets moet verwezenlijkt hebben. Dat ik ze iets heb kunnen bijleren. Dus ik ben altijd blij als ik een klas volledig kan laten overgaan.

Juf Tineke

Ook juf Veerle vermeldde tijdens het interview de complexe situatie van de positie van de leerkracht, en hoe zij geconfronteerd werd met verschillende, tegelijk aanwezige conflicten tussen verwachtingen ten aanzien van haar rol. Juf Veerle ervaart een conflict van de verwachting van de te exclusieve focus op het halen van de leerdoelen en haar eigen opvattingen over de invulling van de leerkrachtpositie. Bovendien ziet ze de verwachtingen die ze aan zichzelf stelt om meer de focus te leggen als leerkracht op het “leren schoolgaan” dan op het “leren tellen”, in overeenkomst met hoe ze zelf aanvoelt dat verwachtingen naar boven komen vanuit de nood van de klas. Ze heeft haar professionele identiteit ontwikkeld tijdens haar vorming als kleuterleidster en de, naar haar gevoel, *role consensus* tussen haar *professional role* en haar *practical role* sterkt haar in het naast zich kunnen neerleggen van sanctievrees doordat dit de legitimiteit van de verwachtingspatronen behorend tot de *professional role* en de *practical role* onderbouwt. Zij stelt zichzelf voorop dat ze succesvol is als leerkracht wanneer ze er is in geslaagd om een klasgroep zich op een goede manier het functioneren op de lagere school eigen te maken.

Ik pijs soms dat gelijk wie dat er hier staat, ze zullen wel leren tellen. Maar als ge ze echt hebt kunnen klaarstomen om te functioneren op school... ge weet, als ze hier toekomen, dat is 'nen overgang hé. Kleuterschool, alles mag, en hier móéten ook dingen. Ze moeten ook met elkaar rekening houden en leren samen schoolgaan, den enen gaat al wa sneller vooruit dan den anderen... 't zijn geen baby'tjes meer hè. Misschien is dat omdat ik zelf kleuterleidster geweest ben. Maar ik denk dat dat 't belangrijkste is, als ze hebben geleerd hoe te leren en... jah... samen te functioneren, dan is dat meer waard dan dat ze effectief alle kennis hebben.

Juf Veerle

Juf Chantal stipt het belang aan van kunnen terugvallen op overeenkomende verwachtingen (rolconsensus) om de legitimiteit van sommige verwachtingen in te schatten tegenover andere. In haar professionele identiteit zet ze in de verf hoe de leerkracht ook een zorgende figuur is voor elke individuele leerling en ze identificeert in haar klas ook de grote nood aan deze zorgende rol. Deze rolconsensus sterkt haar om aan de mogelijkheid van een sanctie door niet tegemoet te komen aan de institutionele verwachting om “er niet te veel eieren onder [te] leggen”, voorbij te gaan. De verwachtingen die ze identificeerde uit de klasgroep zijn voor haar echter ook in conflict gekomen met hoe zijzelf een leerkracht ziet, hoewel ze hetzelfde uitgangspunt hebben, en de legitimiteit van de verwachtingen uit de noden van de klasgroep reikt voor haar maar zover als conform is aan haar eigen opvattingen over de limieten van haar invulling van de positie van leerkracht. Ze formuleert voor zichzelf het richtpunt voor een geslaagd leerkracht-zijn als het realiseren dat elk individueel kind graag naar school komt, ook al kan ze niet alle problemen oplossen.

In tegenstelling tot juf Chantal, die vanuit de institutionele context de verwachting identificeert om vooral te focussen op het halen van leerdoelen, vermeldt juf Barbara hoe zij een institutionele verwachting ervaart vanuit de culturele context op school om kinderen die zwakker presteren, vooruit te helpen. Deze verwachting staat volgens haar haaks op de verwachting van de andere kinderen om ook voldoende aandacht te krijgen. Zij ziet de rol van een leerkracht om de individuele talenten van kinderen te laten ontplooiën in conflict met de te exclusieve focus op de zwakke leerlingen. De leerkracht moet volgens haar uiteindelijk in de eerste plaats vooruit kunnen gaan, en hierdoor dicht zij een grote legitimiteit toe aan de

verwachting die van de sterke leerlingen uitgaat om gestimuleerd te worden. Ze stelt zichzelf tot doel dat haar rol als leerkracht geslaagd is “als ge met een kind iets bereikt.”

We zitten in team vaak bijeen over wat we meer kunnen doen, omdat we toch zien dat er hier altijd kindjes zijn waarmee het echt niet goed gaat. Die al vroeg moeten blijven zitten, of jah, die ge er wel doorlaat, maar dan latere jaren... we proberen daar ook vanalles voor te doen, om dat te vermijden, maar ik vind ook dat een leerkracht niet alles kan oplossen. Uiteindelijk is het de leerkracht zijn doel om de kinderen zo ver mogelijk te brengen, en er zijn er altijd bij wie dat écht niet gaat, en waarbij al uw pogingen en al uw tijd eigenlijk niets uithaalt. Maar ge hebt er ook die ge ziet dat dat allemaal opsorpen, en da's echt een plezier. 't Zou toch zonde zijn dat zij zich altijd moeten vervelen terwijl, jah... Als ge kunt zorgen dat die kindjes gemotiveerd blijven,... als ge met een kind iets bereikt, en daarmee... dat dan... dan is uw job wel geslaagd. Ik kan u nog altijd vertellen over Markske...

Juf Barbara

Zoals hier weergegeven in de woorden van juffen Tineke, Veerle, Chantal en Barbara, houdt het oplossen van een rolconflict het formuleren van een doel in voor het eigen slagen.

Hiertegenover staat de inherente onzekerheid van de leerkracht over de condities van het slagen van zijn/haar functie tegen eigen verwachtingen en die van de institutionele context en de klasrealiteit. Hij/zij bouwt deze op aan de hand van prioriteiten gevormd uit een inschatten van legitimiteit en afwegen van sancties die hij/zij toeschrijft aan bepaalde verwachtingen.

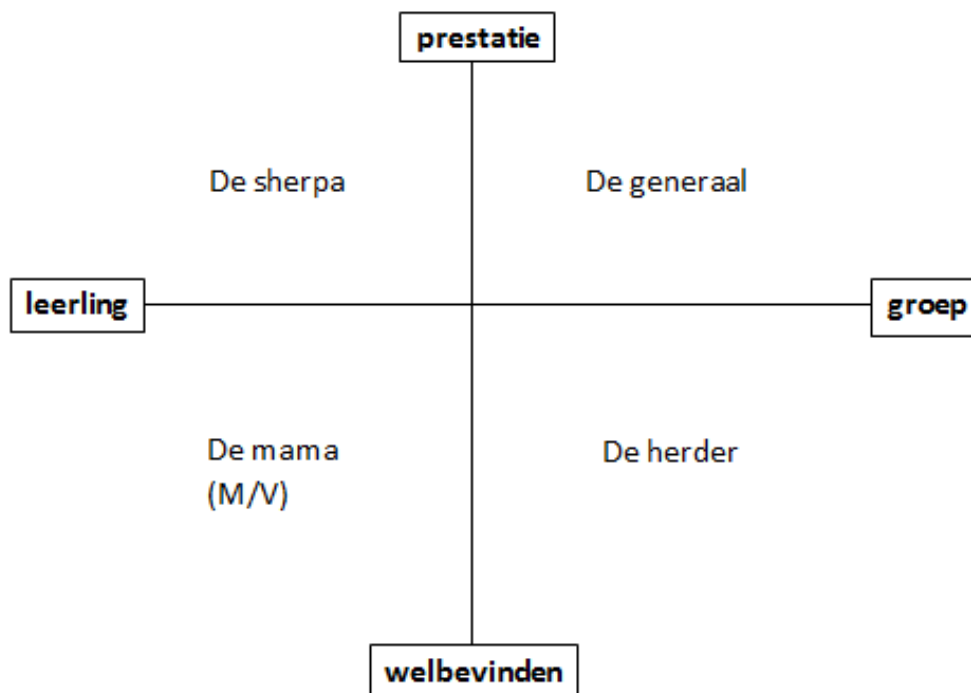
Het zoeken naar welke doelstellingen leerkrachten prioriteit geven is in lijn met de onderzoekstraditie die teruggaat op Musgrove & Taylor (1965), waar onderzocht werd hoe leerkrachten *educational aims* ordenden naar belangrijkheid. In deze onderzoekstraditie ontbreekt echter aandacht voor hoe deze prioriteiten zich interactioneel vormen en welke invloed deze hebben op de gerealiseerde lespraktijk en hoe leerkrachten daarbinnen hun rol invullen en betekenis toekennen aan waargenomen verschillen tussen leerlingen.

Op basis van de door de leerkracht gestelde prioriteiten werd een ideaaltypische rollentypologie ontwikkeld waarbij de gerealiseerde rolinvulling door een metafoor wordt weergegeven die de oriëntatie van de eigen positie ten opzichte van bepaalde klas- en individuele karakteristieken en eigenschappen beeldend weergeeft. Een eerste rolypologie omvatte hierbij 9 metaforisch beschreven gerealiseerde rolinvullingen: Herder, Drijver,

Coach, Generaal, Moeder/Vader, Sherpa, Tuinier, Werknemer, Animator en sociaal werker (weergegeven in bijlage II). Deze werd, zoals reeds aangehaald in hoofdstuk IV tijdens de member check met behulp van de respondenten zelf, in lijn met het onderschreven coöperatief paradigma teruggebracht tot vier overkoepelende ideaaltypische rolmetaforen: sherpa, generaal, herder en mama.

Deze rollentypologie is gestructureerd langs twee assen die een continuüm weergeven tussen twee extremen in houding die een leerkracht kan aannemen ten opzichte van zijn/haar klas: gericht op de individuele leerling of op de gehele klasgroep, en gericht op het bevorderen van de prestaties van het kind of de klas – wat niet automatisch gelijkstaat aan cognitieve prestaties, of op het stimuleren van emotioneel welbevinden. Deze continua omsluiten de ideaaltypologie die in deze paper geïllustreerd wordt, zoals weergegeven in figuur 10.

Prestatie wordt hierbij gezien als een vorm van waarneembaar presteren binnen de blik van de leerkracht. Welzijn is een focus op het welbevinden van het kind, zoals aangevoeld door de leerkracht. Dit empirische onderscheid vindt zijn theoretische gading in het verschil tussen *traditional* en *constructivist teachers* (Brighton et al., 2007). De *traditional teachers* zijn de leerkrachten voor wie de leerstof centraal staat en die een top-down-aanpak hanteren, terwijl *constructivist teachers* het kind centraal stellen en een bottom-up-aanpak hanteren. Hoewel hun studie het belang onderschreef van deze oriëntatie, werd niet gekeken naar hoe deze de betekenis mee vorm gaf die leerkrachten gaven aan hoogbegaafdheid. De oriëntatie van de leerkracht werd enkel gezien als belangrijk voor de facilitatie van bepaalde uitingen van begaafdheid die al dan niet konden overeenkomen met de opvattingen van de leerkracht over hoogbegaafdheid. Enerzijds wordt hun onderscheid tussen de *traditional* en de *constructivist teacher* door dit onderzoek als te limiterend bevonden, maar anderzijds onderschrijven de bevindingen van deze studie hoe de rolinvulling van de leerkracht, voorbij de faciliterende rol, ook mee vormgeeft aan de manier waarop leerkrachten betekenis geven aan hoogbegaafdheid via een proces van *rolecasting*. Deze term gaat terug op Weinstein & Deutschberger (1963), die *rolecasting* beschreven als het proces waarbij “*the other encourages or projects a role for the person as a part of the treatment given the latter*” (Biddle, 1956, p. 63). In dit onderzoek blijkt hoogbegaafdheid een *rolecasting*-proces waarbij de leerkracht de betekenis van hoogbegaafdheid *cast* als een bepaald type leerling, die beantwoordt aan de verwachtingen die de leerkracht vanuit zijn/haar eigen rolinvulling gekoppeld ziet aan hoogbegaafdheid.



Figuur 10: Rolytologie van de leerkracht

De rolytologie wordt geïllustreerd, vertrekkende vanuit de manier waarop juffen Tineke, Veerle, Chantal en Barbara door een eigen eindbetrachting te formuleren tot een oplossing kwamen voor de conflicterende verwachtingen die aan hen werden gesteld binnen de *professional role*, de *employee role* en de *practical role*.

Sherpa

Juf Barbara vindt de positie van leerkracht succesvol gerealiseerd wanneer “ge met een kind iets bereikt” en toont hiermee aan hoe de leerkracht de context van het lesgeven kan invullen als een beklimming, waarbij hij/zij de individuele leerlingen begeleidt op een tocht naar educationele ontplooiing, zoals bijvoorbeeld gerealiseerd door het vergaren van kennis of bepaalde denkwijzen. Deze rolinvulling kan worden gezien als de sherpa, die mensen de berg van schools presteren op begeleidt. Deze kenmerkende houding komt terug in “Soms zie je een kind dat echt vooruit kan gaan, dan weet je waarom je het doet” of “Ik denk dat ik mijn job als geslaagd kan zien als ik toch voel dat ik heb bijgedragen tot de ontwikkeling van de grote geesten van de toekomst”. Hoewel het beeld van de sherpa een ideaaltypische presentatie weergeeft van een gerealiseerd handelen van de leerkracht dat veelal vervlochten voorkwam met kenmerken die hier aan andere ideaaltypische rolinvullingen worden toegeschreven, onderscheidt de sherpa zich in het expliciteren van de voornaamste taak van

de leerkracht als “individuele talenten helpen ontplooiën” en “ergens geraken met een kind”. In de interviews was deze rol eveneens van toepassing op juffen Anja, Els, Hanne en Hilde en meesters Thomas en Timothy. De eigen rolinvulling onderscheidt zich ook in de manier waarop goede en slechte leerlingen worden gedefinieerd. Waar een goede leerling wordt gezien als “iemand die vooruit gaat”, “waar dat het precies blijf plakke”, wordt een slechte leerling omschreven als “eentje die systematisch de lessen niet kan volgen, slechte resultaten haalt en niks lijkt bij te leren”

Mama

Hiertegenover staan juf Chantal, juffen Liza, Nele, Sandra, Camille, Sofie, Suzan, Nicole en Sabine en meesters Dries, Freddy en Boris, bij wie het goed gevoel van de individuele leerlingen en graag naar school primeert: “een kind dat graag naar school gaat, dat leert uit zichzelf”, en “als ze natuurlijk staan te huilen als ze naar school komen, dan ga je daar geen leerstof in krijgen hé”. Vaak wordt zelfs het woord “moeder²⁵” of “mama” expliciet vermeld als eerste taak waar de betreffende leerkracht aan denkt. Waar volgens deze leerkrachten een goede leerling een kind is “dat hem goed voelt”, wordt een slechte leerling gedefinieerd als: “Een slechte leerling bestaat niet, enkel een slechte leerkracht ... die er niet is in geslaagd het kind zich goed te laten voelen ... jah dat is raar he ... maar dat is iets dat ik heb geleerd en dat ik ook zie, het begint bij een goed gevoel.” De mama (m/v) is vooral bezig met het bevorderen van het emotionele welbevinden van individuele leerlingen. Deze term is gekozen omwille van de beschermende, emotioneel stimulerende rol die de mama idealiter in het dagelijks leven ook speelt. De mama lost rolconflicten op door bij problemen in eerste instantie te denken aan het welzijn van individuele kinderen (bijvoorbeeld de kinderen van wie ze weet dat ze het al moeilijk hebben). Juffen Suzan, Chantal en Liza gaan hierin zelfs verder en vinden voor zichzelf dat de belangrijkste taak van een leerkracht is om expliciet op zoek te gaan naar “kinderen die geholpen moeten worden.”

²⁵ Dit werd vermeld door meester Dries, die benadrukte dat hij de rol “moederlijk” invulde, en de rol niet als vaderlijk omschreef; meesters Jan, Johannes en Jozef gaven aan hoe de kindjes “een vaderlijke hand nodig hadden”, “ne papa” maar zetten daarmee sterker in op “zoals een vader zijn gezin bijeenhoudt.” Zij worden in deze roltypologie geplaatst bij herder of generaal, door hun gerichtheid op de groep, en afhankelijk van hun prioriteit richting schools presteren of welbevinden.

Herder

Waar de mama zich als leerkracht vooral richt op de individuele leerlingen, werd reeds in de eindbetrachting van juf Veerle duidelijk dat zij de entiteit van de klasgroep centraal stelt. Ook respondenten Carine, Marianne, Paul, Marijke, Stefaan, Joris, Johan, Dirk en Charlotte kunnen aan de hand van hoe zij eigen prioriteiten stellen en een succesvol leerkracht-zijn definiëren gezien worden als herders, waarbij het belang van groepscohesie in de verf gezet wordt, “als groep zijn” en “samen ergens naartoe gaan”. De rol van de leerkracht wordt volgens hen succesvol vervuld “als er niemand uit de boot valt.”

Hoewel aandacht voor de prestatie en het halen van bepaalde doelen zoals bijvoorbeeld “ge moet wel zien dat ze over kunnen ook hè” in deze rolinvulling niet afwezig is, wordt de nadruk hoofdzakelijk gelegd op het samenzijn als groep en hoe dit kinderen vormt tot sociaal vaardige individuen. De idee ‘slechte leerlingen’ valt samen met een falen van de leerkracht en de groep: “slechte leerlingen bestaan niet, soms zie je wel moeilijkheden als ze moeilijk aansluiting vinden bij de groep.” De herder zal eerder bezig zijn met het bevorderen van het emotionele welbevinden van de klasgroep. De samenhang van de groep is voor de herder het allerbelangrijkste. De herder lost rolconflicten op door er in eerste instantie voor te zorgen dat de groep zich goed voelt.

