De rol van teamleiders bij de intenties van leerkrachten om te differentiëren

Student: C.D. Henstra (S3655369)

Begeleider: dr. W.E. Kupers

Tweede beoordelaar: dr. Niek Frans

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2022

Summary

Inclusive education and differentiation are terms that are frequently used in the Netherlands, especially since 2014 when a new policy aimed at inclusive education was introduced (Passend Onderwijs). However, not all teachers seem up to the task of differentiation, which has several consequences for both teachers and students. This research examines the support of the principal and its influence on teachers' intentions to differentiate. The research questions are: "To what extent is there a relationship between the support of the principal and the intentions of the teacher regarding differentiation?" and "To what extent is this relationship mediated by the teachers' perceived basic needs competence, autonomy, and relatedness?" Based on previous research the support from the principal is expected to influence the teachers' intentions to differentiate. Also, the effect is expected to be mediated by the three basic psychological needs - the needs for competence, autonomy, and relatedness.

166 teachers from the Netherlands took part in this online survey, in which the constructs 'perceived support', 'intentions to differentiate', and 'perceived competence, autonomy, and relatedness' were measured.

The results show that the perceived support did affect the teachers' intention but also that this effect is completely mediated by the teachers' perceived basic needs. In conclusion we can adopt the hypotheses. Surprisingly, the perceived autonomy is the only psychological need that influences the teachers' intentions to differentiate. The perceived competence and relatedness did not have a significant effect.

This research shows that leadership of the principal plays a significant role in stimulating teachers' motivation and intentions. Principals should especially promote autonomy. They can do this by encouraging their teachers, offering choices, and showing understanding and trust.

Although intentions can be translated to actual behavior (Kennedy & Kennedy, 1996), it is unknown how much the participants really differentiate.

Inleiding

In 2014 is de wet Passend Onderwijs ingevoerd in Nederland. De definitie van Passend Onderwijs luidt:

> "Alle kinderen verdienen een zo passend mogelijke plek in het onderwijs. Onderwijs dat leerlingen uitdaagt, dat uitgaat van hun mogelijkheden en rekening houdt met hun beperking. Kinderen gaan, als het kan, naar het regulier onderwijs. Zo worden ze zo goed mogelijk voorbereid op een vervolgopleiding en op een plek in de samenleving. Het speciaal onderwijs blijft bestaan voor kinderen die daar het best op hun plek zijn" (van Meersbergen & de Vries, 2017).

Kinderen met speciale onderwijsbehoeften moeten toegang hebben tot reguliere scholen en deze scholen moeten in staat moeten zijn om aan de behoeften van deze kinderen te voldoen (Lindsay, 2003). Het reguliere onderwijs moet inclusief zijn. Met de invoering van passend onderwijs wordt beoogd beter tegemoet te komen aan de individuele ondersteuningsbehoeften van leerlingen (Smeets, de Boer, van Loon-Dikkers, Rossen, & Ledoux, 2017). Door de invoering van passend onderwijs wordt er daarom ook meer dan voorheen verwacht dat leerkrachten in het reguliere onderwijs om kunnen gaan met leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften (Van Casteren, Bendig-Jacobs, Wartenbergh-Cras, van Essen, & Kurver, 2017). Inclusief onderwijs zou zorgen voor een grotere uitdaging om te differentiëren. Verschillende randvoorwaarden voor differentiatie zoals voldoende tijd en kleine klassen zouden verslechterd zijn door onder andere bezuinigingen maar ook door inclusief onderwijs (Van Casteren et al., 2017).

Diversiteit en differentiatie zijn termen die een grote rol spelen in het onderwijs en bij leerkrachten. Differentiëren is het doelbewust en planmatig aanpassen van onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Van Casteren et al., 2017). Het doel is om het grootst mogelijk leerrendement te behalen voor elk individu. Differentiatie komt in vele vormen voor in de klas. Leerkrachten kunnen instructie geven in kleine groepen of aan individuen, teksten aanpassen op verschillende leesniveaus, gevarieerde huiswerkopdrachten geven, verlengde instructie geven, verschillende taakopties geven bij een gemeenschappelijk leerdoel en ga zo maar verder. Differentiatie vraagt veel van leerkrachten. Ze moeten duidelijke leerdoelen hanteren en hun leerlingen goed kennen. Leerkrachten moeten op de hoogte zijn van wat de leerlingen wel en niet weet, hoe ze het beste leren en wat hun motiveert (Van Casteren et al., 2017). Vervolgens moeten leerkrachten hun onderwijs hierop aanpassen. Het onderwijs wordt

gepersonaliseerd. Hiervoor moeten leerkrachten ook flexibel zijn, voortdurend evalueren en hun onderwijs steeds opnieuw aanpassen. Niet alle leerkrachten lijken opgewassen tegen deze taak (Zee, de Jong, & Koomen, 2018). Dit kan veel problematische gevolgen hebben voor de leerlingen en de leerkrachten zelf. Leerkrachten zouden een versterkt risico lopen op stressklachten of een burn-out. Daarnaast worden mogelijk de leerprestaties en betrokkenheid van de leerlingen belemmert. Leerkrachten zouden daarom ondersteund moeten worden om passend onderwijs te geven om zo de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te maximaliseren (Duncan, Punch & Croce, 2021).