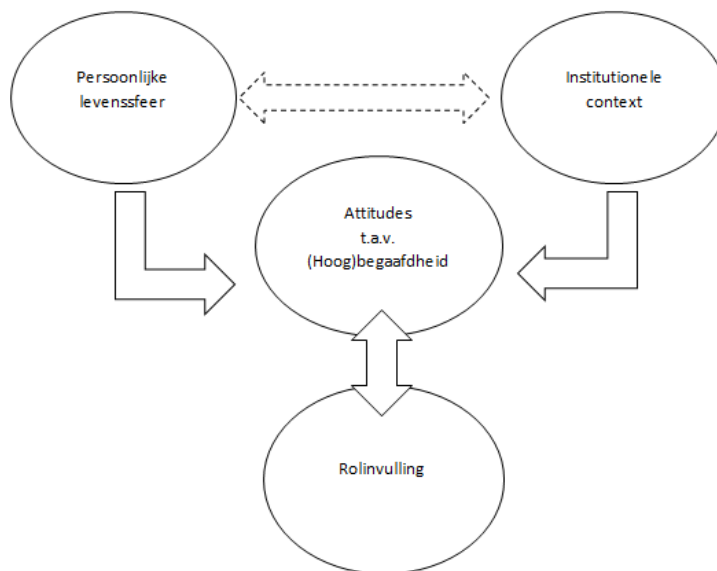
Generaal

Hoewel de nadruk op de groepsentiteit ook naar voor komt bij juffen Helga, Anita, Véronique, Caroline, Ann, Marie-Louise en Christine en meesters Johannes, Jan en Jozef komt bij hen, net zoals in het citaat van juf Tineke, het educationele sterk op de voorgrond. Deze leerkrachten zien hun rol als leerkracht als geslaagd wanneer zij “met de klas ergens geraken”, want “er zijn natuurlijk leerplannen die moeten gevolgd worden”. Het groepspresteren staat voorop: “uiteindelijk moet je wel door en moet er dan een andere oplossing gezocht worden voor dat kind want ge hebt er nog 24 andere.” De generaal leidt de klas naar een vooropgesteld doel: “Het is de bedoeling dat ze op het einde van het jaar kunnen lezen en een beetje rekenen en tellen... tot tien, maar afhankelijk van de klas geraken we soms aan twintig.” Deze eindbetrachting gaat vaak gepaard met een driedelige indeling van de groep in de achterblijvers - “ge hebt de kindjes bij wie het echt niet gaat” - de grote groep en de kinderen “die er wel geraken”. De generaal probeert zijn/haar klaspraktijk vorm te geven, gericht op de grote groep. “Er zitten er ook soms bij die al kunnen lezen van thuis”, vertelt

meester Jan. Net zoals juffen Ann, Anita, Helga en Marie-Louise en meester Johannes geeft hij aan hoe deze laatsten in hun beleving een zegen vormen, daar deze hoofdzakelijk “zelfstandig kunnen verder werken” met eventuele extra oefeningen, die binnen de school worden aangereikt. Hiertegenover staan voor de generaal de kindjes die niet mee kunnen en aandacht wegtrekken van de groep. Groepsentiteit staat centraal en wordt mee tot één van de doelen gesteld waarbij controle in de klas houden als kerntaak wordt naar voor geschoven naast het verwezenlijken van een goede werkeethiek, orde en structuur. Deze controle is nodig om als een ware generaal ergens te raken met het peloton. De generaal lost de door hem/haar aangevoelde rolconflicten op in het formuleren van een centrale doelstelling voor zijn/haar positie als leerkracht: “Ik vind mijn job geslaagd als we er op het einde van het jaar stáán” of “als alle kindjes kunnen overgaan”, en bereikt een voor zichzelf aanvaardbare consensus wanneer hij zwakkere of sterkere presteerders elders in de cohorte kan plaatsen: “Ja, ik vind dat heel erg, maar soms zijn er kindjes die echt de doelstellingen niet gaan halen voor dit jaar, en als je dat dan aanvoelt, dan moet je ze doorsturen.”

3. Persoonlijke ervaringen en institutionele normen als lens voor begaafdheid

Het volgende deel onderbouwt hoe de gerealiseerde rolinvulling de basis vormt van waaruit de betekenis aan hoogbegaafdheid door de leerkracht wordt vormgegeven als een relatieve inschatting van de kwaliteiten en karakteristieken van leerlingen, conform de doelstellingen die hij/zij prioritair stelt in het vervullen van zijn/haar rol, en richting krijgt door de invloed van eigen ervaringen met en ideeën over hoogbegaafdheid enerzijds en van institutionele voorschriften aangaande hoogbegaafdheid en de identificatie ervan anderzijds. Figuur 11, een detailbeeld van het overkoepelende ecologisch model weergegeven in figuur 8, geeft deze betekenisrelaties conceptueel weer.



Figuur 11: Conceptueel model: betekenisgeving aan hoogbegaafdheid

3.1. Betekenisgeving als *rolecasting*

Leerkrachten zien begaafdheid als de relatieve realisatie van kenmerken en karakteristieken van kinderen binnen de prioriteiten die zij in hun lespraktijk hebben gesteld. Dit heeft als resultaat dat er voor elke ideaaltypische rolinvulling een begaafdheidscontinuüm wordt gerealiseerd dat zich situeert tussen twee extremen waarlangs leerkrachten betekenis geven aan begaafdheid. De notie hoogbegaafdheid ent zich binnen de individuele betekenisgeving van de leerkracht op een extreem waarbij de richting binnen het continuüm wordt bepaald door het aftoetsen van eigen ervaringen binnen, en tegen, een schoolcontext waarin al dan niet aandacht is voor hoogbegaafdheid. De resulterende betekenisclassificatie van acht ideaaltypische betekenissen van hoogbegaafdheid wordt weergegeven in Figuur 12. Op deze

manier ontpopt de betekenis die leerkrachten in het eerste leerjaar geven aan hoogbegaafdheid zich als een proces van *rolecasting*. De leerkracht toetst de extreme uitingen vanuit de eigen gestelde prioriteiten af aan de hand van betekenisonderhandeling tussen de eigen ideeën over en ervaringen met hoogbegaafdheid, en de manier waarop hoogbegaafdheid een plaats heeft binnen de institutionele context.

Uit de interviews kwam naar boven hoe de prioriteiten die de leerkrachten zichzelf stelden binnen de eigen conceptualisatie van wat het betekent om geslaagd te zijn in de job, een bril vormen waardoor de leerkracht kijkt naar zijn/haar klasgroep. Hierbij maakt de leerkracht een relatieve inschatting van kwaliteiten en karakteristieken van leerlingen die aansluiten bij de gestelde prioriteiten binnen de eigen gerealiseerde rol. Hierbij valt voor de leerkracht het extreem op, leerlingen van wie de noden en klasuitingen deze prioriteiten op een extreme manier belichamen, of in de woorden van juf Suzan: “Ja, daar let ge dan ook op hé.”.

Rolinvulling	Betekenis gegeven aan hoogbegaafdheid richting gegeven vanuit de eigen rolinvulling	
Sherpa	De berggeit	“De vis op het droge”
“Mama”	“Grote broer/zus”	“Het kneusje”
Herder	De herdershond	Het verdwaalde/”zwarte schaap”
Generaal	“een tweede leerkracht”	“ongeleid projectiel”/ deserteur

Figuur 12: Betekenisclassificatie hoogbegaafdheid

De leerkracht gaat in een proces van betekenisonderhandeling aan de slag met de twee extremen die hij identificeert binnen zijn eigen gestelde prioriteiten in een dialectische relatie waarbij eigen ervaringen met hoogbegaafdheid en a priori ideeën over hoogbegaafdheid afgetoetst worden tegen de manier waarop hoogbegaafdheid een plaats heeft op de school. De leerkracht geeft voor zichzelf legitimiteit aan het beeld van hoogbegaafdheid als één van de door hem/haar geïdentificeerde extremen. Dit doet hij/zij door af te wegen hoe zijn/haar eigen ervaringen bij een van deze extremen aansluiten, hoe hij/zij een overlappend a priori idee koestert over hoogbegaafdheid en de *match* die het geïdentificeerde extreem vertoont met hoe de leerkracht aanvoelt dat hoogbegaafdheid een plaats is gegeven op school. Hieronder wordt per rol beschreven op welke manier de leerkracht vanuit zijn/haar eigen prioriteiten bepaalde

soorten leerlingen opvallen, en hoe de notie van hoogbegaafdheid legitimiteit krijgt, gelinkt aan één bepaald geïdentificeerd type leerling.

Sherpa

In de interviews werd duidelijk hoe leerkrachten die hun rol invullen als sherpa, vooral aandacht besteedden aan leerlingen met wie zeer goed vooruitgegaan kon worden in leerstofbeheersing en aan leerlingen bij wie dit helemaal niet het geval was.

Ha, Markske. Die pakte gewoon alles op. Ge moest daar alles maar ene keer tegen zeggen en soms verraste hij mij echt met wat hij allemaal wist. (...) Ik heb zijn moeder nog eens gezien overlaats en hij zit nu in de Latijn-Wiskunde. Dat verbaasde mij niet, dat was echt een slim kind.

Juf Barbara

Juf Barbara haalt herinneringen op over een leerling waar ze met plezier aan terugdenkt en die tijdens de les “verraste” met de manier waarop hij kennis opsloopte. Ook bij juf Els zijn er kinderen die altijd “mee zijn” en die zich “als een vis in het water voelen” en geeft dit haar het gevoel haar positie succesvol te hebben ingevuld; dit eerste type leerling dat de sherpa opvalt kan worden beschreven als een berggeit die, indachtig het beeld van een sherpa, snel en vaardig de berg van het schools presteren en kennisaccumulatie beklimt waarop de leerkracht hem/haar begeleidt en waarmee hij/zij, in de woorden van meester Thomas, “hoge toppen kan scheren”. Vanuit hun focus op het individu en prestatie, vermeldden leerkrachten die een sherparol op zich namen, naast deze berggeit ook ‘de vis op het droge’: de leerling die hard worstelt om de leerstof onder de knie te krijgen of de leerling bij wie zij merken dat de leerstof zoals ze wordt aangereikt, niet lijkt aan te slaan. Over de kleine Johan wist juf Barbara bijvoorbeeld te vertellen: “Ik heb daar echt alles aan gedaan, maar het was gelijk niets bleef plakken.” Meester Timothy ziet hiertegenover de vis op het droge als een uitdaging waarmee hij met een focus op de individuele leerling en presteren “iets speciaal” kan realiseren en legt zo een gelijkenis bloot tussen de twee extremen in het licht van zijn blik als sherpa: “Er is niets meer belonend dan een kind waar je alles van jezelf kan instoppen en dat iets speciaal, iets fantastisch kan realiseren”. De sherpa linkt de uiting van een geslaagd invullen van de leerkracht-positie aan het type leerling dat hem/haar opvalt. Hoewel deze twee types van leerlingen opvallen voor de sherpa, geeft het verschil tussen juf Barbara, die

de leerling waar “niets blijft plakken” ziet als een probleem voor haar eigen rolinvulling als leerkracht, en meester Timothy, die deze leerling ziet als een uitdaging die net aansluit bij zijn eigen gestelde verwachtingen voor de positie van leerkracht, weer hoe ondanks het feit dat beide leerkrachten de focus leggen op het individuele kind en het bevorderen van prestaties, eenzelfde type opvallende leerling een verschillende betekenis krijgt. De interviews geven weer hoe de notie hoogbegaafdheid zich ent op één soort opvallende type leerling; juf Hanne gaf in het interview aan dat ze hoogbegaafdheid begreep als moeilijk aarden in het gewone onderwijs en dat hoogbegaafde kinderen daarom misschien niet als dusdanig worden geïdentificeerd en er zelfs gaan uitvallen. Terwijl juf Hanne zodoende de hoogbegaafde leerling (*rolecastte*) als een ‘vis op het droge’ benoemde juf Barbara de ‘berggeit’ als mogelijke uiting van hoogbegaafdheid.

Wat is hoogbegaafdheid voor u?

Ik denk dan zo echt, dat maar dan nog meer, ik weet niet of ik Mark hoogbegaafd zou hebben genoemd maar ik denk dat hij er toch niet ver af zou zijn geweest.

Juf Barbara

De richting van betekenisgeving wordt mee gestuurd door directe ervaringen, stereotypen en het institutionele kader op school. Zo nemen sommige leerkrachten eigen ervaringen mee, zoals een contact met hoogbegaafde kinderen in hun persoonlijke levenssfeer – bijvoorbeeld een hoogbegaafde zoon: “Ik heb er thuis zo ene rondlopen. Ha-ge moet er maar ene keer een woord tegen zeggen en drie, vier dagen later vertelt hij u er een gans verhaal over (...) Ik sta dervan te kijken, wat hij allemaal oppikt, en zo weet ik da wel-als ik da zelf zie in de klas.” Het verhaal van Juf Els geeft echter weer hoe deze ervaringen de betekenis zowel naar het *rolecasten* van hoogbegaafdheid als de berggeit als in haar geval als ‘de vis op het droge’ kunnen stuwen: “als ik nu nog zo’n kindje zie [zoals mijn zoontje] en ik zie dat het in de les niet vooruit gaat, ja, dan moet je kijken he – het kan goed dat het eigenlijk veel te traag gaat voor hem. Mijn zoontje kon zagezegd ook geen puzzels van vier stukjes leggen, terwijl hij er thuis van 200 legde.” Ook Juf Hilde vertelt hierover:

-mijn broer zijn zoon is hoogbegaafd, en dat heeft mij mijn ogen doen opengaan. Die zit echt in zijn eigen wereldje, er komt nergens iets uit – op school altijd slechte cijfers, weetwel. Ik ben dan naar bijlessen geweest van dat hoogbegaafdencentrum daar, en ik heb daar gehoord over dat hoogbegaafdheid ook vaak is dat ze “niet kunnen”, omdat ze dat misschien wegsteken, of omdat dat voor hun niet geschikt is. Dat is daarom dat ge die zo anders moet behandelen. Ha- ‘k dat beter daarnet gezegd, zeker? [Lacht: wijst hiermee terug naar de vraag over kinderen met speciale noden, eerder in het interview]

Juf Hilde

Wanneer zij zelf geen directe ervaringen hebben, vielen de leerkrachten terug op de structuur en het betekenischema dat zij op school aangereikt krijgen: “ik heb daar eigenlijk vroeger nooit bij stilgestaan maar wij hebben daar hier op school ne lijst voor gekregen en ik moet zeggen dat... nu ik eraan terugdenk, ik wel zelf ook al zo kinderen heb gezien die zeer snel vooruitgingen, ge ziet dat wel, maar in mijn vorige school was daar zo geen aandacht voor”, en neigden zij ook voor zichzelf bepaalde a priori ideeën mee te nemen aangaande hoogbegaafdheid die zij haalden uit een wijde variatie van bronnen, waaronder de hedendaagse populaire cultuur: “ge bedoelt zoals Rain Man”. Stereotypen spelen zo ook een niet te onderschatten rol in het verschaffen van legitimiteit aan een betekenis van hoogbegaafdheid in lijn met de types voor hen opvallende leerlingen - de berggeit en de vis op het droge.

De leerkrachten wogen aldus in het toekennen van legitimiteit aan één bepaalde betekenis van hoogbegaafdheid de al dan niet aanwezige eigen ervaringen, de eigen ideeën en de manier waarop zij aanvoelden dat de school hoogbegaafdheid zag tegen elkaar af in het komen tot een eigen betekenis voor hoogbegaafdheid.

Mama

Binnen de prioriteit die de leerkracht in zijn/haar gerealiseerde rolinvulling als mama legt bij het zorgende, besteedt deze leerkracht extra aandacht aan kinderen met problemen. Zoals reeds aangehaald gaan juffen Suzan, Chantal en Liza hierin verder en brengen ze aan hoe het voor hen de taak van een leerkracht is om expliciet op zoek te gaan naar “kinderen die geholpen moeten worden”. Tijdens de interviews werd duidelijk hoe de mama wanneer zij/hij

verwees naar de hem/haar bijgebleven kinderen, naar die kinderen verwees die “het echt moeilijk hadden [dat jaar]” en deze kinderen ook als de uitdaging zagen in het invullen van de positie van leerkracht. Juf Nicole sprak hierbij over “het kneusje”: “ge hebt er wel bijna elk jaar zo eentje, ge ziet gewoon dat het het moeilijk heeft, als leerkracht moet je dat zien, en ja”. Aan de andere kant geven meester Dries en juffen Camille en Sofie weer hoe zij kindjes opmerken die zich opwerpen als een “grote broer”-figuur die, conform het beeld van de leerkracht als mama in een gezin, dat de klasgroep vormt, een beschermende rol speelt voor de jongere kinderen. De grote broer/zus is die leerling die zich volledig in lijn met de door de leerkracht geformuleerde eindbetrachting richt op het welbevinden van de individuele kinderen, en zo de leerkracht helpt in het bereiken van een succesvolle invulling van het leerkracht-zijn.

Als er zo een kind in uw klas zit dan kunde uw pollekes kussen, de meeste kindjes op die leeftijd ... ja dat is toch iets he ... sociaal intelligentie is dat zeker ... kan dat geen hoogbegaafdheid zijn dan?

Juf Camille

De mama cast de rol van hoogbegaafdheid uit de twee types van leerlingen die hem/haar opvallen, en tracht net zoals de sherpa legitimiteit aan een bepaalde invulling toe te kennen door terug te vallen op eigen ervaringen, stereotiepe denkwijzen of institutionele betekenischema's die haar/hem in een bepaald betekenisgeven ondersteunen. Juf Chantal geeft aan hoe hoogbegaafde kindjes te vaak “vergeten worden” en hoe “hoogbegaafd zijn ... een opgave [is] voor zo'n kindjes” en valideert haar beeld door te verwijzen naar bijscholingen waar zij geleerd heeft hoe “die ook vaak hoogsensitief [zijn] he, die trekken hun alles aan”. De betekenis van hoogbegaafdheid wordt ook door juf Suzan gecast als het kneusje, zij ontleent de legitimiteit van haar beeld echter bij haar idee van het hoogbegaafde kind als kampend met andere problemen, zoals autisme, dat zij ondersteund ziet door de samenleving, en valt in de afwezigheid van een institutioneel kader en eigen ervaringen terug op een stereotiep: “ge ziet dat vaak op tv enal ook, die hebben ook vaak autisme, ik probeer daar wel op te letten, als ik zo eentje zie, ge weet niet .. dat kan hoogbegaafd zijn misschien he.”

Hoewel het institutionele kader een sterke houvast geeft waaraan de geïnterviewde leerkrachten aftoetsen of door hen als opmerkelijk type leerlingen bevonden –voor de mama

dus het kneusje en de grote broer - overeenkomen met een notie van hoogbegaafdheid, is het al dan niet hebben van nabije eigen ervaringen met hoogbegaafdheid ook hier de belangrijkste factor die het proces van *rolecasting* stuurt. Wanneer de leerkracht wel aangaf ervaringen te hebben met hoogbegaafdheid, maar deze niet zo nabij waren, probeerde hij/zij ook eerder naar bevestiging te zoeken voor een beeld van hoogbegaafdheid als iets dat hem/ haar opviel in de manier waarop met hoogbegaafdheid op school werd omgegaan, zoals te merken was bij meester Boris: “’t is door hier te werken dat ik dat echt beter begrijp.”

Herder

Terwijl de mama zich richt op de individuele leerlingen, richt de herder zich op de groep als geheel. Meester Stefaan ziet dan ook die kinderen in het oog springen die “de groep bijeen houden” en vertelt spontaan over Ibrahim: “toen na die aanslagen om daar nog ‘ne keer op terug te komen, ja ik weet het ... Ibrahim die probeerde echt om mee met mij de groep kalm te houden en dat is niet altijd vanzelfsprekend hier, ge hebt dat misschien daarstraks van Joris of Johan ook al gehoord”. Ook juffen Veerle en Charlotte en meesters Johan en Dirk spreken over leerlingen die hen opvallen als wat best kan omschreven worden als een herdershond, die, volledig in lijn met het beeld van de herder, mee de schaapjes het goede pad op loodst en waarop zowel de leerkracht als de klas kan rekenen: “op zo’n moment dat iedereen echt wel voelt dat de dag ver gedaan is, en de kinderen al wat moe zijn, zei Bartje aan mij dat we nu beter niet meer moesten beginnen met het volgende boekje want dat het genoeg was geweest... ik vond dat schoon hoe dat hij dat precies aanvoelde en sprak voor klas als geheel, zomaar feitelijk, echt straf... ik kijk ‘der ook niet van op dat die naar de kangoeroeklas ging, een pienter ventje.”

De herder werpt zich in zijn/haar lespraktijk op als zorgende, emotioneel stimulerende factor voor een kudde leerlingen, veel aandacht bestedend aan de groepscohesie en het emotionele welzijn van de groep als geheel. Dit zorgde er bij meester Paul voor dat hij, toen hij zag dat een kindje gepest werd, een anti-pestproject opzette in de klas. Net zoals de leerling hem opviel die buiten de groep viel, vanuit zijn rolinvulling als herder, en hij er een taak in zag deze terug bij de groep te krijgen, benadrukten ook juffen Carine, Charlotte en Marianne en meester Joris hoe zij een bijzonder oog hadden voor dat type leerling dat door juf Carine wordt omschreven als het “zwarte schaap”. Zowel juf Carine als juf Charlotte zagen dit als een mogelijk teken voor hoogbegaafdheid; “Vorig jaar heb ik een leerling doorgestuurd naar het CLB van wie ik dat misschien zou zeggen, “hoogbegaafd”, ge zag dat dat die anders was,

die hoorde er niet bij, hij had precies niets te vertellen tegen de andere kindjes.” Ook bij de herders werden de institutionele context rond hoogbegaafdheid en de eigen stereotypen gebruikt om legitimiteit te verschaffen aan een beeld van hoogbegaafdheid dat overeenkomt met voor hen opvallende types leerlingen. Meester Johan gebruikt de eigen ervaring van het hebben van een hoogbegaafde dochter om, in zijn rol als herder, de betekenis van hoogbegaafdheid te casten als de herdershond.

Ik zie dat bij mijn eigen dochter, altijd als die op kamp gaat dat is de leider, de spreekbuis van de groep, die andere kinderen hebben dat ook snel door he, en dat trekt aan, als iemand het goed kan uitleggen en het voor de groep opneemt, in mijn eigen klas heb ik daarom al eens de mogelijkheid van hoogbegaafdheid geopperd aan de ouders van Annemie, die ook echt zo is. Ik herken mijn eigen dochter daarin. Da's zot he, maar zo hoogbegaafde kinderen, ik weet niet-als ge dat zelf meemaakt dan ziede dat.

Meester Johan

Generaal

Op den duur zaten ze allemaal naar Timmeke te kijken he, zo hebben die andere kinderen er ook niets aan, dat het niet altijd makkelijk is om zo enen in de klas te hebben dat werd mij daar wel duidelijk.

Meester Johannes

De leerkrachten die als generaal worden getypeerd, gaven aan hoe voor hen aan de ene kant van het spectrum die kinderen opvielen die door hun extra noden een limiterende factor vormden voor de groep als geheel in het verwerken van de over te brengen kennis, waarbij zij zowel wezen naar kinderen die door hun uitgesproken aanwezigheid de kans ontnemen aan andere kinderen om de leerstof succesvol te verwerken door bijvoorbeeld zelf steeds te antwoorden (“Bram zat altijd met zijn hand omhoog en ja-ge moet de andere kinderen ook in de les betrekken natuurlijk”), of door de les te storen, “want ja-voor hem is het gemakkelijk natuurlijk”, als naar die leerlingen die door het feit dat ze extra uitleg nodig hebben, tijd opeisen die anders naar de gehele groep kon gaan, want “hoe dat je het ook met handen en

voeten probeert uit te leggen, je zou al uw tijd daar kunnen insteken maar dan doet ge de andere kinderen in uw klas ook tekort he.”

Aan de andere kant van het spectrum geeft meester Jozef aan hoe er kinderen zijn die als een “tweede leerkracht” andere kindjes uitleg proberen te geven wanneer zij het reeds begrijpen, volledig in lijn met de eindbetrachting van de generaal, die zich focust op het collectief presteren. Juf Christine benoemt dit type leerling als “een klein generaalke”.

Juf Anita wijst met haar uitspraak “het valt pas op als er echt een verschil is in hoe snel de kinderen in de klas alles oppikken” op de overeenkomst tussen beide opvallende types leerlingen. Deze kunnen worden omschreven als enerzijds het “klein generaalke” of “een tweede leerkracht” en anderzijds als een deserteur, die conform het beeld van de generaal respectievelijk de troepen mee op sleeptouw neemt richting educationeel slagen of het slagen als groep ondermijnt door te snel of te traag te gaan, of de groep af te leiden. Deze twee types leerlingen worden door de generaal gebruikt om betekenis te geven aan hoogbegaafdheid.

Net zoals de sherpa, de mama en de herder probeert de generaal de legitimiteit van een bepaald gecast beeld van hoogbegaafdheid voor zichzelf te onderbouwen door terug te vallen op eigen ervaringen, stereotypen en de institutionele context. Meester Jan gaf Bram als voorbeeld van een hoogbegaafd kind dat “met veel zelfvertrouwen (...) opkomt voor zichzelf” en “beschikt over een snel leervermogen (...) veel parate kennis (...) [en] taakgericht ook”, en linkte dit aan hoe Bram opviel in de les door “altijd met zijn hand omhoog te zitten” om vragen te beantwoorden. Meester Jan raadde tijdens het interview aan “zelf eens naar het lijstje te kijken, dan zult ge wel zien dat dat hoogbegaafdheid is.²⁶” Hij gebruikte de aanwezige voorschriften op school om legitimiteit toe te kennen aan het type leerling dat hij castte in de betekenis van hoogbegaafdheid. Juf Helga, die aangaf geen persoonlijke ervaringen met hoogbegaafdheid te hebben, en die actief is op een school zonder expliciete hoogbegaafdenwerking, probeerde tijdens het interview te leunen op eigen ideeën aangaande hoogbegaafdheid, die zij weergaf als “is da ni normaal da als ge zelf slimmer zijt, het u allemaal wa ga vervelen? (...) ‘k Zou ‘kik ook met propkes gaan gooien.”

²⁶ De identificatielijst voor hoogbegaafdheid die gebruikt op de school van Jan is toegevoegd in bijlage XIV, als voorbeeld voor expliciete voorschriften aangaande hoogbegaafdenwerking op verschillende scholen.

VI. Conclusie en discussie

Dit onderzoek trachtte in kaart te brengen hoe leerkrachten in het eerste jaar van het lager onderwijs betekenis geven aan hoogbegaafdheid gestuurd door drie onderzoeksvragen: Op welke manier vullen leerkrachten in het eerste leerjaar de betekenis in van begaafdheid? Hoe vormt hun rolinvulling als leerkracht deze betekenisgeving? En op welke wijze wordt deze betekenis geconceptualiseerd vanuit verschillende (sociale) beïnvloedingssferen?

Hierbij werd enerzijds vertrokken vanuit de manier waarop er in de internationale literatuur een gebrek aan aandacht is voor de manier waarop hoogbegaafdheid betekenis krijgt binnen de gerealiseerde klas- en schoolcontext, daar literatuur naar hoogbegaafdheid zich vooralsnog zo goed als exclusief situeert vanuit een psychologische hoek met aandacht voor de kenmerken van hoogbegaafden en een pedagogische hoek met aandacht voor hoe het onderwijs tegemoet kan komen aan hoogbegaafde leerlingen. Anderzijds ziet het onderzoek de Vlaamse onderwijscontext waar een institutioneel kader rond de identificatie van hoogbegaafdheid ontbreekt en zowel de identificatie van als de voorzieningen voor hoogbegaafde leerlingen toegeschreven worden aan het niveau van de individuele school als startpunt. In de huidige maatschappelijke context dient hoogbegaafdheid op schoolniveau te worden vastgesteld op basis van een test door het CLB bij gegrond vermoeden van de leerkracht. Dit onderschrijft de ontbrekende schakel in de huidige wetenschappelijke traditie, die zich ontwikkelt vanuit de idee dat identificatie op een uniforme manier kan plaatsvinden wanneer de kenmerken beschreven zijn, en die voorbijgaat aan de manier waarop hoogbegaafdheid zich opwerpt als een gerealiseerd sociaal construct binnen de interactie tussen leerkracht en leerlingen. De literatuurstudie bracht hierbij aansluitend naar voor hoe de leerkracht een pivotale rol speelt in de manier waarop hoogbegaafdheid een plaats heeft in de onderwijssetting en kaderde de rol van de leerkracht binnen drie processen: facilitatie, realisatie en identificatie van hoogbegaafdheid. Inzicht in de manier waarop de leerkracht betekenis aan hoogbegaafdheid geeft, vormgegeven vanuit zijn/haar rol in de klas, gaat zodoende noodzakelijk vooraf aan de tijdige identificatie van hoogbegaafdheid die unaniem wordt onderschreven in zowel psychologische als pedagogische literatuur.

Het onderzoek positioneert zich zodoende in lijn met het onderzoek van Brighton et al (2007) waar de aandacht voor individuele betekenisattributie aan hoogbegaafdheid centraal stond. Maar waar onderzoek zich binnen deze traditie heeft beperkt tot case studies waarbij de betekenis die leerkrachten geven aan hoogbegaafdheid werd getoetst aan de consensus van

typerende kenmerken van hoogbegaafdheid werd hier getracht een coherent kader te creëren dat inzicht verschaft in hoe leerkrachten binnen de klasinteractie tot een bepaalde betekenis komen en werd voor deze betekenis een ideaaltypische taxonomie naar voor geschoven die zijn oorsprong vindt in de gerealiseerde klaspraktijk.

Gebruik makend van een cyclisch onderzoeksdesign conform *Grounded Theory* waarbij een coöperatief paradigma wordt onderschreven dat *situated knowledge* centraal stelt, schuift dit onderzoek *role theory* naar voor als theoretisch kader waarbinnen de manier kan worden onderzocht waarop leerkrachten betekenis geven aan hoogbegaafdheid. Het onderzoek hanteerde hiervoor een kwalitatieve onderzoeksmethodologie waarbij 40 semigestructureerde diepte-interviews werden afgenomen met leerkrachten uit het eerste leerjaar, die geselecteerd werden door middel van een abductief opgebouwd theoretisch steekproefdesign. Op deze manier bracht het onderzoek aan hoe de gegeven betekenis aan hoogbegaafdheid samenhangt met de manier waarop de leerkracht zijn/haar rol invult. Hiervoor werd in dit onderzoek een theoretisch kader ontwikkeld dat zich tot doel stelt de bestaande literatuur te verenigen in een coherent conceptueel raamwerk dat de positie van de leerkracht gerealiseerd ziet als een *role taking*-proces, gestuurd door verwachtingen vanuit drie dimensies: de nomothetische, de ideografische en de praktische dimensie. De gerealiseerde rolinvulling vormt een steeds veranderlijk eindpunt in een proces van *role conflict resolution*, waarbij de leerkracht vanuit een bepaalde oriëntatie sancties en legitimiteit van verwachtingen tegen elkaar afweegt. Er werd een ideaaltypische roltypologie gepresenteerd die de gerealiseerde rolinvulling exhaustief tracht te beschrijven: sherpa, mama, generaal en herder. Deze metaforen zijn gebruikt in lijn met de manier waarop de leerkracht voor zichzelf een eindbetrachting formuleerde, die een verschillende focus weergaf langsheen twee continua: prestatie-welbevinden en individu-groep. Het onderzoek toonde aan dat de betekenis gegeven aan (hoog)begaafdheid ontstaat uit een relatieve inschatting van kwaliteiten en karakteristieken van leerlingen in het licht van de eigen prioriteiten. Vanuit de eigen gevormde prioriteiten van de leerkracht wordt het geven van betekenis aan hoogbegaafdheid een proces van *rolecasting* dat richting wordt gegeven in een dialectische relatie tussen institutionele betekenischema's aangaande (hoog)begaafdheid en persoonlijke ervaringen.

Het onderzoek toonde zo aan dat leerkrachten verschillende betekenissen geven aan hoogbegaafdheid en dat deze interactioneel worden geconstrueerd. Op deze manier werpt het onderzoek een kritische blik naar de idee dat "identificatie vanzelf gaat" en plaatst zich door middel van de focus op de manier waarop deze betekenissen tot stand komen, in een

wetenschappelijk traditie die vooralsnog in Vlaanderen zo goed als onbestaande is. Verder toont het onderzoek aan dat binnen de onderwijssetting stereotypen een grote rol spelen in het sturen van de manier waarop naar hoogbegaafdheid voor de leerkracht betekenis krijgt.

Naast het feit dat deze studie een werkbaar kader heeft gecreëerd waarmee gekeken kan worden naar hoe de leerkracht lager onderwijs zijn/haar rol vormgeeft als de persoonlijke oplossing van conflicten tussen verwachtingen, kunnen de inzichten in dit werk een opstap vormen voor studies die de bevonden betekenisrelaties toetsen via een kwantitatief design. Toekomstig onderzoek dient dan ook verder in te gaan op hoe deze verschillende betekenisgevingen identificatie mee stuwen met aandacht voor de rol van andere actoren, zoals de ouders, voor sociale stratificatieprocessen en voor verschillen in hoogbegaafdenpopulaties op scholen, die hier ook bevonden werden. Een plaats is hier weggelegd voor kwantitatief onderzoek met een multileveldesign dat de (afwezigheid van) identificatie van kinderen met bepaalde kenmerken als hoogbegaafd in kaart kan brengen met oog voor zowel het klasniveau (en de rolinvulling van hun klasleerkracht) als het schoolniveau (met een bepaalde hoofbegaafdenwerking).

De bevonden relatie tussen de rolinvulling van de leerkracht en de manier waarop deze betekenis aan hoogbegaafdheid geeft doet verder ook de vraag reizen of deze link ook aanwezig is in hoe de leerkracht betekenis geeft aan labels zoals ADHD. Verder onderzoek kan hierbij gebruik maken van de in dit onderzoek ontwikkelde typologie van generaal, herder, mama en sherpa. Als dusdanig kan dit onderzoek een opstap vormen naar een nieuw perspectief ten aanzien van het doorgronden van de manier waarop labelingsprocessen vorm krijgen binnen de onderwijspraktijk.

Naast op verschillen in identificatie dient bijkomend onderzoek zich ook te richten op hoe de betekenisrelaties, die hier via interviews bevonden zijn, zich vertalen naar de manier waarop de leerkracht zijn/haar lespraktijk invult en hoe dit bepaalde uitingen van hoogbegaafdheid faciliteert en realiseert die op hun beurt sociale, economische en/of culturele vertekening in identificatie mee vormgeven. Het onderzoek vormt zo een duidelijke aanwijzing voor de noodzakelijkheid van het opentrekken van de onderzoekstraditie rond hoogbegaafdheid met oog voor sociologische denkkaders en benaderingswijzen. De leemte van dit onderzoek bevindt zich dan ook in het ontbreken van observaties die zich hier buiten de onderzoekscope situeerden.

Naar beleidsimplicaties toe kaarten de bevindingen van dit onderzoek aan hoe een exclusieve focus op bijscholing niet noodzakelijk leidt tot uniformiteit in de betekenis die aan hoogbegaafdheid wordt gegeven doordat deze betekenisgeving ook mee wordt vormgegeven door hoe leerkrachten elk hun rol invullen, gestuurd door verwachtingen vanuit de eigen rolsocialisatie en de praktische klascontext. De grote verschillen in de manier waarop betekenis wordt gegeven aan hoogbegaafdheid stelt vraagtekens bij de gelijke kansen voor leerlingen met bepaalde kenmerken om op een gegeven school en bij een specifieke leerkracht als hoogbegaafd te worden gezien. De implicatie is dan ook tweeledig: enerzijds een nood aan een institutioneel kader omtrent hoogbegaafdheid dat de scholen overspant en anderzijds een inbedding binnen dit institutioneel kader van een bottom-up benadering die vertrekt vanuit de manier waarop de leerkracht zijn/haar rol invult in de reële context. Hier aansluitend kunnen deze bevindingen verder worden gezien als een pleidooi voor meer aandacht in de lerarenopleiding voor reflexiviteit over hoe verschillende rolinvullingen van de positie van leerkracht een invloed kunnen hebben op hoe betekenis wordt gegeven aan hoogbegaafdheid. Zo kan het bewustzijn worden vergroot over variatie in de betekenissen van hoogbegaafdheid en de oorzaken en implicaties ervan.

VII. Bibliografie

- Adams, C. D., Hillman, N., & Gaydos, G. R. (1994). Behavioral difficulties in toddlers: Impact of socio-cultural and biological risk factors. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*(4), 373-381.
- Adelson, J. L. (2011). Examining Relationships and Effects in Gifted Education Research: An Introduction to Structural Equation Modeling. *Gifted Child Quarterly, 56*(47), 47-55.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies. *Teachers College Record, 115*(030305), 1-50.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Thompson, M. S. (1987). School Performance, Status Relations, and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In. *American Sociological Review, 52*(5), 665-682.
- Angelelli, C., Enright, K., & Valdes, G. (2002). *Developing the Talents and Abilities of Linguistically Gifted Bilingual Students: Guidelines for Developing Curriculum at the High School Level*. Stanford, CA: Stanford University.
- Anguiano, L. T. (2003). Underrepresentation of minority students in gifted and talented education. *Multicultural Education, 11*(1), 32.
- Arrow, K., Bowles, S., & Durlauf, S. (2000). *Meritocracy and economic inequality*. Princeton: Princeton University Press.
- Artiles, A. J., & Trent, S. C. (1994). Overrepresentation of Minority Students in Special Education: A Continuing Debate. *Journal of Special Education, 27*(4), 410-437.
- Ashraf, Q., & Galor, O. (2013). Genetic Diversity and the Origins of Cultural Fragmentation. *American Economic Review, 130*(3), 528-533.
- Baker, C., & Keogh, J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies, 18*, 263-300.
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Prufrock Journal, 7*(2), 356-368.
- Barclay, K., & Benelli, C. (1994). Are Labels Determining Practice?: Programming for Preschool Gifted Children. *Childhood Education, 70*(3), 133-136.
- Baron, R. M., Tom, D. Y., & Cooper, H. M. (1985). Social class, race and teacher expectations. *Teacher expectancies, 251-269*.