In hoeverre leerkrachten wel of niet bereid zijn om te differentiëren wordt aangegeven met intenties. Intenties geven een indicatie hoeveel moeite en werk iemand in een bepaald gedrag wil steken. Intenties zouden vertaald worden in acties (Kennedy & Kennedy, 1996). Echter is hier ook kritiek op omdat intenties geen perfecte voorspellers zijn van gedrag. Andere variabelen zouden ook een rol kunnen spelen bij de vertaling van intenties naar gedrag (Van Hooft, Born, Taris, van der Flier, & Blonk, 2005). Ook Knauder en Koschmieder (2019) geven aan dat verschillende onderzoeken tegenstrijdige resultaten laten zien, variërend van geen of weinig effect van intrinsieke motivatie op intenties tot sterke effecten. Intenties om te differentiëren geven aan in hoeverre een leerkracht bereid is om bepaalde acties zoals hierboven genoemd te doen. Een voorbeeld van een intentie passend bij inclusief onderwijs is bijvoorbeeld de bereidheid om het curriculum aan te passen aan de individuele behoeften van alle leerlingen, ongeacht hun bekwaamheid.

In de literatuur wordt er ook wel gesproken over intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie zou vertaald kunnen worden naar intentie. Een hoge mate van bereidheid om individuele ondersteuning te bieden is het gevolg van intrinsieke motivatie (Knauder & Koschmieder, 2019). Ook Goudas, Biddle, en Underwood (1995) geven aan dat intrinsieke motivatie effect heeft op intenties. Intrinsieke motivatie betekent een actie vrijwillig uitvoeren vanwege een intern motief en niet omdat er bijvoorbeeld een beloning of sanctie toegekend wordt door een andere autoriteit (Knauder & Koschmieder, 2019). Wanneer leerkrachten intrinsiek of autonoom gemotiveerd zijn heeft dit veel voordelen. Gemotiveerde leerkrachten zien de taken als interessant en betekenisvol en ervaren minder uitputting. Ze zijn beter in staat om te gaan met tegenslagen en zullen minder snel uitvallen (Eyal & Roth, 2011).

Volgens de zelfdeterminatietheorie spelen de drie basisbehoeften autonomie, competentie en relatedness een rol bij de motivatie (Deci & Ryan, 2000). De basisbehoefte competentie is het verlangen wat mensen hebben om zich competent en effectief te voelen. Met autonomie wordt verwezen naar wilskracht, naar het verlangen om zelf keuzes te maken dingen zelf uit te voeren. Het is een soort vrijheid. Relatedness is verbondenheid en verwijst naar het verlangen om betekenisvolle relaties met anderen te hebben (Deci & Ryan, 2000). Mensen zouden alleen gemotiveerd zijn om een doel te bereiken wanneer ze autonoom kunnen handelen. Daarnaast kan een gebrek aan competentiegevoel amotivatie als gevolg hebben. Amotivatie wordt ook wel omschreven als een gebrek aan intentie. Relatedness is ook van invloed op intrinsieke motivatie maar niet zodanig als competentie en autonomie (Roth, 2014)

De zelfdeterminatietheorie suggereert ook dat een ondersteunende omgeving de intrinsieke motivatie stimuleert. Daarnaast blijkt dat leiderschap invloed kan hebben op het competentiegevoel van leerkrachten, op hun zelfeffectiviteit en hierdoor ook hun motivatie. Goed leiderschap zou bijdragen aan de intrinsieke motivatie en controlerend leiderschap zou zorgen voor een lage zelfdeterminatie (Eyal & Roth, 2011). De (school)omgeving is dus een belangrijke factor wat betreft de intrinsieke motivatie. Knauder en Koschmieder (2019) hebben de samenhang tussen de invloed vanuit de school en specifiek de intentie tot individuele ondersteuning onderzocht. Zij vonden een significante correlatie tussen de invloed vanuit school en zowel de intrinsieke als extrinsieke motivatie om te differentiëren. Echter is de invloed vanuit de school alleen een goede voorspeller voor de extrinsieke intentie tot ondersteuning en niet voor de intrinsieke intentie wanneer ook andere variabelen worden meegenomen.

De organisatie en cultuur van een school is tevens een noodzakelijke factor om leerkrachten te veranderen (Hertberg-Davis & Brighton, 2006). Naast de brede invloed van de school speelt specifiek de directeur of schoolleider ook een belangrijke rol. Uit onderzoek blijkt namelijk dat directeuren invloed hebben of de bereidwilligheid en vermogen om te differentiëren (Hertberg-Davis & Brighton, 2006). De mate waarin een directeur ondersteuning voor differentiatie biedt heeft effect op de implementatie van differentiatie door leerkrachten. Wat de directie vindt van heterogene groepen en de verwachtingen die zij hebben van hun leerkrachten t.a.v. het toepassen van differentiatie zouden sterke voorspellers zijn van het effectief lesgedrag van leerkrachten in deze heterogene groepen (Yan & Sin, 2015). Directeuren en teamleiders moeten in staat zijn samenwerking te stimuleren onder het personeel en pedagogische problemen

op te lossen om met bijvoorbeeld speciaal onderwijsprogramma's te kunnen werken. Schoolleiders kunnen autonomie-ondersteunend gedrag laten zien door bijvoorbeeld aanmoediging, het toestaan van kritiek, kritisch denken aanmoedigen, en keuzevrijheid geven. Leiders die dit doen motiveren hun leerkrachten om de gedeelde visie, in dit geval een visie t.a.v. differentiatie, toe te passen. Yan & Sin (2015) kaarten aan dat de subjectieve norm een significante voorspeller is van de intentie om passend onderwijs te realiseren. Subjectieve norm omvat de sociale druk vanuit een belangrijk individu om een bepaald gedrag uit te voeren (Knauder & Koschmieder, 2019). Voor een leerkracht kan de directeur zo'n individu zijn. Daarnaast wordt gesuggereerd dat er een significante relatie is tussen de expressie van de attitudes door directeuren en die van leerkrachten. Er zijn echter ook onderzoeken die deze resultaten tegenspreken. Zo blijkt uit ander onderzoek dat belangrijke individuen zoals schoolleiders geen effect hadden op de gedragsintenties van het onderwijzende personeel (Lübke, Meyer, & Christiansen, 2016). Weer een ander onderzoek suggereert dat de schoolleider en het schoolmilieu beide geen direct effect hebben op de implementatie van differentiatie (Smit & Humpert, 2012).

Invloed vanuit de school is een breed begrip. In dit onderzoek zal gericht ingegaan worden op de ondersteuning vanuit de teamleider.

Onderzoeksvraag

- In hoeverre is er een verband tussen de ondersteuning van de teamleider en de intenties van de leerkracht t.a.v. differentiatie?
- In hoeverre wordt deze relatie gemedieerd door het gevoel van de basisbehoeften competentie, autonomie en relatedness van de leerkracht?

Op basis van bovenstaande bevindingen en literatuur wordt verwacht dat de teamleider invloed heeft op de intenties van de leerkracht via het gevoel van competentie, autonomie en relatedness van de leerkracht.

Methode

Participanten

De populatie omvat alle leerkrachten in het voortgezet onderwijs in Nederland. De vragenlijst is verspreid via sociale media. In totaal hebben 284 deelnemers de vragenlijst ingevuld waarvan 166 leerkrachten alle vragen hebben voltooid die van toepassing zijn in dit onderzoek. De onvolledige deelnemers zijn geëxcludeerd. Van de 166 participanten zijn 37 man en 129 vrouw. In tabel 1 zijn de achtergrondkenmerken ‘leeftijd’ en ‘aantal jaren werkervaring in het onderwijs’ weergegeven.

Tabel 1

Achtergrondkenmerken Participanten

	Aantal	**Percentage**	**Cumulatief percentage**
Leeftijd (in jaren)			
21-30	42	25.3	25.3
31-40	45	27.1	52.4
41-50	40	24.1	76.5
51-60	33	19.9	96.4
60+	6	3.6	100.0
Werkervaring (in jaren)			
0-5	41	24.7	24.7
6-10	41	24.7	49.4
11-15	23	13.9	63.3
16-20	24	14.5	77.7
20+	37	22.3	100.0

Procedure en design

Er is onderzoek gedaan aan de hand van een cross-sectioneel design. De data zijn verzameld d.m.v. een online surveyonderzoek. De gehele survey bestaat uit veel verschillende variabelen en constructen waaruit in dit onderzoek een aantal relevante variabelen gebruikt zullen worden. In de survey worden eerst een aantal achtergrondkenmerken gevraagd en vervolgens

volgen er een aantal stellingen die samen een construct vormen binnen de Theory of Planned Behaviour of de Self Determination Theory.