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2).
- Biddle, B. J. (1956). *Role theory: expectations, identities and behaviours*. New York/Londen: Academic Press, Inc.
- Biddle, B. J. (1966). *Role Theory: Concepts and Research*. Londen: Wiley.
- Biddle, B. J. (1986). Recent Developments in Role Theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92.
- Biddle, B. J., & Ellena, W. J. (1964). *Contemporary research on teacher effectiveness*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization *Handbook of organizations* (pp. 972-1022).
- Bidwell, C. E., & Kasarda, J. D. (1975). School District Organization and Student Achievement. *American Sociological Review*, 40(1), 55-70.
- Boalt, G. (1947). *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhallsgrupper i Stockholm*. Stockholms Hogskola., Stockholm.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bongaards, B., & Sas, J. (2003). *Praktijkboek leerlingenzorg: Hoe omgaan met zorgleerlingen in de basisschool*. Groningen: Noordhoff/Wolters.
- Borland, J. H. (2004). *Issues and Practices in the Identification and Education of Gifted Students from Under-represented Groups*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. Londen/New York: Wiley.
- Boulanger, M., Peters, W., & Hoogeveen, L. (2000). *Help, mijn dochter is hoogbegaafd*. Utrecht: Lemma.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(30), 3-6.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). The inheritance of inequality. *The Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 3-30.
- Bracey, G. W. (2003). Inequality from the get go. *Phi Delta Kappan*, 84(8), 635-637.

- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1980). The relation of home environment, cognitive competence, and IQ among males and females. *Child Development, 51*, 1140-1148.
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1984). The HOME Inventory and family demographics. *Developmental Psychology, 20*(2), 315.
- Bredenkamp, S., & Shepard, L. (1990). Protecting children from inappropriate practices. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED326305>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. *Rationality and society, 9*(3), 275-305.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1999). Class, inequality and meritocracy: a critique of Saunders and the alternative analysis. *British Journal of Sociology, 50*(1), 1-27.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (2001). Class, mobility and merit: the experience of two British birth cohorts. *European Sociological Review, 17*(2), 81-101.
- Brighton, C. M., Moon, T. R., Jarvis, J. M., & Hockett, J. A. (2007). *Primary Grade Teachers' Conceptions of Giftedness and Talent: A Case-based Investigation*. Charlottesville, Virginia: University of Virginia.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology, 75*(5), 631.
- Brophy, J., & Evertson, C. M. (1978). Context variables in teaching. *Educational Psychologist, 12*(3), 310-316.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York (NY): Macmillan.
- Brophy, J., & Good, T. L. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Pearson.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C.-H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly, 49*(1), 68-79.
- Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., Hunsaker, S. L., Bland, L. C., & Moon, T. R. (1995). *Instruments and Evaluation Designs Used in Gifted Programs*. Charlottesville, Virginia: The University of Virginia.
- Callahan, R. M. (2005). Tracking and high school English learners: Limiting opportunity to learn. *American Educational Research Journal, 42*(2), 305-328.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In M. E. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (3rd edition)* (pp. 432-463). New York: MacMillan.
- Chance, P. L. (1990). Kindergarten and first grade: A time for developing and nurturing gifted behaviors in young children. *Early Child Development and Care, 63*(1), 75-81.

- Charters, W. W. (1963). The social background of teaching. In N. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago (IL): Rand McNally.
- Christmann, E. P., & Badgett, J. L. (2008). *Interpreting assessment data*. Arlington, VA: NTSA Press.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1977). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7(4), 279-304.
- Clause, R. W. (1989). *A review of educational role theory: a teaching guide for administrative theory*. Retrieved from Nashville, TN:
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside-Outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Connell, C. M., & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent–child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.
- Corwin, R. G. (1965). *A sociology of education*. New York: Appleton, Century, Crofts.
- Cross, T. L. (2011). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. Waco TX: Prufrock Press, Inc.
- Cross, T. L. (2014). The Social Cognition of Gifted Adolescents in Schools: Managing the Stigma of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 30-39.
- Cross, T. L., & Dixon, F. A. (1998). On Gifted Students in Rural Schools. *NASSP Bulletin*, 82, 119-124.
- Cross, T. L., Stewart, R. A., & Coleman, L. J. (2003). Phenomenology and its implications for gifted studies research: Investigating the lebenswelt of academically gifted students attending an elementary magnet school. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 201-220.
- Culross, R. R. (1997). Concepts of inclusion in gifted education. *Teaching Exceptional Children*, 29(3), 24-26.
- Daeter, B. (2012). *Hoogbegaafde kinderen. Leonardo-onderwijs. Recht van het kind - uitdaging voor ons*. Soesterberg: Uitgeverij Aspekt.
- Dahrenhof, R. (1967). *Homo Sociologicus*. Keulen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Damiani, V. B. (1997). Young Gifted Children in Research and Practice: The Need for Early Childhood Programs. *Gifted Child Today Magazine*, 20(3), 18-23.
- Daniels, V. I. (1998). Minority Students in Gifted and Special Education Programs: the case for educational equity. *Journal of Special Education*, 32(1), 41-43.

- Day, C. (2011). Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. In C. Day & J. C.-k. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work* (pp. 45-64). New York: Springer.
- Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (2011). *Research on Teacher Thinking (RLE Edu N): Understanding Professional Development*. Oxford: Routledge.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- De Hoop, F., & Janson, D. J. (1999). *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen*. Baarn: Intro.
- De Hoop, F., Janson, D. J., & Van Kooten, A. H. (1998). *Gaan alle kinderen naar de basisschool?* Baarn: Intro.
- De Plecker, J. (2009). *Het Centrum voor Leerlingenbegeleiding in 15 Vragen*. Leuven: CLB Leuven.
- Deal, T. E., & Celotti Lynn, D. (1980). How much influence do (and can) educational administrators have on classrooms? *Phi Delta Kappan*, 61, 471-473.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460.
- Delcourt, M. A. B., & Siegle, D. (2013). What Educators and Parents Need to Know About Elementary School Programs in Gifted Education. In NRC/GT (Ed.), *on line brochure*. Storrs, CT: University of Connecticut.
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261.
- Dunkin, M., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Einarsson, C., & Granström, K. (2002). Gender-biased Interaction in the Classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 117-127.
doi:10.1080/00313830220142155
- Elhoweris, H., Mutua, K., Alsheikh, N., & Holloway, P. (2005). Effect of children's ethnicity on teachers' referral and recommendation decisions in gifted and talented programs. *Remedial and Special Education*, 26(1), 25-31.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives relational ethics in research with intimate others. *Qualitative inquiry*, 13(1), 3-29.

- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: MacMillan.
- Evertson, C. M., & Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York (NY): Macmillan.
- Feiring, C., Louis, B., Ukeje, I., Lewis, M., & Leong, P. (1997). Early identification of gifted minority kindergarten students in Newark, NJ. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 76-82.
- Fischer, C. S., Hout, M., Sanchez Jankowski, M., Lucas, S. R., Swidler, A., & Voss, K. (1996). *Inequality by design: cracking the Bell Curve myth*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ford, D. Y. (2004). *Intelligence Testing and Cultural Diversity: Concerns, Cautions, and Considerations*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University.
- Ford, D. Y., & Harris, J. J. (1999). *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Ford, D. Y., Harris, J. J., Tyson, C. A., & Frazer, M. (2002). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24, 52-58.
- Fraser, S. (1995). *The Bell Curve Wars: race, intelligence, and the future of America*. New York: Basic Books.
- Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., García, J. H., Martin, D., & Frank, E. (1995a). *An Exploratory Study of the Effectiveness of the Staff Development Model and the Research-Based Assessment Plan in Improving the Identification of Gifted Economically Disadvantaged Students*. Athens, Georgia: The University of Georgia.
- Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Mitchell, S., Cramond, B., Krisel, S., . . . Finley, V. S. (1995b). *Core Attributes of Giftedness: A Foundation for Recognizing the Gifted Potential of Minority and Economically Disadvantaged Students*. Storrs, CT: NRC/GT.
- Frasier, M. M., Martin, D., Garcia, J., Finley, V. S., Frank, E., Krisel, S., & King, L. J. (1995c). *A New Window for Looking at Gifted Children*. Athens, Georgia: The University of Georgia.
- Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Toward a New Paradigm for Identifying Talent Potential*. Storrs, CT: NRC/GT.
- Galor, O. (2011). Inequality, Human Capital Formation and the Process of Development *Handbook of the Economics in Education*. Noord-Holland.
- Gándara, P. (2004). Latino Achievement: Identifying Models That Foster Success. Research Monograph Series. RM04194. *National Research Center on the Gifted and Talented*.

- Gerstl, J. E. (1967). Education and the sociology of work. In D. Hanson & J. E. Gerstl (Eds.), *On education: sociological perspectives*. Londen: Wiley.
- Getzels, J. W. (1952). A psycho-sociological framework for the study of educational administration. *Harvard Educational Review*, 22, 235-246.
- Getzels, J. W. (1958). Administration as a social process. In A. Halpin (Ed.), *Administrative theory in education*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65, 423-441.
- Getzels, J. W., Lipham, J. M., & Campbell, R. F. (1968). *Educational administration as a social process: Theory, research, practice*. New York: Harper & Row.
- Gipps, C., McCallum, B., & Hargreaves, E. (2000). *What Makes a Good Primary School Teacher?: Expert Classroom Strategies*. New York: RoutledgeFalmer.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of "meritocracy". In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, CO: West View Press.
- Goldthorpe, J. H. (2007). *On sociology* (Vol. 2): Stanford University Press.
- Gorard, S. (2000). *Education and Social Justice*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gorard, S., See, B. H., & Davies, P. (2011). *Do attitudes and aspirations matter in education? A review of the research evidence*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Grace, G. R. (1972). *Role conflict and the teacher*. Londen/New York: Routledge/Thoemms Press.
- Gramberg, P. J. (2000). *De school als spiegel van de omgeving: een geografische kijk op onderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Gross, M. (1998). The "Me" Behind the Mask: Intellectually Gifted Students and the Search for Identity *Roeper Review*, 20(3).
- Gross, M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3).
- Gross, N., Mason, W. S., & McEachern, A. W. (1958). *Explorations in Role Analysis: Studies of the School Superintendency Role*. Londen: John Wiley & Sons, Inc.
- Guenther, A. (2013). What Parents and Teachers Should Know About Academic Acceleration. In T. N. R. C. o. t. G. a. Talented (Ed.), *on line brochure*. Storrs, CT: University of Connecticut.

- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280.
- Halsey, A. H., Floud, J., & Martin, F. M. (1973). *Social Class and Educational Opportunity*. Londen/Portsmouth (NH): Heinemann.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84.
- Hart, C. H., Burts, D. C., & Charlesworth, R. (1997). *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight*. New York: Suny Press.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813.
- Haywood Gear, G. (1978). Effects of Training On Teachers' Accuracy in the Identification of Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 22(1), 90-97.
- Hebert, T. P. (2002). Educating gifted children from low socioeconomic backgrounds: Creating visions of a hopeful future. *Exceptionality*, 10(2), 127-138.
- Heller, K. (2000). *The international handbook of giftedness and talent*. Amsterdam; New York: Elsevier.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*. Londen: Routledge.
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2000). Exploring the nature of giftedness in preschool children. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(1), 46-73.
- Holm, A., & Meier Jaeger, M. (2006). *Relative risk aversion and social reproduction in intergenerational educational attainment: application of a dynamic discrete choice model*. Universiteit van Kopenhagen, Kopenhagen.
- Hoyle, E. (1969). *The role of the teacher* (Vol. 969): Routledge & Kegan Paul London.
- Hunsaker, S. (1994). Adjustments to traditional procedures for identifying underserved students: Successes and failures. *Exceptional Children*, 61(1), 72-76.
- Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E. (1994). An analysis of teacher nomination and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 19-24.
- Hunsaker, S. L., Frasier, M. M., King, L. L., Watts-Warren, B., Cramond, B., & Krisel, S. (1995). *Family Influences on the Achievement of Economically Disadvantaged*

- Students: Implications for Gifted Identification and Programming*. Athens, Georgia: NRC G/T.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2003). *Ability Grouping in Education*. Londen: Paul Chapman Publishing.
- Jackson, M. (2007). How far merit selection? Social stratification and the labour market. *The British Journal of Sociology*, 58(3), 367-390.
- Jackson, N. (2003). Young gifted children. *Handbook of gifted education*, 3, 470-482.
- Jackson, N. E., & Klein, E. J. (1997). Gifted performance in young children. *Handbook of gifted education*, 2, 460-474.
- June Maker, C. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 41-50.
- June Maker, C. (2005). *The DISCOVER Project: Improving Assessment and Curriculum for Diverse Gifted Learners*. Tucson, AZ: The University of Arizona.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in experimental social psychology*, 28, 281-388.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoeck, J. D., & Rosenthal, R. (1964). *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity*. Londen: Wiley.
- Kanevsky, L. (1992). Gifted children and the learning process: insights on both from the research. In F. Mönks & d. W. Peters (Eds.), *Talent for the Future*. Assen: Van Gorcum.
- Kaplan, C. (1992). Ceiling Effects in Assessing High-IQ Children With the WPPSI--R. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 403-406.
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). The preschool/primary gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 267-283.
- Kerr, B. A., Cohn, S. J., & Jurgens, K. (2009). *Slimme jongens : hoe hou je ze gemotiveerd?* Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Kieboom, T. (2010). Hoogbegaafdheid: een gave of vergiftigd geschenk? *GO&Co.*, 2(10).
- King, R. A. (1969). *Values and involvement in a grammar school*. Londen: Routledge/Kegan Paul.

- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006). *Educating exceptional children*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Kitano, M. K. (1989). The K-3 Teacher's Role in Recognizing and Supporting Young Gifted Children. *Young Children*, 44(3), 57-63.
- Klebanoff, M. A. (2009). The collaborative perinatal project: a 50-year retrospective. *Paediatric Perinatal Epidemiology*, 23(1), 2-8.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and Conformity: A Study in Values*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1983). *Work and personality: An inquiry into the impact of social stratification*. New York: Ablex Pub.
- Kohn, M. L., & Slomczynski, K. M. (1990). *Social structure and self-direction: A comparative analysis of the United States and Poland*. Oxford: Basil Blackwell.
- Korenman, S., & Winship, C. (2000). A re-analysis of the Bell Curve: Intelligence, Family Background, and Schooling. In K. Arrow, S. Bowles, & S. Durlaugh (Eds.), *Meritocracy and economic inequality*. Princeton: Princeton University Press.
- Laing, S. P., & Kamhi, A. (2003). Alternative assessment of language and literacy in culturally and linguistically diverse populations. *Language, Speech, and Hearing services in schools*, 34(1), 44-55.
- Landsman, J. (2004). Confronting the racism of low expectations. *Educational Leadership*, 62, 28-33.
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32.
- Leacock, E. B. (1969). *Teaching and Learning in City Schools; A Comparative Study*. *Psychosocial Studies in Education*. New York: Basic Books.
- Levine, E., & Kitano, M. (1998). Helping young gifted children reclaim their strengths. In J. F. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise: An anthology* (pp. 282-294). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence: une sociologie des enfants surdoués*. La Découverte, Paris.
- Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Appleton-Century.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' college records*, 91, 129-151.
- Liungman, C. G. (1974). *De mythe van het IQ: een kritiek op het begrip intelligentie*. Amsterdam: Wetenschappelijke uitgeverij b.v.

- Lohman, D. F. (2005). *Identifying Academically Talented Minority Students*. Iowa City, Iowa: The University of Iowa.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- Mantzicopoulos, P. Y. (2000). Can the brigance K&1 screen detect cognitive/academic giftedness when used with preschoolers from economically disadvantaged backgrounds? *Roeper Review*, 22(3), 185-191.
- Mashburn, A. J., & Henry, G. T. (2004). Assessing school readiness: Validity and bias in preschool and kindergarten teachers' ratings. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(4), 16-30.
- Matthijssen, M. A. J. M. (1971). *Klasse-onderwijs*. Deventer: dbnl.
- May, T. (2002). *Qualitative Research in Action*. L.A./Washington D.C.: SAGE.
- Mazzoli Smith, L. (2013). Family Beliefs and Practices around Academic Ability and Social Mobility; narratives of contradiction, continuity, and resistance *Narratives of Continuity and Change*. Newcastle: Newcastle University.
- McBride, N. (1992). Early identification of the gifted and talented students: where do teachers stand? *Gifted Education International*, 8(1), 19-22.
- McCargar, D. F. (1993). Teacher and Student Role Expectations: Cross-Cultural Differences and Implications. *The Modern Language Journal*, 77(2), 192-207.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2), 185.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
- Merton, R. K. (1957). The role set: problems in sociological theory. *British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Simon and Schuster.
- Merton, R. K. (1995). The Thomas theorem and the Matthew Effect. *Social Forces*, 74(2), 379-424.

- Mills, M. D. (2000). Issues in implementing boys' programme in schools: Male teachers and empowerment. *Gender and Education*, 12(2), 221-238.
- Mönks, F. J., & Knoers, A. M. P. (1983). *Ontwikkelingspsychologie : inleiding tot de verschillende deelgebieden*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Moore, J. L., Ford, D. Y., & Milner, H. R. (2005). Recruitment is not enough: Retaining African American students in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 51-67.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek Kwalitatieve Onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Musgrove, F., & Taylor, C. (1965). Teachers' and parents' conception of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, 35, 171-178.
- Musgrove, F., & Taylor, P. H. (1969). *Society and the teacher's role*. Londen: Routledge/Kegan Paul.
- Myhill, D., & Jones, S. (2006). "She doesn't shout at no girls": pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113.
- Nagy, G. (2008). *Identification and Education of Gifted Children*. (Doctoral Doctoral), "Babes-Bolyai" University, Cluj-Napoca.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Waco, TX: Prufrock.
- Neumeister, K. L. S., & Hebert, T. P. (2003). Underachievement versus selective achievement: Delving deeper and discovering the difference. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 221-238. Retrieved from <Go to ISI>://WOS:000185925000005
- O'Connor, K. E. (2008a). Teacher Educator Identity Emerging as Teacher Educators Enact Their Roles. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- O'Connor, K. E. (2008b). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- O'Donoghue, T. (2003). *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*. Oxon (UK): RoutledgeFalmer.
- Ogbu, J. U. (1988). Cultural diversity and human development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1988(42), 11-28.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16, 145-179.