Instrumenten

In dit onderzoek wordt gekeken naar drie variabelen namelijk de ondersteuning van de teamleider, de ervaren basisbehoeften van de leerkracht en de intenties t.a.v. differentiatie. Van deze schalen en hun subschalen zijn de interne consistenties berekend. De interne consistentie geeft aan of de verschillende stellingen ook daadwerkelijk hetzelfde construct meten. Het is een maat van samenhang tussen items binnen een bepaalde schaal. Hiervoor zijn Cronbach's Alpha en Guttman's Lambda^2 berekend. Beide zijn ondergrenzen van de daadwerkelijke interne consistentie waarbij Guttman's Lambda^2 altijd gelijk of hoger is dan Cronbach's Alpha en dichter bij de daadwerkelijke waarde ligt. De waarden liggen allemaal boven de 0.7 en hiermee mag geconcludeerd worden dat er een hoge mate van betrouwbaarheid is (Taber, 2018). De scores van de schalen zijn weergegeven in tabel 2.

De ondersteuning van de teamleider

De variabele 'ondersteuning van de teamleider' is opgedeeld in 3 subvariabelen namelijk 'autonomy support', 'competence support' en 'relatedness support' en bestaat in totaal uit 15 stellingen. Bij het in kaart brengen van de ervaren ondersteuning op gebied van competentie is er gebruik gemaakt van een aangepaste versie van de door Standage, Duda & Ntoumanis (2005) opgestelde vragenlijst. Deze subschaal omvat 4 stellingen met een interne consistentie van $\alpha = 0.83$ Voor de ervaren ondersteuning betreft autonomie is er gebruik gemaakt van de korte versie van de Working Climate Questionnaire (WCQ; Baard, Deci & Ryan, 2004). De ondersteuning op gebied van autonomie omvat 6 stellingen in deze survey. Deze subschaal heeft een interne consistentie van $\alpha = 0.91$. Tot slot is voor de ervaren ondersteuning betreft relatedness ook gebruik gemaakt van een aangepast versie van de vragenlijst opgesteld door Standage et al. (2005). Deze subschaal omvat 5 stellingen met een interne consistentie van $\alpha = 0.90$. De vragenlijsten zijn aangepast naar de onderwijssetting, de beoogde te meten constructen en de onderzoekspopulatie. Voorbeelden van de stellingen zijn: "mijn teamleider geeft me het gevoel dat ik differentiatie goed kan toepassen", "mijn teamleider biedt mij keuzes en opties in het toepassen van differentiatie" en "mijn teamleider heeft respect voor mij". De subschalen worden samengevoegd tot een totale gemiddelde score op de ervaren ondersteuning bestaande uit bovenstaande 15 stellingen. Deze schaal heeft een interne consistentie van $\alpha = 0.95$.

De ervaren autonomie, competentie en relatedness

Deze variabele is gemeten met 4 stellingen per basisbehoefte. Voorbeelden van deze stellingen zijn respectievelijk ‘tijdens de les voel ik me capabel in hoe ik differentieer’, ‘ik ervaar een gevoel van keuze en vrijheid in het toepassen van differentiatie’ en ‘ik ervaar een warm gevoel bij de mensen met wie ik tijd doorbreng op het werk’. Hiervoor is gebruik gemaakt van een aangepaste versie van de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale gericht op werkcontext (BPNSF; Chen et al., 2015). De originele lijst bestaat uit 24 items verdeeld over de hierboven genoemde subschalen. De items gericht op de tevredenheid zijn bij dit onderzoek gebruikt. Tevens is de vragenlijst nog aangepast om specifiek t.a.v. differentiatie te meten. De items worden gescoord op basis van een 6-punts Likertschaal. De interne consistenties van de subschalen ‘autonomie’, ‘competentie’, en ‘relatedness’ zijn respectievelijk $\alpha = 0.75$, $\alpha = 0.91$ en $\alpha = 0.90$.

De intenties t.a.v. differentiatie

Deze variabele is gemeten met 6 stellingen waarbij gebruik gemaakt is van de gedragsmatige component van de MATIES (Mahat, 2008). Oorspronkelijk meet de MATIES de affectieve, cognitieve en gedragsaspecten van attitudes. De gedragscomponent weerspiegelt de gedragsintenties (Jena, 2020). De stellingen worden gescoord op een zespunts Likertschaal. De participanten geven aan of ze het met de betreffende stelling sterk mee eens, mee eens, enigszins mee eens, enigszins mee oneens, mee oneens of sterk mee oneens zijn. Een voorbeeld van een stelling is “Ik ben bereid om mijn manier van communiceren aan te passen, zodat ook leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften succesvol kunnen deelnemen aan de les”. De schaal heeft een interne consistentie van $\alpha = 0.81$.