- Olson, J. K. (1980). Teacher Constructs and Curriculum Change. *Journal of Curriculum Studies*, 12(1), 1-11.
- Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2001). Racial differences in IQ revisited: A synthesis of nearly a century of research. *Journal of Black Psychology*, 27(2), 209-220.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4).
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-322.
- Passow, A. H., & Frasier, M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students*. *Roeper Review*, 18(3), 198-202.
- Persson, R. S. (2009). The Unwanted Gifted and Talented: A Sociobiological Perspective of the Societal Functions of Giftedness *International Handbook on Giftedness* (pp. 913-...). Jölköping: Springer Science + Business Media B.V.
- Peschar, J. L., & Wesselingh, A. (1985). *Onderwijssociologie, een inleiding*: Wolters-Noordhoff Groningen.
- Pollins, L. (1983). The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted students. *Academic precocity: Aspects of its development*, 160-178.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221.
- Porter, L. (2005). *Young Gifted Children: Meeting Their Needs* (Vol. 12). Watson, Australië: ERIC.
- Portes, A., & MacLeod, D. (1996). Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context *Sociology of Education*, 69(4), 255-275.
- Powell, T., & Siegle, D. (2000). Teacher bias in identifying gifted and talented students. Storrs, CT: NRC/GT.
- Proctor, T. B., Feldhusen, J. F., & Black, K. N. (1988). Guidelines for early admission to elementary school. *Psychology in the Schools*, 25(1), 41-43.
- Quay, L. C., & Steele, D. C. (1998). Predicting children's achievement from teacher judgements: An alternative to standardized testing. *Early Education and Development*, 9(3), 207-218.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.

- Reid, B. D., & McGuire, M. D. (1995). *Square Pegs in Round Holes - These Kids Don't Fit: High Ability Students with Behavioral Problems* (NRC/GT Ed.). Birmingham, AL: The University of Alabama.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T., Plucker, J., . . . Smist, J. M. (1993). *Why Not Let High Ability Students Start School in January?: The Curriculum Compacting Study*. Storrs, CT: The University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (2005). *Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education: A Guidebook*. Storrs, CT: University of Connecticut.
- Renzulli, J. S., Reis, S., & Smith, L. H. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Robinson, N. M. (1993). *Parenting the very young, gifted child*. Storrs, CT: NRC/GT.
- Roedell, W. C. (1989). Early development of gifted children. In J. VanTassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners* (pp. 13-28). New York: Teachers College Press.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-Forming Gifted Education*. Tucson, AZ: Great Potential Press.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making Inequality: The hidden Curriculum of High School Tracking*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons Inc.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Irvington.
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (2002). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Retrieved from Knoxville, TN:
- Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 21(3), 174-179.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roeper Review*, 26(4), 192-207.
- Schiff, M. (1982). *L'intelligence gaspillée: Inégalité sociale, injustice scolaire*. Paris: Éditions du seuil.

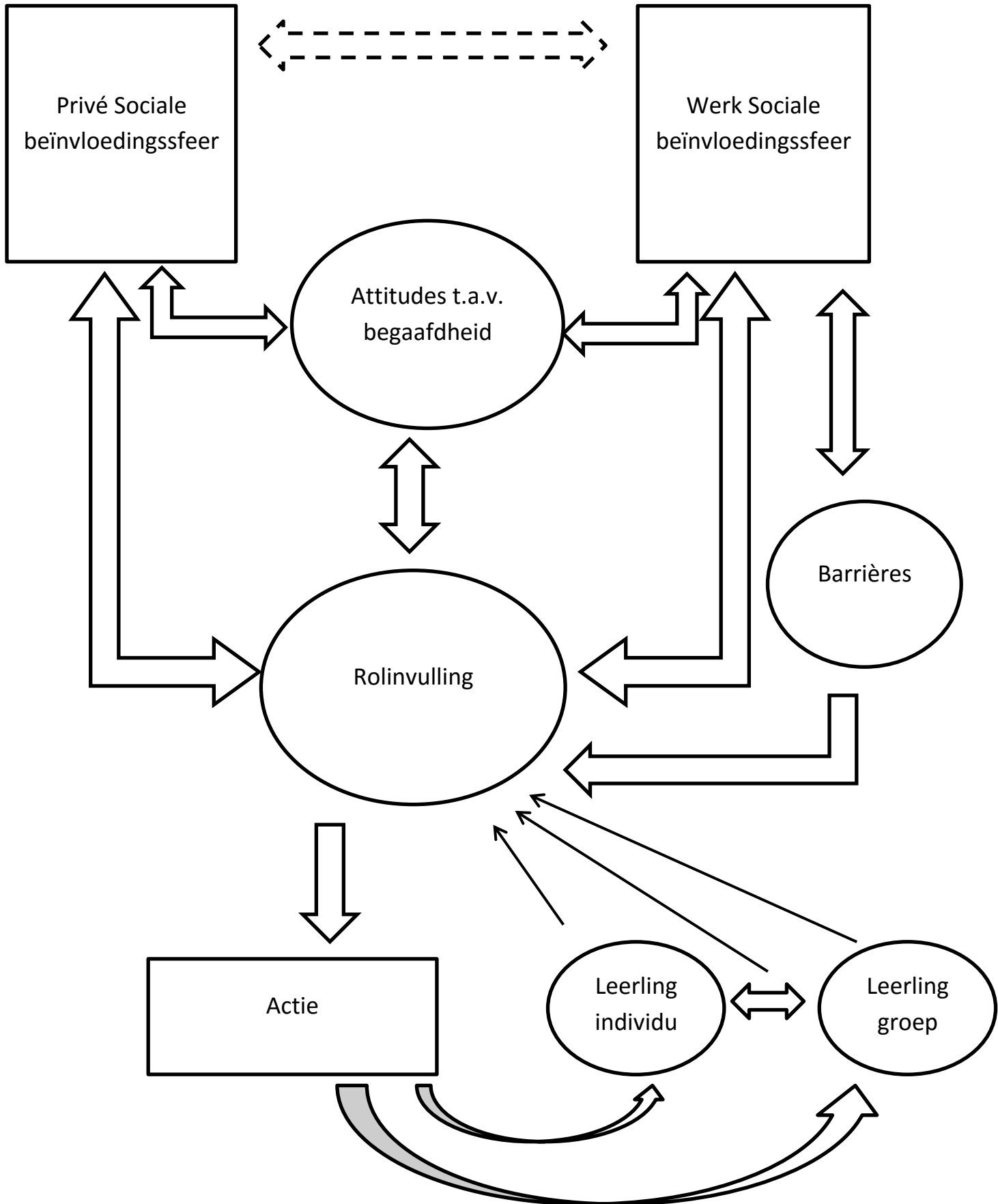
- Shaklee, B. D. (1992). Identification of young gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 134-144.
- Shaklee, B. D., & Hansford, S. (1992). Identification of Underserved Populations; Focus on Preschool and Primary Children [Press release]
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (1988). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer Press.
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21-29.
- Smith, D. (2003). Cultivating Otherwise Untapped Potential. *Monitor*, 34(5), 62-65.
- Solomon, M. R., Surprenant, J. A., Czepiel, J. A., & Gutman, E. G. (1985). A Role Theory Perspective on Dyadic Interactions: The Service Encounter. *Journal of Marketing*, 49(1), 99-111.
- Sorokin, P. (1956). *Fads and foibles in modern sociology and related sciences*. Washington D.C., MD: H. Regnery Co.
- Stevens, P. (2007). Exploring the Importance of Teachers' Institutional Structure on the Development of Teachers' Standards of Assessment in Belgium. *Sociology of Education*, 80(4), 314-329.
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 548-568.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1992). Early signs of giftedness: Research and commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 104-133.
- Taylor, K. K., Gibbs, A. S., & Slate, J. R. (2000). Preschool attendance and kindergarten readiness. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 191-195.
- Taylor, P. H. (1968). Teachers' role conflicts - II. English infant and junior schools. *International Journal of Educational Sciences*, 2(3), 167-173.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thomas, E. J., & Biddle, B. J. (1966). Basic concepts for classifying the phenomena of role. *Role theory: Concepts and research*, 23-45.

- Thomas, W. I., & Swaine Thomas, D. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: A.A. Knopf.
- Turkheimer, E., D'Onofrio, B. M., Maes, H. H., & Eaves, L. J. (2005). Analysis and interpretation of twin studies including measures of the shared environment. *Child Development, 76*(6), 1217-1233.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science, 14*(6), 623-628.
- Turnbaugh Lockwood, A. (2007). *An Agenda for the Future: Closing the Achievement Gap for Underrepresented Groups in Gifted and Talented Education*. Storrs, CT: NRC-G/T.
- Van de Cloot, I., & Van Keirsbilck, C. (2008). *Hoogbegaafden: een te ontginnen potentieel in België*. Retrieved from Brussel:
- Van de Cloot, I., & Van Keirsbilck, C. (2011). *Een schooljaar overslaan: de mythes voorbij. Tevens benaderd vanuit de Hervormingsplannen Secundair Onderwijs*. Retrieved from Brussel:
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2011). Adapting to the System or the Student? Exploring Teacher Adaptations to Disadvantaged Students in an English and a Belgian Secondary School *Educational evaluation and policy analysis, 33*(1), 59-75.
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Content-based Curriculum for Low Income and Minority Gifted Learners*. Williamsburg, Virginia: The College of William & Mary.
- Walker, B., Hafenstein, N. L., & Crow-Enslow, L. (1999). Meeting the Needs of Gifted Learners in the Early Childhood Classroom. *Young Children, 54*(1), 32-36.
- Wardwell, W. (1955). The reduction of strain in a marginal role. *The American Journal of Sociology, 61*, 16-25.
- Washington, J. A. (1996). Issues in assessing the language abilities of African American children. In A. G. Kamhi, J. L. Harris, & K. E. Pollock (Eds.), *Communication development and disorders in African American children: Research, assessment, and intervention* (pp. 35-54). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Watts, G. (2006). Teacher attitudes to acceleration of the gifted: a case study from New Zealand. *Gifted & Talented, 10*(1), 11-19.
- Webb, R. (1994). *Practitioner Research in the Primary School*. Formby UK: RoutledgeFalmer.

- Weinstein, E. A., & Deutschberger, P. (1963). Some dimensions of altercasting. *Sociometry*, 26(4), 454-466.
- Wilson, B. R. (1962). The Teacher's Role: A Sociological Analysis. *British Journal of Sociology*, 8(1), 15-32.
- Wittrock, M. C. (1985). *Handbook of research on teaching*. Londen: Macmillan.
- Woods, P. (1980). *Teacher Strategies (RLE Edu L): Explorations in the Sociology of the School*. Oxon/New York: Routledge.
- Woods, S. B., & Achey, V. H. (1990). Successful identification of gifted racial/ethnic group students without changing classification requirements. *Roeper Review*, 13(1), 21-26.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Zirkel, P. A. (2005). *The Law on Gifted Education*. Bethlehem, PA: Lehigh University.

VIII. Bijlagen

I. Initieel ecologisch model gebruikt tijdens de member check



II: Preliminare roltypologie

Rol van de leerkracht	In interactie gevormde prioriteiten	Attitude aangaande begaafdheid
Herder	groepscohesie en sociaal functioneren	hoogbegaafdheid als sociale retardatie en tegelijk een toegedichte belangrijkheid aan sociale begaafdheid
Drijver	een vooropgesteld doel halen (met zoveel mogelijk leerlingen)	begaafdheid is positief want die leerlingen kunnen zelfstandig en alleen doorwerken en komen er wel
Coach	specifieke competitieve talentontwikkeling	“competitief beest” , “de ster van de klas”
Generaal	orde, structuur, werkhethiek	De doorzetters, vaak gelinkt aan orde, correcte en grote woordenschat, paraatheid tot leren
moeder/vader	leerlingen thuis laten voelen, veilige haven bieden, genegenheid schenken “het kind zien”	het kind zal het zelf aangeven
Sherpa	zo hoog mogelijke toppen scheren	uitzonderlijke kennis, leergierigheid, perfectionisme, prestatiedrang
Tuinier	Alle kinderen dezelfde leerstof aanreiken	hij/zij die kennis- en inzichtsgewijs groeit boven de anderen en de kennis absorbeert, “de spons”
Werknemer	zelf voldoen aan de gestelde eisen die van bovenuit komen	er zijn lijsten en signalisatieprotocollen vanuit de school
Animator	goed gevoel van de kinderen, blij zijn, spelen, zelf ontwikkelen	begaafdheid dat komt vanzelf wel naar boven als de kinderen zich goed voelen
sociaal werker	alle kindjes helpen met alle levensmoeilijkheden actief zeken naar “kindjes die het moeilijk hebben”	afhankelijk van ervaringscontext en schoolcultuur enerzijds geïdentificeerd als luxeprobleem dat aandacht weghoudt van zij die het nodig hebben, en anderzijds als hét grote probleem waar aandacht dient aan besteed te worden vaak gekoppeld aan sociale problemen, autisme,...

III. Beroepsprofiel van de leraar (ministerie van onderwijs) / Officieel wettelijk vastgelegde “roleset”

1 De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

De leraar kan:

- 1.1 de beginsituatie van de lerenden en de groep achterhalen;
- 1.2 doelstellingen kiezen en formuleren;
- 1.3 de leerinhouden of leerervaringen selecteren;
- 1.4 de leerinhouden of leerervaringen structureren en vertalen in een samenhangend onderwijsaanbod;
- 1.5 een aangepaste methodische aanpak en groeperingsvorm bepalen;
- 1.6 in team leermiddelen kiezen, aanpassen en ontwikkelen;
- 1.7 een adequate leeromgeving creëren met aandacht voor de heterogeniteit binnen de leergroep;
- 1.8 observatie of evaluatie voorbereiden;
- 1.9 observeren of het proces en product evalueren;
- 1.10 in overleg met het team zorgverbredingsinitiatieven uitvoeren en laten aansluiten bij de totaalbenadering van de school;
- 1.11 het leer- en ontwikkelingsproces begeleiden in het Standaardnederlands;
- 1.12 omgaan met de diversiteit van de groep.

2 De leraar als opvoeder

De leraar kan:

- 2.1 samen met het team een positief leefklimaat creëren voor de lerenden in klasverband en op school;
- 2.2 de emancipatie van de lerenden bevorderen;
- 2.3 door attitudevorming lerenden op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie voorbereiden;
- 2.4 actuele maatschappelijke ontwikkelingen hanteren in een pedagogische context;
- 2.5 adequaat omgaan met lerenden in sociaal-emotionele probleemsituaties en met lerenden met gedragsmoeilijkheden;
- 2.6 de fysieke en geestelijke gezondheid van de lerenden bevorderen;
- 2.7 communiceren met lerenden met diverse achtergronden in diverse talige situaties.

3 De leraar als inhoudelijk expert

De leraar kan:

3.1 de basiskennis van de leerinhouden, waaronder ten minste de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, verbreden en verdiepen;

3.2 recente ontwikkelingen over inhouden en vaardigheden uit de leergebieden of vakgebieden volgen, analyseren en verwerken;

3.3 de verworven kennis en vaardigheid met betrekking tot leergebieden en vakgebieden aanwenden;

3.4 met het oog op de begeleiding en oriëntering van lerenden, het eigen vormingsaanbod situeren in het geheel van het onderwijsaanbod met name de aangrenzende niveaus en het buitengewoon onderwijs en de leerkracht is op de hoogte van de bestaande vormen van integratie tussen gewoon en buitengewoon onderwijs.

4 De leraar als organisator

De leraar kan:

4.1 een gestructureerd werkklimaat bevorderen;

4.2 een soepel en efficiënt les- of dagverloop creëren, dat past in een korte- en lange termijnplanning;

4.3 op correcte wijze administratieve taken uitvoeren;

4.4 een stimulerende en werkbare klasruimte creëren, rekening houdend met de veiligheid van de lerenden.

5 De leraar als innovator –de leraar als onderzoeker

De leraar kan:

5.1 kennisnemen van de resultaten van onderzoek;

5.2 vernieuwende elementen aanbrengen door de eigen schoolcultuur en vormingconcepten constructief te bevragen, door reflectie over nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen en over resultaten van onderzoek;

5.3 de eigen klaspraktijk vernieuwen op basis van nascholing, eigen ervaring en creativiteit;

5.4 het eigen functioneren in vraag stellen en bijsturen.

6 De leraar als partner van de ouders/verzorgers

De leraar kan:

6.1 zich op de hoogte stellen van en discreet omgaan met de gegevens over de lerende;

6.2 op basis van overleg met collega's, ouders of verzorgers informatie en advies verschaffen over hun kind in de school;

6.3 in overleg met het team, de ouders of verzorgers informeren over en betrekken bij het klas- en schoolgebeuren, rekening houdend met de diversiteit van de ouders;

6.4 met ouders of verzorgers dialogeren over opvoeding en onderwijs;

6.5 communiceren met ouders met diverse taalachtergronden in diverse talige situaties.

7 De leraar als lid van een schoolteam

De leraar kan:

7.1 participeren in de ontwikkeling van het schoolwerkplan;

7.2 participeren in samenwerkingsstructuren;

7.3 binnen het team over een taakverdeling overleggen en die naleven;

7.4 de eigen pedagogische en didactische opdracht en aanpak in het team bespreekbaar maken;

7.5 zich documenteren over de eigen rechtszekerheid en die van de lerende.

8 De leraar als partner van externen

De leraar kan:

8.1 contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties die onderwijsbetrokken initiatieven aanbieden.

9 De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

De leraar kan:

9.1 deelnemen aan het maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's;

9.2 reflecteren over het beroep van de leraar en zijn plaats in de samenleving.

10 De leraar als cultuurparticipant

De leraar kan:

10.1 actuele thema's en ontwikkelingen onderscheiden en kritisch benaderen op de volgende domeinen:

10.1.1 het sociaal-politieke domein;

10.1.2 het sociaal-economische domein;

10.1.3 het levensbeschouwelijke domein;

10.1.4 het cultureel-esthetische domein;

10.1.5 het cultureel-wetenschappelijke domein.