Tabel 2

Interne Consistentie van de 3 schalen

	Intenties v.d. leerkracht t.a.v. differentiatie	**Totale ervaren ondersteuning vanuit de teamleider**	**Ervaren basisbehoeften (competentie, autonomie, relatedness)**
Cronbach’s Alpha	.81	.95	.87
Guttman’s Lambda[2]	.82	.95	.89

Analyse

Ten eerste zal er gekeken worden of er aan de assumpties voor de gekozen analyses voldaan is. De afhankelijke variabele moet normaal verdeeld zijn in de populatie. Er moet sprake zijn van homoscedasticiteit en lineairiteit. Dit houdt in dat de spreiding van intenties voor alle waarden van ondersteuning en de ervaren basisbehoeften ongeveer gelijk moet zijn. Daarna zal er gekeken worden naar de beschrijvende statistiek. Hoe zijn de scores gemiddeld verdeeld?
Om de onderzoeksvraag: "In hoeverre is er een verband tussen de ondersteuning van de teamleider en de intenties van de leerkracht t.a.v. differentiatie?" te beantwoorden zal er eerst gekeken worden naar de correlatie tussen beide variabelen. Pearsons correlatie wordt gebruikt om de sterkte van de relatie aan te geven. Vervolgens zal er een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd worden. Er zal gekeken worden naar de ondersteuning van de teamleider in totaal, waarbij de stellingen die vallen onder de ondersteuning betreft competentie, autonomie en relatedness samen genomen zullen worden tot een gemiddelde score. De regressieanalyse zal uitgevoerd worden met de ervaren ondersteuning als onafhankelijke variabele en intenties t.a.v. differentiatie als afhankelijke variabele. Om de onderzoeksvraag: "In hoeverre wordt deze relatie gemedieerd door het gevoel van de basisbehoeften competentie, autonomie en relatedness van de leerkracht?" te beantwoorden zal er een mediatieanalyse uitgevoerd worden met de ervaren competentie, autonomie en relatedness samengevoegd tot een gemiddelde als mediator. Op deze manier kan er gekeken worden of er ook een indirect effect is van de ondersteuning van de teamleider op de intenties van de leerkracht via de ervaren basisbehoeften. Uiteindelijk kan er zo berekend worden welk deel van het effect direct is en welk deel indirect (mits er een relatie is). Tot slot zal er nog een multipele regressieanalyse uitgevoerd worden om na te gaan welke subschalen (competentie, autonomie en/of relatedness) invloed hebben op de intenties van de leerkracht.

Resultaten

Beschrijvende statistiek

Hieronder zijn de verschillende gemiddeldes weergegeven voor de verschillende variabelen. Ten eerste de variabelen ‘ervaren basisbehoeften’, ‘ervaren ondersteuning’ en ‘intenties van de leerkracht’. Met respectievelijke gemiddeldes van 4.44, 4.26 en 4.50 op een schaal van 1 tot 6. Daarnaast zijn de gemiddeldes weergegeven voor de subschalen binnen de variabelen ‘basisbehoeften’, en ‘ondersteuning’. De scores op de subschalen t.a.v. relatedness oftewel de ‘ervaren ondersteuning t.a.v. relatedness’ en ‘ervaren relatedness’ zijn gemiddeld het hoogst.

Tabel 3

Beschrijvende Statistieken: Gemiddeldes en Standaard Deviaties

	Mean	**Standaard deviatie**
Ervaren basisbehoeften	4.44	.70
Ervaren ondersteuning	4.26	.92
Intenties van de leerkracht t.a.v. differentiatie	4.50	.82
Ervaren ondersteuning t.a.v. relatedness	4.69	1.00
Ervaren ondersteuning t.a.v. competentie	4.10	.97
Ervaren ondersteuning t.a.v. autonomie	3.99	1.08
Ervaren relatedness	4.84	.81
Ervaren competentie	4.09	.99
Ervaren autonomie	4.40	.88

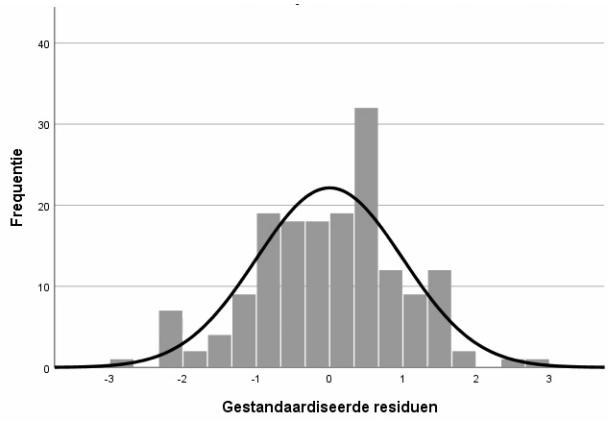
Assumpties

Daarnaast is er gekeken of de data voldoet aan de assumpties van de regressieanalyse. De afhankelijke variabele moet normaal verdeeld zijn in de populatie en er moet sprake zijn van homoscedasticiteit en lineairiteit. Er is eerst nagegaan of de afhankelijke variabele normaal verdeeld zou zijn in de populatie. Deze verdeling is weergegeven in Figuur 1 en geeft geen afwijkingen aan die erop zouden wijzen dat de variabele niet normaal verdeeld is in de populatie. Vervolgens zijn de assumpties van homoscedasticiteit en lineariteit gecontroleerd. De spreiding lijkt voor alle waarden van X ongeveer even groot te zijn. Hiermee is aan de assumptie van homoscedasticiteit voldaan. Echter lijkt de data een beetje in een v-vorm te lopen en niet geheel lineair te zijn. Dit lijkt vooral zo door een aantal uitschieters linksboven (zie figuur 2). De

gekozen analyses zullen uitgevoerd worden maar doordat aan de assumptie van lineariteit niet is voldaan, is het belangrijk om voorzichtig te zijn met het doen van uitspraken.

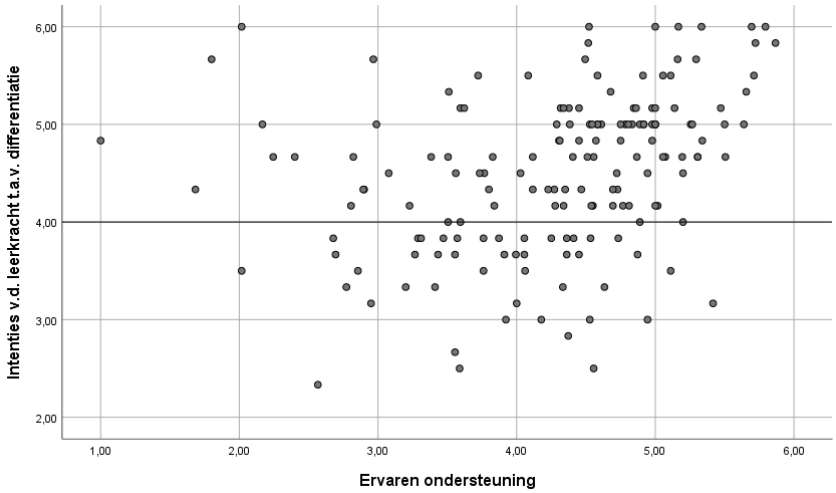
Figuur 1

Normale Verdeling van de Variabele 'Intenties'



Figuur 2

Spreidingsdiagram met Ervaren Ondersteuning als Onafhankelijke Variabele en Intenties als Afhankelijke Variabele



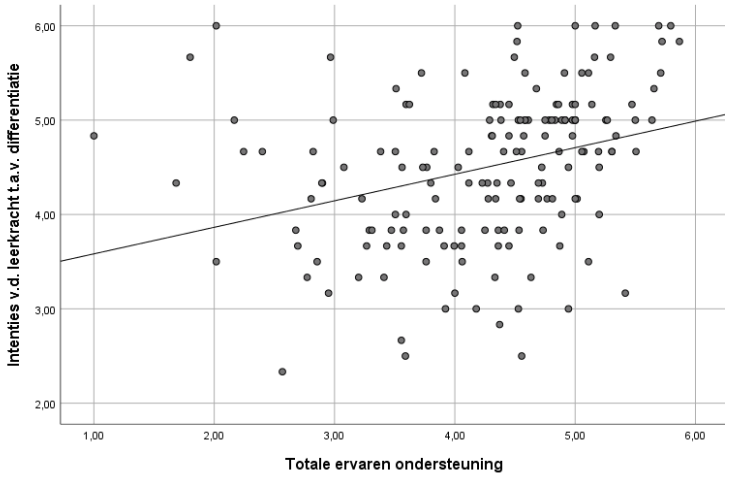
Relatie tussen ondersteuning en intenties