IV: Initiële topiclijst

(1) Cluster van identificatiekenmerken

Cognitieve vaardigheden

Taalvermogen

Lezen

Schrijven

Moeilijke woorden en vergevorderd taalbegrip

Abstract denkvermogen

Groot concentratievermogen

Sterk verbaal en visueel geheugen

Zijnskenmerken

Rechtvaardigheidsgevoel

Nieuwsgierigheid

Leergierigheid

(2) Identificatieprocessen

IQ testen

Case study-modellen

Nominatie door de ouder

Nominatie door de leerkracht

Begaafdheid; Hoogbegaafdheid-Laagbegaafdheid

(3) Sociale stratificatie

Rol van de ouders

Leesgedrag

Attitudes

Schoolrijpheid

Culturele voorkeuren

Sociale klasse

Thuismilieu van het kind

Eigen ervaringen met hoogbegaafden

Relevante training/ opleiding over de omgang met hoogbegaafdheid

(4) Voorzieningen

Aparte school

Aparte lessen

Specifieke curriculum-eisen

Uitdagingen verschaffen

Spanning tussen prikkelen van sommige kinderen en genoeg uitleggen voor andere kinderen

Specifieke check-lists door de school voorzien voor identificatie

(5) Ruimere onderwijscontext

Eindtermen

Klasgroep en Individu

Schoolfilosofie

V: Initiële vragenlijst

Ethisch praatje

De participant wordt op de hoogte gebracht van alle ethisch noodzakelijke informatie over het onderzoek, zonder het opzet volledig bloot te leggen. Hij/zij wordt uitgenodigd om interviewvragen te beantwoorden. Er wordt duidelijk meegegeven dat alle bekomen informatie strikt vertrouwelijk wordt behandeld. Het onderzoek gebeurt vrijwillig. De deelnemer kan dan ook op elk moment het interview stopzetten en zijn/haar toestemming intrekken. Als onderzoekers staan we open om verdere onduidelijkheden te verhelderen. Ten slotte wordt meegegeven dat de geïnterviewde, na afloop van het onderzoek, recht heeft op feedback.

Zoals afgesproken per briefwisseling/telefoon gaan we een interview afnemen; dit interview gaat over (onderwijsnoden van specifieke groepen kinderen met betrekking tot de leerstof) en zou ongeveer drie kwartier in beslag moeten nemen. In dit interview zijn er geen juiste of foute antwoorden, gewoon uw eigen visie en ervaringen weergeven zal het onderzoek het best vooruit helpen. Alle bekomen informatie wordt strikt vertrouwelijk behandeld; dit wil zeggen dat u in de gegevensverwerking volledig anoniem uit de bus komt. Ook moet ik aanstippen dat dit op vrijwillige basis gebeurt; u kunt op elk gegeven moment het interview stilleggen of stopzetten als u dit wil. Mocht u vragen hebben, dan kan u deze op elk moment stellen. Ook kunnen wij u, indien u dit wenst, op de hoogte stellen van de uiteindelijke onderzoeksresultaten.

Informed consent notification

Ingesloten bij aanschrijving respondenten

Openingsvragen

Achtergrondvragen; drop-off

- 1. Wat is uw geboortedatum?**
- 2. *Geslacht M/V***
- 3. Hoeveel jaar ervaring heeft u in de onderwijscontext?**
- 4. Wat deden uw ouders voor beroep?**
- 5. Kan u kort uw eigen schoolloopbaan schetsen?**

Introductievragen

1. Wat zijn voor u de belangrijkste rollen die een leerkracht vervult ten aanzien van de leerlingen?
2. Hoe ziet u de functie van een leerkracht met betrekking tot leerlingen die speciale noden hebben aangaande het curriculum? (De hoeveelheid leerstof en de snelheid waaraan deze wordt aangeboden)
 - a. Stel: er is sprake van een leerling die speciale behoeften heeft in verband met het curriculum op vlak van de hoeveelheid leerstof en de snelheid waaraan de lessen gaan.

Wat moet een leerkracht dan doen? Hoe moet hij deze herkennen? Vereist dit een speciale aanpak?

Transitievragen

1. Heeft u in de context van uw onderwijsverplichtingen reeds te maken gekregen met kinderen voor wie een speciale aanpak vereist was?
 - Zo ja: hoe heeft u deze kinderen herkend?
 - Welk soort speciale aanpak hadden deze kinderen nodig?
 - Is hier melding van gemaakt door ouders? Is het naar voor gekomen door interactie met de medeleerlingen, of vanuit de inspectie/CLB/...?
2. Hebt u in uw lessen al kinderen gezien bij wie deze nood aan een andere aanpak zich situeerde in de hoeveelheid leerstof die ze te verwerken kreeg en de snelheid waaraan deze werd aangeboden?
 - i. te snel, te traag,... => vlotte overgang naar sleutelvraag

Centrale/sleutelvragen

1. Hoe ziet u een hoogbegaafde leerling ? Wat is volgens u hoogbegaafdheid ?
 - a. Is uw visie hierover veranderd doorheen uw carrière als leerkracht ? (was hiervoor aandacht in uw opleiding ?)
 - b. Op welke vlakken uit zich dat anders zijn?
 - c. Op welke manier speelt volgens u de achtergrond van de leerling hierin mee of niet ?
2. Hebben hoogbegaafde kinderen een andere aanpak nodig of niet? Waarom ? Waarom niet ?
3. Hoe ziet u dit met betrekking tot laagbegaafde kinderen ?
4. Vindt u dat deze leerlingen in uw school de passende aanpak krijgen ?
 - a. Is er vanuit de school een speciaal beleid voor hoogbegaafde kinderen of niet ?
 - i. ja : Hoe beoordeelt u dit vanuit zijn praktische uitwerking ? Hoe hebt u in de praktijk ervaren dat dit wel of niet beantwoordt aan een reële nood ?
 - ii. Voelt u een verplichting om op een bepaalde manier met hoog- of laagbegaafde kinderen om te gaan vanuit het beleid van de school/ouders/CLB/... ?
 - b. Is deze aanpak specifiek aan de studentenpopulatie

Besluitende vragen

Als laatste vraag zou ik je willen vragen: van alles dat we hebben besproken : wat was het meest belangrijke voor jou en waarom?

Als ik het interview eens overloop dan heb je gezegd dat X, Y, Z ... (vat samen).

Kan je je daarin terugvinden of heb ik iets vergeten, of verkeerd begrepen?

Zou je nog iets willen toevoegen?

Afsluiting

VI: Finale vragenlijst

Ethisch praatje

De onderzoeker stelt zichzelf en het algemene doel van het onderzoek voor en brengt de participant op de hoogte van alle ethisch noodzakelijke informatie over het onderzoek, zonder het opzet volledig bloot te leggen. Hij/zij wordt uitgenodigd om interviewvragen te beantwoorden. Er wordt duidelijk meegegeven dat alle bekomen informatie strikt vertrouwelijk wordt behandeld en dat er geen juiste of foute antwoorden zijn. Het onderzoek gebeurt vrijwillig. De deelnemer kan dan ook op elk moment het interview stopzetten en zijn/haar toestemming intrekken. Als onderzoekers staan we open om verdere onduidelijkheden te verhelderen. Ten slotte wordt meegegeven dat de geïnterviewde, na afloop van het onderzoek, recht heeft op feedback.

Zoals afgesproken per briefwisseling/telefoon gaan we een interview afnemen; dit interview gaat over (onderwijsnoden van specifieke groepen kinderen met betrekking tot de leerstof) en zou ongeveer drie kwartier in beslag moeten nemen. In dit interview zijn er geen juiste of foute antwoorden, gewoon uw eigen visie en ervaringen weergeven zal het onderzoek het best vooruit helpen. Alle bekomen informatie wordt strikt vertrouwelijk behandeld; dit wil zeggen dat u in de gegevensverwerking volledig anoniem uit de bus komt. Ook moet ik aanstippen dat dit op vrijwillige basis gebeurt; u kunt op elk gegeven moment het interview stilleggen of stopzetten als u dit wil. Mocht u vragen hebben, dan kan u deze op elk moment stellen. Ook kunnen wij u, indien u dit wenst, op de hoogte stellen van de uiteindelijke onderzoeksresultaten.

Informed consent notification

Ingesloten bij aanschrijving respondenten

Inleidend praatje

Openingsvragen

Achtergrondvragen; drop-off

1. **Wat is uw geboortedatum?**
2. ***Geslacht M/V***
3. **Hoeveel jaar ervaring heeft u in de onderwijscontext?**

4. **Wat deden uw ouders voor beroep?**
5. **Kan u kort uw eigen schoolloopbaan schetsen?**
6. **Waarom bent u leerkracht geworden?**
 1. **Hebben bepaalde ervaringen u hierin beïnvloed?**
 - **Onderwijscontext**
 - **Thuiscontext**
 - **Voorbeelden**
 - **(zelf vroeger schoolervaring naar leerstof toe adequaat bevonden?)**
 2. **Link naar volgende vraag**

Introductievragen

1. **Wat zijn voor u de belangrijkste rollen die een leerkracht vervult ten aanzien van de leerlingen?**
 - a. Op welk manier hangt die rol af van de aard van de leerling?
 - b. Wanneer beschouwt u uw job als geslaagd?
 - c. Zijn er volgens u verschillen in de rol die een man/vrouw speelt? / kan spelen? / moet spelen?
 - d. Voelt u zich volledig vrij in de manier waarop u uw rol als leerkracht invult?
 - i. Voelt u zich op een bepaalde manier gestuurd in uw rolinvulling?
 1. Op welke manier voelt u zich hierin gestuurd?
 2. Door wie wordt deze rolinvulling beïnvloed?
 3. Welke factoren beïnvloeden u hierin?
 - a. Hoe?
 - b. Voorbeelden?
 4. Hoe voelt u deze invloed aan? Positief, Negatief? .. Voorbeelden
 - ii. Voelt u dat u deze rol succesvol kan spelen?
 1. Op welke manier gaat u daarmee om? (Indien niet?)

2. **Hoe ziet u de functie van een leerkracht met betrekking tot leerlingen die speciale noden hebben aangaande het curriculum? (De hoeveelheid leerstof en de snelheid waaraan deze wordt aangeboden) → inpikken via vorige vraag**
- a. Hoe kan u als leerkracht zien dat leerlingen behoefte hebben aan een andere invulling van de leerstofoverdracht? (snelheid van aanbieden en hoeveelheid leerstof)
 - b. Stel: er is sprake van een leerling die speciale behoeften heeft in verband met het curriculum op vlak van de hoeveelheid leerstof en de snelheid waaraan de lessen gaan.
 - i. Wat moet een leerkracht dan doen?
 - ii. Hoe moet hij deze herkennen?
 - iii. Vereist dit een speciale aanpak?

Transitievragen

1. **Heeft u in de context van uw onderwijsverplichtingen reeds te maken gekregen met kinderen voor wie een speciale aanpak vereist was?**
- Zo ja: hoe heeft u deze kinderen herkend?
 - Welk soort speciale aanpak hadden deze kinderen nodig?
 - Is hier melding van gemaakt door ouders? Is het naar voor gekomen door interactie met de medeleerlingen, of vanuit de inspectie/CLB/...?
 - (linken aan introductievraag)
2. **Hebt u in uw lessen al kinderen gezien bij wie deze nood aan een andere aanpak zich situeerde in de hoeveelheid leerstof die ze te verwerken kreeg en de snelheid waaraan deze werd aangeboden?**
- i. te snel, te traag,... => vlotte overgang naar sleutelvraag

Centrale/sleutelvragen

1. **Wat is voor u een goede leerling ?**
- a. meisjes/jongens verschil ?
2. **Wat is voor u een slechte leerling ?**
- a. probleemgeval ?
3. **Hoe ziet u een hoogbegaafde leerling ? Wat is volgens u hoogbegaafdheid ?**
- a. Als u denkt aan hoogbegaafdheid wat komt dan spontaan bij u op ?
 - i. Projectieve techniek bij nonrespons ; Stel uw kind is hoogbegaafd wat zijn de eerste zaken die u verwacht, die u voelt ? (kan ook als transitievraag)

- ii. Stel u bent minister van onderwijs, zijn er groepen van kinderen met specifieke noden die in uw ogen onvoldoende in the picture staan ? Zijn er groepen die al voldoende in de picture staan ?
 - b. Is uw visie hierover veranderd doorheen uw carrière als leerkracht ? (was hiervoor aandacht in uw opleiding ?)
 - c. Is uw visie hieromtrent veranderd door verschillende onderwijsopdrachten ?
 - i. Was dit anders op andere scholen ?
 - d. Op welke vlakken uit zich dat anders zijn?
 - e. Op welke manier speelt volgens u de achtergrond van de leerling hierin mee of niet ?
 - i. Waar ligt volgens u de invloed van de thuissituatie ?
- 4. Hebben hoogbegaafde kinderen een andere aanpak nodig of niet? Waarom ?
Waarom niet ?**
 - a. (linken met vraag 1)
- 5. Welke voor of nadelen stelt de aanwezigheid van een hoogbegaafde leerling/leerlingen voor de leerkracht ? ... voor de andere leerlingen ? .. voor de groep ?**
 - a. Op welke manier kan hier aan worden tegemoetgekomen ?
 - b. Op elke manier kunnen deze voordelen worden uitgespeeld ?
- 6. Hoe ziet u dit met betrekking tot laagbegaafde kinderen ?**
- 7. Op welke manier zijn er voor u verschillen in de manier waarop naar hoogbegaafden wordt gekeken en naar laagbegaafden ?**
 - i. Vanuit de maatschappij, Vanuit uw omgeving, ...
 - a. Hebt u hier voorbeelden van ?
- 8. Hebt u in uw persoonlijke levenssfeer reeds te maken gehad met hoogbegaafden ?**
 - a. Mensen die door u als dusdanig worden beschouwd ?
 - b. Hoe heeft dit uw blik hierover gestuurd ?
- 9. Vindt u dat deze leerlingen in uw school de passende aanpak krijgen ?**
 - a. Is er vanuit de school een speciaal beleid voor hoogbegaafde kinderen of niet ?
 - i. ja : Hoe beoordeelt u dit vanuit zijn praktische uitwerking ? Hoe hebt u in de praktijk ervaren dat dit wel of niet beantwoordt aan een reële nood ?

- ii. Voelt u een verplichting om op een bepaalde manier met hoog- of laagbegaafde kinderen om te gaan vanuit het beleid van de school/ouders/CLB/... ?

b. Is deze aanpak specifiek aan de studentenpopulatie

Besluitende vragen

We hebben over heel veel dingen gesproken vandaag.

Als laatste vraag zou ik je willen vragen: van alles dat we hebben besproken : wat was het meest belangrijke voor jou en waarom?

Als ik het interview eens overloop dan heb je gezegd dat X, Y, Z ... (vat samen).

Kan je je daarin terugvinden of heb ik iets vergeten, of verkeerd begrepen?

Zou je nog iets willen toevoegen?

VII: Initiële aanchrijvingsbrief

Gent, postdatum

Geachte mevrouw,

Geachte heer,

Ik ben Tom Van Ransbeeck en ben een masterstudent sociologie aan de Universiteit Gent. In het kader van mijn thesis onderzoek ik hoe leerkrachten omgaan met de uitdagingen die zich stellen bij het lesgeven aan leerlingen voor wie een speciale aanpak vereist is. Met dit schrijven zou ik uw school graag willen uitnodigen om mee te werken aan dit onderzoek. Meer bepaald zou ik de leerkrachten die les geven aan het eerste leerjaar willen interviewen aan de hand van een vragenlijst die peilt naar hoe zij deze leerlingen identificeren en met deze leerlingen omgaan.

Deze interviews zullen op een manier worden georganiseerd die past binnen de agenda van de school en in overeenkomst met de directie en de betrokken leerkracht. Binnen het onderzoeksopzet loopt de interviewperiode van oktober tot en met december 2014; de interviews zelf zullen ongeveer 45 minuten in beslag nemen. De namen van de school, personeel en leerlingen worden steeds anoniem gehouden. Ten slotte zullen de ingewonnen data strikt vertrouwelijk worden behandeld.

Ik zou er de nadruk op willen leggen dat dit onderzoek zeer arbeidsintensief is voor de onderzoeker, maar heel weinig inspanningen vergt van de directie en leerkrachten. Uw medewerking wordt niet alleen ten eerste op prijs gesteld; u helpt ook mee aan het vormen van inzichten in de dynamiek ten aanzien van leerlingen met speciale noden, dewelke dit onderzoek betracht in kaart te brengen. Indien gewenst kunt u uiteraard als school een briefing ontvangen over de resultaten van dit onderzoek.

Ik hoop van harte dat u geïnteresseerd bent om mee te werken aan dit onderzoek . Ik kom ook met plezier eens langs om dit persoonlijk met u te bespreken indien u dit op prijs zou stellen.

Vriendelijke groeten ,

Tom Van Ransbeeck

VIII: Antwoord school

21/10/2014

“Dag mr. Van Ransbeeck,

Gisteren ontving ik uw verzoek om mijn leerkrachten van het eerste leerjaar te interviewen over het identificeren van leerlingen waarvoor een speciale aanpak nodig is. Ik heb begrip voor uw onderzoek maar ik wil mijn leerkrachten er niet mee belasten. Het merendeel van onze leerlingen heeft een speciale aanpak nodig en daar steken zij massa's tijd en energie in. Ik wil heb zoveel mogelijk extra werk besparen. Het is trouwens niet het identificeren van de problematiek dat een probleem is, dat gaat vanzelf, het is het werken met en voor deze kinderen dat een probleem blijft.

Vriendelijke groeten

IX: Introductiebrief in functie van mannelijke respondenten

Gent, datum van aanschrijven

Geachte mevrouw,

Geachte heer,

Ik ben Tom Van Ransbeeck en ben een masterstudent sociologie aan de Universiteit Gent. In het kader van mijn thesis onderzoek ik hoe mannen hun rol als leerkracht invullen in het lager onderwijs en hoe ze omgaan met de uitdagingen die zich stellen bij het lesgeven aan leerlingen voor wie een speciale aanpak vereist is. Met dit schrijven zou ik uw school graag willen uitnodigen om mee te werken aan dit onderzoek. Meer bepaald zou ik mannelijke leerkrachten willen interviewen aan de hand van een vragenlijst die peilt naar hoe zij hun rol als leerkracht beleven.