De eerste onderzoeksvraag luidde: “In hoeverre is er een verband tussen de ondersteuning van de teamleider en de intenties van de leerkracht t.a.v. differentiatie?” Om deze vraag te beantwoorden is allereerst Pearsons correlatie tussen de ervaren ondersteuning en de intenties van de leerkracht berekend. Er is sprake van een matig sterk significant verband tussen deze

variabelen, r (165) = .32; $p < .001$. Vervolgens is er een regressieanalyse gedaan waaruit blijkt dat de ondersteuning van de teamleider een significante voorspeller is van de intenties van de leerkracht, F (1, 164) = 18.26 $p < .001$; $R^2 = .10$. 10% van de variantie in intenties kan worden verklaard door de ondersteuning van de teamleider. De regressiecoëfficiënt van 0.28 is significant (β=*.32; t* (164) = 4.27; $p < .001$). De regressievergelijking is: totale intenties = 3.30 + 0.28 * totale ondersteuning. De helling is positief wat inhoudt dat een hogere score op ondersteuning samengaat met een hogere score op intenties.

Figuur 3

Regressievergelijking met Ondersteuning als Onafhankelijke Variabele en Intenties als Afhankelijke



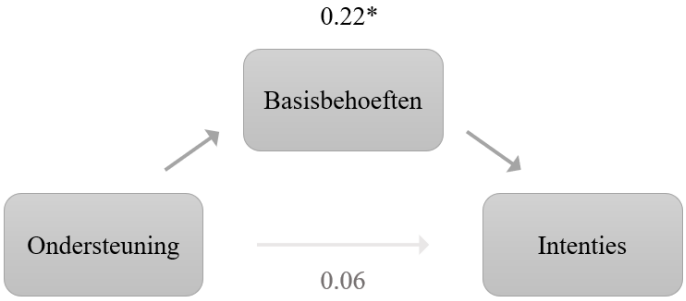
Mediatie

De tweede onderzoekvraag luidde: “In hoeverre wordt deze relatie gemedieerd door het gevoel van de basisbehoeften competentie, autonomie en relatedness van de leerkracht?” Om deze vraag te beantwoorden is er eerst is gekeken of er een relatie is tussen de onafhankelijke variabele en de mediërende variabele en tussen de mediërende variabele en de afhankelijke variabele. Dit is gedaan d.m.v. twee enkelvoudige regressieanalyses. Hieruit blijkt dat de ondersteuning van de teamleider een significante voorspeller is van de ervaren basisbehoeften F (1, 164) = 57.88; $p < .001$; $R^2 = .26$. De regressiecoëfficiënt van 0.39 is ook significant (β= *.51; t* (164) = 7.61; $p < .001$). De basisbehoeften van de leerkracht (competentie, autonomie en relatedness) is een significante voorspeller van de intenties t.a.v. differentiatie F (1, 164) = 60.40; $p < .001$; $R^2 = .27$. Hierbij is de regressiecoëfficiënt 0.609 (β=*0.52; t* (164) = 7.77; $p < .001$).

Vervolgens is er een mediatie-analyse uitgevoerd in SPSS met behulp van PROCESS. Deze analyse geeft aan welk deel van het effect van de ondersteuning op de intenties direct is en welk deel indirect via de ervaren basisbehoeften. Het directe effect van de ervaren ondersteuning op de intenties is niet significant (b = .06; t = -4.68; p = .37; 95% CI = -.07, .20). Er is sprake van een significant effect wanneer nul zich niet bevindt in het 95% betrouwbaarheidsinterval. Het indirecte effect van de ervaren ondersteuning op de intenties, via de basisbehoeften, is wel significant (b = .22; t = 4.20; p < .001; 95% CI = .12, .33). Dit houdt in dat er sprake is van een volledige mediatie. Het indirecte effect bestaat uit een effect van de ondersteuning op de basisbehoeften (β = .39; t = 7.61; p < .001) en een effect van de basisbehoeften op de intenties (b = .57; t = 6.22; p < .001). De effecten zijn weergegeven in figuur 4 en leidden uiteindelijk tot het model in figuur 5.

Figuur 4

Conceptueel Model



*p < .05

Figuur 5

Uiteindelijke Model

*p < .05

Post-hoc analyse

Omdat de ervaren basisbehoeften een totale score is van de constructen autonomie, competentie en relatedness is er nog een regressieanalyse uitgevoerd waarbij de drie subschalen los meegenomen zijn in plaats van een totale score om zo te kijken welke basisbehoeften effect leveren op de intenties van de leerkracht. Hieruit blijkt dat autonomie de grootste bijdrage levert aan de intenties en ook als enige significant is. De totale ervaren ondersteuning heeft effect op alle drie basisbehoeften van de leerkracht. Enkel de autonomiebeleving van de leerkracht heeft dan weer effect op de intenties.