Deze interviews zullen op een manier worden georganiseerd die past binnen de agenda van de school en in overeenkomst met de directie en de betrokken leerkracht. Binnen het onderzoeksopzet loopt de interviewperiode van februari tot en met april 2015; de interviews zelf zullen ongeveer 45 minuten in beslag nemen. De namen van de school, personeel en leerlingen worden steeds anoniem gehouden. Ten slotte zullen de ingewonnen data strikt vertrouwelijk worden behandeld.

Ik zou er de nadruk op willen leggen dat dit onderzoek zeer arbeidsintensief is voor de onderzoeker, maar heel weinig inspanningen vergt van de directie en leerkrachten. Uw medewerking wordt niet alleen ten eerste op prijs gesteld; u helpt ook mee aan het vormen van inzichten in de manier waarop mannen hun rol als leerkracht beleven en in de dynamiek ten aanzien van leerlingen met speciale noden, dewelke dit onderzoek betracht in kaart te brengen. Indien gewenst kunt u achteraf uiteraard als school een briefing ontvangen over de resultaten van dit onderzoek.

Ik hoop van harte dat u geïnteresseerd bent om mee te werken aan dit onderzoek . Ik kom ook met plezier eens langs om dit persoonlijk met u te bespreken indien u dit op prijs zou stellen.

Vriendelijke groeten ,

Tom Van Ransbeeck

X: Gerealiseerde steekproefmatrix pilootstudie

1^{ste} fase

ID	Respondent	Geslacht	Geboortejaar	Ervaring in het lager onderwijs	Plaats	Provincie	Aandacht voor hoogbegaafdheid	Datum interview
1	Caroline	Vrouw	1980	7 jaar	Dorp	Antwerpen	Kangoeroeklas	26/06/2014
2	Anja	Vrouw	1972	19 jaar	Dorp	Antwerpen	Kangoeroeklas	26/06/2014
3	Paul	Man	1954	40 jaar	Stad	Oost-Vlaanderen	Geen	05/09/2014

2^{de} fase

ID	Respondent	Geslacht	Geboortejaar	Ervaring in het lager onderwijs	Plaats	Provincie	Aandacht voor hoogbegaafdheid	Datum interview
4	Carine	Vrouw	1959	30 jaar	Dorp	West-Vlaanderen	Kangoeroeklas Zorgteam Hoekenwerk	09/09/2014
5	Els	Vrouw	1981	10 jaar	Dorp	West-Vlaanderen	Kangoeroeklas Zorgteam Hoekenwerk	09/09/2014
6	Jan	Man	1969	24 jaar	Dorp	West-Vlaanderen	Kangoeroeklas Zorgteam Hoekenwerk	09/09/2014

XI: Gerealiseerde steekproefmatrix

ID	Respondent	Geslacht	Geboortejaar	Ervaring in het lager onderwijs	Plaats ²⁷	Provincie	Aandacht voor hoogbegaafdheid	Datum interview
1	Caroline	Vrouw	1980	7 jaar	Dorp	Antwerpen	Kangoeroeklas	26/06/2014
2	Anja	Vrouw	1972	19 jaar	Dorp	Antwerpen	Kangoeroeklas	26/06/2014
3	Paul	Man	1954	40 jaar	Stad	Oost-Vlaanderen	Geen	05/09/2014
4	Carine	Vrouw	1959	30 jaar	Dorp	West-Vlaanderen	Kangoeroeklas Zorgteam ²⁸ Hoekenwerk	09/09/2014
5	Els	Vrouw	1981	10 jaar	Dorp	West-Vlaanderen	Kangoeroeklas Zorgteam Hoekenwerk	09/09/2014
6	Jan	Man	1969	24 jaar	Dorp	West-Vlaanderen	Kangoeroeklas Zorgteam Hoekenwerk	09/09/2014
7	Marijke	Vrouw	1962	30 jaar	Stad	Oost-Vlaanderen	Geen	12/09/2014
8	Veerle	Vrouw	1986	8 jaar	Stad	Oost-Vlaanderen	Geen	12/09/2014
9	Chantal	Vrouw	1966	25 jaar	Dorp	Limburg	Kangoeroeklas	18/09/2014
10	Charlotte	Vrouw	1976	20 jaar	Stad	Limburg	Zorgleerkracht (vroeger kangoeroeklas)	26/09/2014
11	Tineke	Vrouw	1976	20 jaar	Stad	Limburg	Idem	26/09/2014
12	Camille	Vrouw	1973	4 jaar	Stad	Limburg	Idem	26/09/2014
13	Hanne	Vrouw	1983	10 jaar	Stad	Limburg	Idem	26/09/2014
14	Suzan	Vrouw	1977	16 jaar	Stad	Limburg	Idem	26/09/2014
15	Anita	Vrouw	1977	1 jaar	Dorp	West-Vlaanderen	School voor hoogbegaafden	16/10/2014
16	Sofie	Vrouw	1986	3 jaar	Dorp	West-Vlaanderen	School voor hoogbegaafden	16/10/2014

²⁷ Een stad is een plaats met stadsrechten en een officiële stadstitel. Hierdoor kregen zij in het verleden bepaalde rechten, zoals het organiseren van een jaarmarkt. Om redenen van anonimiteit worden deelgemeenten van steden en alle overige gemeenten zonder stadstitel onder “dorp” geïnclassificeerd.

²⁸ In veel scholen is een zorgteam aanwezig, maar in de matrix worden slechts de zorgteams aangeduid die bijzondere opleiding hebben genoten in het kader van het signaleren en verzorgen van hoogbegaafde leerlingen, en hier hun hoofdtaak van maken.

17	Sabine	Vrouw	1977	Geen	Dorp	West-Vlaanderen	School voor hoogbegaafden	16/10/2014
18	Marie- Louise	Vrouw	1952	42 jaar	Dorp	Oost-Vlaanderen	Geen	21/10/2014
19	Christine	Vrouw	1985	9 jaar	Dorp	Oost-Vlaanderen	Geen	15/11/2014
20	Barbara	Vrouw	1976	17 jaar	Dorp	Oost-Vlaanderen	Hoekenwerk	24/11/2014
21	Nicole	Vrouw	1964	20 jaar	Dorp	Oost-Vlaanderen	Kangoeroeklas	25/11/2014
22	Ann	Vrouw	1974	19 jaar	Stad	Oost-Vlaanderen	Binnenklas- differentiatie	27/11/2014
23	Marianne	Vrouw	1964	29 jaar	Stad	Oost-Vlaanderen	Binnenklas- differentiatie	27/11/2014
24	Liza	Vrouw	1982	10 jaar	Stad	Oost-Vlaanderen	Kangoeroeklas	28/11/2014
25	Helga	Vrouw	1987	7 jaar	Dorp	Oost-Vlaanderen	Geen	12/12/2014
26	Nele	Vrouw	1975	20 jaar	Dorp	Oost-Vlaanderen	Geen	16/12/2014
27	Sandra	Vrouw	1973	10 jaar	Dorp	Oost-Vlaanderen	Geen	16/12/2014
28	Stefaan	Man	1986	8 jaar	Stad	Antwerpen	Geen	09/01/2015
29	Joris	Man	1990	4 jaar	Stad	Antwerpen	Geen	09/01/2015
30	Johan	Man	1965	23 jaar	Stad	Antwerpen	Geen	09/01/2015
31	Dirk	Man	1961	30 jaar	Stad	Antwerpen	Geen	09/01/2015
32	Dries	Man	1987	6 jaar	Stad	Oost-Vlaanderen	Geen	31/01/2015
33	Thomas	Man	1990	2 jaar	Dorp	Vlaams-Brabant	Hoekenwerk	04/02/2015
34	Johannes	Man	1981	12 jaar	Stad	Brussel	Binnenklas- differentiatie	05/02/2015
35	Jozef	Man	1965	28 jaar	Stad	West-Vlaanderen	Geen	15/02/2015
36	Freddy	Man	1963	Geen	Dorp	Limburg	Geen	05/03/2015
37	Timothy	Man	1993	Geen	Stad	Oost-Vlaanderen	Geen	15/03/2015
38	Hilde	Vrouw	1978	16 jaar	Dorp	Vlaams-Brabant	School voor hoogbegaafden	23/07/2015
39	Boris	Man	1972	Geen	Dorp	Vlaams-Brabant	School voor hoogbegaafden	23/07/2015
40	Véronique	Vrouw	1975	Geen	Dorp	Vlaams-Brabant	School voor hoogbegaafden	23/07/2015

XII: Situationele ethiek in de praktijk

Eén respondente stortte tijdens het interview in toen ze vertelde over haar hoogbegaafde neef die zelfmoord had gepleegd. Ik trachtte ethisch verantwoord te handelen door aan te geven dat het interview kon worden stopgezet en ze iemand kon bellen en de waardige en respectvolle relatie met de respondente (besproken in 5.3) voorop te stellen aan de nood aan rijke data. Een andere respondent vertelde over een door hem als hoogbegaafd geïdentificeerde jongen wiens ouders er alles aan deden om hem toch maar “normaal” te laten zijn. Hierdoor was de jongen niet toegestaan een jaar over te slaan, de kangoeroeklas bij te wonen of “zelfs nog maar de officiële testen bij het CLB af te leggen.” Hij vertelde hoe de jongen nu depressief lijkt te worden en buitengesloten wordt in de groep. Het verhaal sprak mij zwaar aan door mijn persoonlijke gevoeligheden aangaande pesten en de doorheen het onderzoek ontwikkelde kennis. Er ontstond een conflict voor mij dat zich afspeelde in het trekken van de grens van de *duty of care* met de rol als buitenstaander in de specifieke situatie. Na het interview gaf ik de betrokken leraar het nummer van een professor die zich had gespecialiseerd in dergelijke gevallen en die in de loop van het onderzoek was naar voor gekomen. Deze situatie bracht voor mij ook het doorgedreven belang verder naar voor van zelfreflectie omtrent hoe eigen opvattingen en ervaringen het onderzoeksproces onderhuids beïnvloeden.

XIII: Relatieve ethiek in de praktijk

Tot tweemaal toe kwam de situatie voor dat een respondent merkbaar spijt had van de deelname aan het onderzoek en/of van wat er net was gezegd. De eerste instantie betrof de respondente aangehaald in 5.2. die overweldigd werd door emoties nadat ze sprak over de zelfmoord van haar neef, een tweede instantie betrof een respondent die plots een antwoord staakte en enkel aangaf dat het hem aan iets deed denken waar hij liever niet aan terug dacht. Beide respondenten werden herinnerd aan de vrijwillige aard van de deelname en werden zo de mogelijkheid geboden om om te gaan met de nieuwe realiteit die zich tijdens het interview ontwikkelde. Zowel de eerste als de tweede respondent werden hierdoor schijnbaar opnieuw op hun gemak gesteld. De eerste respondent vervolgde haar verhaal terwijl de tweede respondent in zijn vraag naar de volgende vraag zelf een startpunt aanreikte voor het verdere interview. In elk van beide gevallen werd gebalanceerd op de ethische grens waar het zoeken van relevante data raakt aan het welzijn van de respondent. Hierbij werd de centrale stelling van *do no harm* vooropgesteld, die werd aangehangen als deel van de procedurele ethiek en zich hier in de relatie tussen onderzoeker en respondente als belangrijke ethisch richtpunt

opwierp. Een verschillend issue wierp zich op in de relatie met een respondente, waar expliciet de grens van de relatie onderzoeker-respondente diende bewaard te worden toen tijdens het interview de vraag gesteld werd iets te gaan drinken. Uit het contact tijdens het interview kwamen tekenen naar boven die ervoor zorgden dat ik niet langer op mijn gemak was in de neutrale relatie tussen onderzoeker en respondente.

“.. allez.. eigenlijk is dat wel schoon... zo ne man die .. allez.. zo onderzoek doet naar die kinderen.. die met speciale behoeften he... ge ziet dat niet veel.. zo zorgend bijna .. da's eigenlijk wel sexy...” De vraag om iets te gaan drinken werd dan ook met een kwinkslag overbrugd om enerzijds de relatie neutraal te kunnen houden en anderzijds de respondente niet te doen dichtklappen.

XIV: Institutioneel voorgeschreven identificatiechecklists, gebruikt op scholen

Powerpoint interne bijscholing leerkrachten aangaande hoogbegaafdheid²⁹

Zorg voor meer- en hoogbegaafden
Zorgleerkracht en kangoeroeijuf

Stappenplan beknopt

SIDI-R

doortesting taal en/of rekenen

binnenklasdifferentiatie

Hoogbegaafd?
kangoeroeklas

versnellen

nadeel:
zijnsluik komt niet aan bod

gevolgen:
-diagnose wordt te laat gesteld
-onnodige IQ-testen

Binnenklasdifferentiatie

▶ Normale werking

verplicht	mag
• basisleerstof	• extra werk

➢ Leren falen
➢ Zich leren inspannen

▶ Meer- of hoogbegaafde

verplicht	mag
• basis + ander werk	• extra werk

Compacten

- Basisleerstof beperken
- Inoefening schrappen

Verrijken

- Niet versnellen
- Dezelfde tijdspanne als de andere leerlingen
- Verplichten
- Specifiek materiaal

Binnenklasdifferentiatie voor rekenen

Octoplus 6B les 64 pg. 10-11-12

- Oefening 3
- Oefening 7
- Topklassers 2: les 12: Hoe ver komt jouw paard?

- ❖ Alle lessen in rekenschrift zijn gekoppeld aan Somplex, Plustaak, Topklassers of eigen materiaal (uitgez. meten)
- ❖ Lesinstructie meevolgen
- ❖ Ln. kunnen zelfstandig (of in een groepje)
- ❖ Identieke verbeteringsmethode als in klas
- ❖ Niet klaar= identieke behandeling als de anderen

Voordelen

- ✓ Geen extra voorbereiding
- ✓ Ieder moment opstarten of onderbreken
- ✓ Individueel aan te passen
- ✓ Gemakkelijk te evalueren
- ✓ Dezelfde werkwijze doorheen het lager
- ✓ Toetsen bij Topklassers 6^{de}
- Bestaande routeboekjes op SLO voor 4 rekenmethoden en 8 taalmethoden

Octoplus 6B les 63 pg. 8-9
 Topklassers 2: les 11 :
Mobiële puzzels

²⁹ Alle documenten van scholen hier gebruikt werden opgenomen met expliciete toestemming van de betrokken directies en werden in het kader van het onderzoek geanonimiseerd

Wie? ... voor rekenen

- Minimum 1 jaar voorsprong op doortesting rekenen
- Leerlingen met een attest hoogbegaafdheid

Valkuilen

- De hoogbegaafde mag 'kiezen'
- De hoogbegaafde muist er vanonder
- Onvoldoende controle/verbetering
- De hoogbegaafde is 'alleen' in de klas
- De leerkracht vindt zich niet in de methode



Valkuilen voor rekenen

- Eerste leerjaar:
 - opleggen van rekenstrategieën (brug)
 - blijvend tot aan 10, 20
 - eens parate kennis geautomatiseerd, herhaling en inoefening stoppen, 'ander' werk aanbieden
- Tweede leerjaar:
 - opleggen van rekenstrategieën (brug) en tussenstappen
 - tafels
- Derde leerjaar:
 - hoofdrekenen
 - cijferen (mega-cijferoefeningen geven, eens geautomatiseerd ander werk)

Versneld de tafels aanbieden 2^{de}

- de eerste tafel volledig meevolgen in de klas
- daarna in versneld tempo (6 weken) de tafels onder de knie krijgen
- eenmaal alle tafels geautomatiseerd (toets), geen inoefening aanbieden

Methoden voor rekenen

- ♦ Complex:
 - + heel gevarieerd, alle domeinen komen aan bod, overzichtsbladen, meer- over-oefeningen
 - oude lay-out, volgens sommigen complex te gebruiken te talig om te gebruiken in het begin van het 1^{ste} leerjaar
- ♦ Plustaak:
 - + overzichtelijk, als huiswerk
 - minder gevarieerd en beperkter aanbod
- ♦ Topklassers wiskunde 6^{de}:
 - + toetsen, overzichtelijk, duidelijk
 - ?
- ♦ Eigen bundels: land van Okt, Sudoku's, Romeinse cijfers, Griekse alfabet, ...

Binnenklasdifferentiatie taal

- Spelling Tijd voor Taal



- Technisch lezen

1^{ste} leerjaar: zonboekjes volstaan
2^{de} leerjaar: Bat Pat Bibberbox
3^{de} leerjaar: drama i.p.v. technisch lezen

- Begrijpend lezen

Leeskrakers/ Slimme Taal (www.slo.nl)
Plustaak taal lezen

- Taal oefeningen

Taalmeesters/ Taaltovenaars (3^{de} graad)/ Slimme Taal
Plustaak taal

- Stellen

Slimme Taal/ vaak eigen opdrachten o.a. een boek schrijven

Leren leren

- › Hoe werken mijn hersenen en wat is mijn favoriete ingang?
- › Mindmappen
gratis programma's Freemind, eMindmapping
- › Woorden/ feiten stampen
www.wrts.nl, Teach2000, Overhoor
- › Studiekaarten
- › Samenvatting
- › Markeren met inhoudsvragen
- › ...

Kangoeroeklas



- › 2 uren per graad per week
(1x in rekenen, 1x in taal)
- › DS 1. contact met gelijken
2. studievaardigheden ontwikkelen, zich leren inspannen en falen
- › opdrachten buiten het gewone leerstofpakket vb. Filoschriftje, Faalangst en ik, Babbelspel, Projecten (het heelal, de dino's, de CoBra, ...), ...
- › Geen terugkoppeling naar de klas (wel dyslexie, leren leren, ...)
- › Kangoeroerapport

Ouders

- › Worden bij iedere stap betrokken en geïnformeerd
- › Gesprekken met prof. T. Kieboom op school
- › Heel kritisch
- › Dankbaar
- › Zoeken elkaar op

Schoolvisietekst

“Een geïntegreerde zorgvisie” vanuit een handelingsgericht kader.

Algemeen uitgangspunt: de leerling binnen het zorgbeleid.

Sinds het invoeren van het GOK-decreet is een toenemende aandacht voor de zorg voor kinderen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften kenmerkend voor het onderwijs op onze school. Vanuit het pedagogisch project stippelt de school het zorgbeleid uit. Doel van dit zorgbeleid is dat de school, door aan te sluiten bij de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van leerlingen in het algemeen maar ook van bepaalde risicogroepen in het bijzonder, de leerlingen zo veel mogelijk kansen biedt om zichzelf maximaal te ontplooiën.

Leerlingen verschillen. De school heeft aandacht voor de identiteit, de totale persoonlijkheid (cognitie, sociale ingesteldheid, psychomotoriek, dynamisch-affectief, muzisch-creatief) van elke leerling. Dat stelt de school voor de uitdaging om te differentiëren en de aanpak af te stemmen op datgene wat leerlingen nodig hebben om te leren, te ontwikkelen. Dit gaat niet alleen op voor leerlingen met leer- en ontwikkelingsstoornissen zoals dyslexie, ASS, ADHD,..., maar ook voor leerlingen die minder kansen krijgen omwille van hun culturele, etnische, sociale of economische achtergrond. De school wil in dit opzicht kansarmoede inperken en alle leerlingen kansen bieden om hun talenten te ontwikkelen. De SES-indicatoren hebben hierbij een richtinggevend karakter.

De taakopvatting en handelingsbekwaamheid ten opzichte van elke leerling op het vlak van zorg is een geïntegreerde zorgwerking met de leraar als eerstelijnsverantwoordelijke ondersteund door het zorgteam bestaande uit directeur, zorgcoördinator en zorgleerkrachten. Ouders en externe hulpverleners zijn belangrijke en betrokken partners. In die zin spreken we over een geïntegreerd zorgbeleid dat getypeerd kan worden door een “whole-school approach”.

Het zorgcontinuüm is hierbij de leidraad. Het is een begeleidingscontinuüm dat uit vier fasen bestaat: een goede preventieve basiszorg (fase 0), een fase van verhoogde zorg (fase 1), een fase van uitbreiding van zorg (fase 2) en de overstap naar een school op maat (fase 3) (Pameijer et al., 2010).



De leraar binnen het zorgbeleid.

Geïntegreerde zorg betekent dat *alle* leraren betrokken zijn in de zorgverlening aan leerlingen en deze begeleiding integreren in hun onderwijskundige en pedagogische aanpak. De rol van de leraar in het verlenen van zorg staat centraal en is te omschrijven als eerstelijnsverantwoordelijke. De leerkracht beschikt immers over waardevolle informatie betreffende het kind waardoor hij onderwijsbehoeften van leerlingen snel kan detecteren. Dit sluit aan bij het idee van zorgverlening vanuit een zorgcontinuüm en vanuit het principe dat de leraar het verschil maakt: "De leraar doet ertoe"(Marzano, 2007).

Een goede preventieve basiszorg (fase 0) start met kwaliteitsvol onderwijs in de klas voor alle leerlingen. Kenmerkend hiervoor zijn het creëren van een veilig pedagogisch klimaat, het realiseren van een effectief klasmanagement, het geven van goed onderwijs (goede instructie, passende werkvormen, differentiatie, evaluatie,...), het opvolgen van alle leerlingen en het open communiceren met ouders.

Het vroeg signaleren van leerlingen die extra zorg (fase 1) nodig hebben is een belangrijke taak van de leraar. Dit houdt in dat de leraar leerlinggegevens (punten, persoonlijke achtergronden, welbevinden, betrokkenheid, sociogram, ...) verzamelt en noteert, de onderwijsbehoeften van alle leerlingen benoemt en vervolgens die leerlingen signaleert die extra begeleiding nodig hebben. Ons werkinstrument is een leerlingvolgsysteem. Wanneer structurele, interactieve en preventieve acties gericht op alle leerlingen niet volstaan, kan binnen de reguliere werking en omkadering van de school extra ondersteuning aan leerlingen gegeven worden. De leraar gaat zijn onderwijs dan afstemmen op de specifieke behoeften van deze leerlingen. Daarbij gaat hij op zoek naar doelgerichte aanpassingen en toepassingen van specifieke maatregelen (o.a. verlengde instructie, uitbreidingsleerstof, binnenklasdifferentiatie, ...) in de klas. Het zorgteam, o.l.v. de zorgcoördinator, ondersteunt de leraar.

Wanneer in de fase van extra zorg de middelen binnen de school en de inspanningen van het schoolteam niet voldoende blijken, kan beroep gedaan worden op het CLB en/of externen om zorg op basis van een individueel leerlingtraject aan te bieden (fase 2). De ouders, de leerkrachten en ervaringsdeskundigen (logo, GON, Elora, kine, CBO, ...) worden in deze fase van zorg intensief betrokken.

De rol van de leraar situeert zich zodoende in de eerste plaats in het verlenen van een goede basiszorg die preventief werkt en het verlenen van verhoogde zorg voor die leerlingen die hier behoefte aan hebben. De leraar neemt actief deel aan overlegmomenten, MDO's en overgangsgesprekken. Verder werkt de leraar, als belangrijke partner binnen het zorgcontinuüm, ook samen met interne en externe begeleiders, ouders en leerlingen zelf om zorg op maat te kunnen bieden.

Het zorgteam binnen het zorgbeleid.

Naast de eerstelijnszorg door de klasleerkrachten voorziet de school in een zorgteam, bestaande uit een zorgcoördinator en zorgleerkrachten, zowel voor de kleuter- als de lagere klassen (zie ook de geïndividualiseerde functieomschrijvingen).

De zorgtaken van het zorgteam situeren zich op drie niveaus (Omzendbrief BaO/2005/11):

- alle zorginitiatieven op niveau van de school coördineren
- de handelingsbekwaamheid en de draagkracht van de individuele leerkrachten en van het schoolteam verhogen
- leerlingbegeleiding

De coördinerende functie van de zorgcoördinator omvat o.a. het opvolgen van het leerlingvolgsysteem, het opzetten van begeleidingsprogramma's, het organiseren van overleg, het coördineren van doorverwijzingen, het onderhouden van contacten en het organiseren van samenwerking met externe diensten.

De zorgcoördinator oefent ook een ondersteunende rol uit naar leerlingen (vertrouwenspersoon), leraren en ouders wanneer zij geconfronteerd worden met problemen die hun draagkracht overstijgen. Hij stimuleert de leraar of staat zelf in voor gerichte professionaliseringsactiviteiten (2KP, hoogbegaafdheid, anderstaligheid,...). In specifieke gevallen begeleidt hij zelf leerlingen. Zo nodig stemt hij de zorg op school af op de zorg verleend door externe diensten.

Het zorgteam biedt hulp in de verschillende fases van het zorgcontinuüm: in fase 0 ondersteunen ze de klasleerkrachten in hun eerstelijnszorg. In fase 1 verhogen ze de zorg bij die leerlingen die onderwijs op maat nodig hebben door gerichte begeleiding (acties, tijdspad, opvolging en evaluatie), occasionele hulp (ziekte, achterstand, hiaat,...), coachen van de klasleerkracht in de klas zelf. In fase 2 zoeken ze, i.s.m. CLB, door diagnostiek, overleg met alle betrokken partijen (leerling, ouders, klasleerkracht), inschakelen van externen (zoals CLB, revalidatiecentra, logopedie,...) met respect voor de bestaande stappenplannen en de protocollen van Prodia, naar de gepaste uitgebreide zorg. In fase 3 begeleiden ze de leerling en ouders in de overstap naar een school op maat.

Het CLB binnen het zorgbeleid

We streven een vlotte samenwerking met het CLB na.

- Het CLB werkt multidisciplinair en focust zich daarbij op de vraaggestuurde werking, het verzekerd aanbod en de preventieve gezondheidszorg, de leerplichtopvolging en dit alles met duidelijke linken naar de dynamiek van gelijke onderwijskansen en de integrale jeugdhulp.
- Het CLB werkt subsidiair. Het kan dus een begeleidingstraject opzetten, mits toestemming van ouder/leerling.
- Het CLB is deskundig in het verhelderen van vragen i.v.m. hulpverlening en op het vlak van handelingsgerichte diagnostiek en remediëring van leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden die buiten het kennisveld van de school liggen (fase 2).
- Het CLB vormt een netwerk met andere hulpverleners en werkt met de school nauw samen in de trajectbegeleiding van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, de verwijzing naar het buitengewoon onderwijs en de begeleiding in het kader van de leerplicht.

De concrete uitwerking van dit alles wordt vertaald in een afsprakennota, die jaarlijks geëvalueerd en bijgesteld wordt.

De ouders binnen het zorgbeleid.

Zorg is en blijft een gedeelde verantwoordelijkheid waarin ook de ouders een belangrijke partij zijn. De school respecteert de opvoedingsdeskundigheid van de ouders en verwacht omgekeerd van de ouders om de onderwijsdeskundigheid van de school te respecteren. Dit wederzijds respect houdt in dat we aanvaarden dat kinderen in de school- en thuissituatie kunnen verschillen. Openheid en transparantie tussen de school en de ouders wordt nagestreefd. De school onderneemt acties om de kloof tussen kansarme gezinnen en de school te verkleinen.

De school maakt werk van een doeltreffend inschrijvingsbeleid. De focus hierbij ligt enerzijds op informatieverstrekking en anderzijds op een uitgebreide intake over de leerling.

De school informeert de ouders:

- Er worden systematische gespreksmomenten georganiseerd in de vorm van oudercontactavonden (start schooljaar, rapportbesprekingen, info-avonden,...)
- Indien specifieke acties gepland zijn, worden ouders uitgenodigd voor een gesprek op school.
- Ouders kunnen, indien de noodzaak zich voordoet, steeds met vragen op de school terecht.

De ouders informeren de school: daarbij is de klasleerkracht het eerste aanspreekpunt, gevolgd door het zorgteam en/of de directie.

Indien hulp van externen nodig blijkt, ondersteunen we de ouders in het nemen van de nodige stappen. Wij blijven als school, mits toestemming van de ouders, contact houden met deze hulpverleners.

XV: Huidige structuur van het buitengewoon onderwijs

Op 6 juli 1970 werd de Wet Buitengewoon onderwijs van kracht; deze wet schreef de oprichting van een speciaal onderwijssysteem voor waarin andersvalide kinderen aangepast onderwijs krijgen. Via het KB van 28 juni 1978 werd dit onderwijs georganiseerd volgens de huidige typologie.

Het BuO is enerzijds georganiseerd via een onderscheid tussen drie opleidingsvormen en anderzijds via een type-indeling, gebaseerd op de identificatie van de onderwijsnoden van het betreffende kind. De opleidingsvormen verschillen qua beoogde eindrealisatie: opleidingsvorm 1 leidt het kind op met het oog op het leven in een dagcentrum; opleidingsvorm 2 beoogt een job in een beschutte werkplaats; opleidingsvorm 3 poogt leerlingen voor te bereiden op een inschakeling in het gewone arbeidsmilieu. Binnen de drie opleidingsvormen wordt getracht tegemoet te komen aan persoonlijke zorgnoden door een verdere opdeling in de volgende 8 types:

type 1: leerlingen met een lichte mentale handicap.

type 2: leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke beperking

type 3: leerlingen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen

type 4: Kinderen met een fysieke beperking, motorisch gehandicapten inbegrepen.

type 5: zieke kinderen, die opgenomen zijn in een ziekenhuis of op medische gronden verblijven in een preventorium. Voor zieke kinderen in een gewone school is er het tijdelijk onderwijs aan huis ("TOAH").

type 6: leerlingen met een visuele handicap.

type 7: kinderen met een auditieve beperking of een spraak- of taalstoornis.

type 8: kinderen met ernstige leerstoornissen.

Voor toelating tot het BuO is een inschrijvingsverslag nodig, bestaande uit een attest en een Protocol ter verantwoording. Het attest-BuO wordt na een multidisciplinair onderzoek afgeleverd door een Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB). Als het over een lichamelijke, visuele of auditieve handicap gaat, tekent ook een gespecialiseerde arts. Behalve bij verwijzing van kinderen met een auditieve handicap, verzorgt het CLB ook een

inschrijvingsverslag. Het attest moet aangepast worden bij de overgang van lager naar secundair onderwijs, of bij een wijziging van type. Naast het attest wordt dan een aanvullend inschrijvingsverslag opgemaakt. Het attest-BuO houdt geen verplichting in om het kind in deze opleidingsvorm in te schrijven, het geeft hier enkel een recht toe, maar wel enkel in het type, het niveau en de opleidingsvorm waarvoor dit attest werd uitgeschreven. In de praktijk kiezen ouders veelal voor een inschrijving in het BuO door het normatieve aanvoelen van dit attest. (Portaalsite Belgische Overheid)

Het Vlaamse regeerakkoord van 2004 stelde: “Voor leerlingen met speciale noden geldt het principe: het gewoon onderwijs waar het kan, het buitengewoon onderwijs waar het moet.” Dit culmineerde in 2008 in het voorontwerp van een “leerzorgkader” onder onderwijsminister Vandembroucke. Het voorstel Leerzorg, gelanceerd op 19 december 2005, werd op 30 maart 2007 door de Vlaamse regering goedgekeurd. Na opnieuw een ronde van overleg met de sector, hoorzittingen en discussies heeft de minister in november 2008 een voorontwerp van decreet neergelegd, hetwelk in een matrixstructuur voorziet van probleemtipes en leerzorgniveaus, oftewel gradatie van zorg die het kind vereist. Zo kan men naar een hoger leerzorgniveau gaan wanneer een lager leerzorgniveau onvoldoende blijkt te zijn. Ook wil het decreet een betere samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Op leerzorgniveau III, waarin leerlingen niet langer de algemeen geldende eindtermen nastreven maar eigen leerdoelen gebruiken, wordt uitdrukkelijk de mogelijkheid geopend om dit niet in het buitengewoon, maar in het gewoon onderwijs te volgen. Hierbij wordt dan de competentie van het BuO ingeroepen om het gewoon onderwijs te ondersteunen. Binnen het BuO wil de minister ook een geleidelijke verbreding van het aanbod naar meerdere doelgroepen. Begin september 2011 kondigde onderwijsminister Smet aan dat het leerzorgkader opgeheven wordt wegens te weinig draagvlak. Vervolgens trof hij maatregelen, zoals de oprichting van een nieuw type 9 in het buitengewoon onderwijs voor kinderen met een autismespectrumstoornis (ASS). Met dit attest type 9 kan een leerling kiezen voor buitengewoon onderwijs, of GON-begeleiding in het gewoon onderwijs. Verder werden enkele andere maatregelen opgenomen in het voorontwerp van het decreet over dringende en andere maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon en buitengewoon onderwijs. De Vlaamse regering keurde dit voorontwerp op 2 maart 2012 principieel goed teneinde het VN-verdrag over personen met een handicap uit 2006, in Vlaanderen geratificeerd in 2009 toe te passen.

Het M-decreet

Het M-decreet dat uit dit voorontwerp groeide, werd op 21 maart 2014 goedgekeurd en zal gradueel concreet worden uitgewerkt vanaf 1 september 2015. Het M-decreet vormt een explicietere verankering van het recht op gewoon onderwijs voor kinderen met bijzondere onderwijsnoden. In een eerste fase streeft het naar inclusie van de leerlingen uit opleidingsvorm 3 van het BuO. Tot het einde van schooljaar 2014-2015 blijft de oude type-indeling; vanaf 2015-2016 wordt deze aangepast aan de modernere inzichten rond handicaps. Zo worden type 1 en type 7 samengevoegd in het type 'basisaanbod'. Wie nu al een attest voor het buitengewoon onderwijs type 1 of 8 heeft, kan dat behouden tot het einde van het onderwijsniveau waarin de leerling is ingeschreven. Nieuw instromende leerlingen krijgen vanaf 1 januari 2015 het attest type basisaanbod.

XVI: Role conflict resolution theory: 48 mogelijke uitkomsten van een rolconflict tussen tegengestelde verwachtingen A en B gegeven de verschillende inclinaties van leerkrachten (en andere personen).

Moral Orientation

Type	1		2		3		4	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	L	L	L	L	L	L	L	L
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	C		C		C		C	
Type	5		6		7		8	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	L	I	L	I	L	I	L	I
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	a		a		a		a	
Type	9		10		11		12	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	I	L	I	L	I	L	I	L
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	b		b		b		b	
Type	13		14		15		16	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	I	I	I	I	I	I	I	I
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	d		d		d		d	

legende: L = verwachting wordt als legitiem gezien door de actor / I = de verwachting wordt als illegitiem gezien
 + = zware sancties bij het niet conformeren aan de verwachting/ - = geen sancties
 a = conformeren aan verwachting A/ b = conformeren aan verwachting B/ c = zoeken van compromis / d = vermijden om te conformeren aan zowel A als B/ ? = geen voorspelling mogelijk

Role conflict Resolution Theory; voorspelling van 16 mogelijke manieren van oplossing voor personen met "moral orientation"
 (Gross, Mason, & McEachern, 1958, p. 290)

Expedient Orientation

Type	1		2		3		4	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	L	L	L	L	L	L	L	L
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	c		b		a		c	
Type	5		6		7		8	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	L	I	L	I	L	I	L	I
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	c		b		a		a	
Type	9		10		11		12	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	I	L	I	L	I	L	I	L
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	c		b		a		b	
Type	13		14		15		16	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	I	I	I	I	I	I	I	I
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	c		b		a		d	

legende: L = verwachting wordt als legitiem gezien door de actor / I = de verwachting wordt als illegitiem gezien
 + = zware sancties bij het niet conformeren aan de verwachting/ - = geen sancties
 a = conformeren aan verwachting A/ b = conformeren aan verwachting B/ c = zoeken van compromis / d = vermijden om te conformeren aan zowel A als B/ ? = geen voorspelling mogelijk

Role conflict Resolution Theory; voorspelling van 16 mogelijke manieren van oplossing voor personen met "expedient orientation"
 (Gross, Mason, & McEachern, 1958, p. 290)

Moral-expedient Orientation

Type	1		2		3		4	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	L	L	L	L	L	L	L	L
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	c		b		a		c	
Type	5		6		7		8	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	L	I	L	I	L	I	L	I
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	a		c		a		a	
Type	9		10		11		12	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	I	L	I	L	I	L	I	L
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	b		b		c		b	
Type	13		14		15		16	
Verwachting	A	B	A	B	A	B	A	B
Legitimiteit	I	I	I	I	I	I	I	I
Sancties	+	+	-	+	+	-	-	-
Gedrag	c		b		a		d	
legende:	L = verwachting wordt als legitiem gezien door de actor / I = de verwachting wordt als illegitiem gezien + = zware sancties bij het niet conformeren aan de verwachting / - = geen sancties a = conformeren aan verwachting A / b = conformeren aan verwachting B / c = zoeken van compromis / d = vermijden om te conformeren aan zowel A als B / ? = geen voorspelling mogelijk							

figuur 9: *Role conflict Resolution Theory*; voorspelling van 16 mogelijke manieren van oplossing voor personen met "*moral-expedient orientation*"
(Gross, Mason, & McEachern, 1958, p. 292)