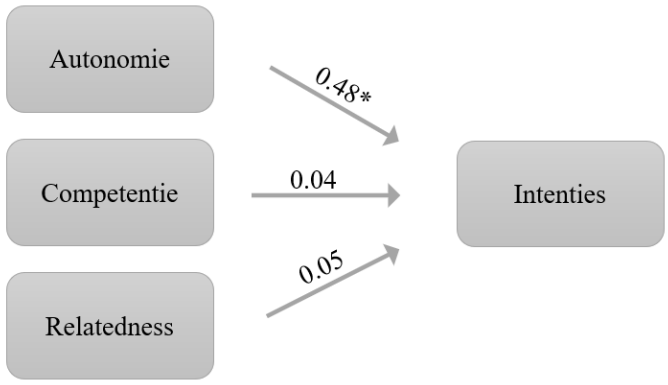
Tabel 2

Regressie Resultaten met Intenties als Afhankelijke Variabele

	B	**Std. Error**	**Beta**	**t**	**Sig.**
(Constant)	2.00	.38		5.32	.000
Autonomie	.48	.09	.52	5.25	.000
Competentie	.04	.08	.04	.45	.66
Relatedness	.05	.07	.05	.71	.48

Figuur 6

Model met Subschalen



*$p < .05$

Discussie

Conclusie

Met dit onderzoek is beoogd de onderzoeksvragen “In hoeverre is er een verband tussen de ondersteuning van de teamleider en de intenties van de leerkracht t.a.v. differentiatie?” en “In hoeverre wordt deze relatie gemedieerd door het gevoel van de basisbehoeften competentie, autonomie en relatedness van de leerkracht?” te beantwoorden. Uit dit onderzoek is gebleken dat het verband tussen de ondersteuning van de teamleider en de intenties van de leerkracht t.a.v. differentiatie klein maar significant is. Omdat de verklaarde variantie laag is en er veel spreiding is zijn de intenties niet goed te voorspellen.

De relatie tussen de ondersteuning en intenties wordt volledig gemedieerd door de ervaren basisbehoeften van de leerkracht. Het directe effect van de ondersteuning op de intenties was namelijk niet significant. Dit resultaat komt overeen met de verwachtingen opgesteld vanuit de literatuur. Een verklaring voor dit resultaat is dat de ondersteuning van de teamleider specifiek gericht was op de basisbehoeften competentie, autonomie en relatedness waardoor het ook bijdraagt aan deze ervaren basisbehoeften van de leerkracht. Het gevoel van competentie, autonomie en relatedness zou vervolgens zorgen voor een toename in motivatie, waardoor leerkrachten eerder geneigd zijn om zich in te zetten voor differentiatie. Het onderzoek van Knauder en Koschmieder (2019) ondersteunt het gevonden resultaat. Zij vonden ook een significante relatie tussen invloed vanuit de school en intenties. Zij vonden echter ook dat er andere variabele waren die de intenties beter konden voorspellen. In dit onderzoek is niet gekeken naar andere voorspellers. Op basis van onder andere het onderzoek van Knauder en Koschmieder (2019) werd verwacht dat de ondersteuning van de teamleider effect zou hebben op de intenties van de leerkracht en dat dit effect gemedieerd zou worden door de ervaren basisbehoeften.

Gorozidis en Papaioannou (2014) suggereren dat wanneer de werkomgeving relatedness, autonomie en competentie stimuleert, dit bijdraagt aan de intrinsieke motivatie van de werknemer. Daarnaast geven ze aan dat dit de motivatie van leerkrachten tot innovatief onderwijs voorspelt. De ervaren basisbehoeften van leerkrachten zouden een significant effect hebben op hun motivatie. De perceptie die leerkrachten hebben van de autonomieondersteuning vanuit de directeur is ook gerelateerd aan hun motivatie en heeft op de lange termijn positief effect op werktevredenheid en negatief effect op een burn-out (Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012).

Leiderschapsstijl is gecorreleerd met de motivatie van werknemers. Dit zijn allemaal uitspraken die overeenkomen met de bevindingen in dit onderzoek.

Daarnaast blijkt wanneer de basisbehoeften ontleed worden in de subschalen ‘competentie’, ‘autonomie’ en ‘relatedness’ dat het effect op de intenties van de leerkracht volledig veroorzaakt wordt door de subschaal autonomie. Autonomie is een essentieel onderdeel van het werk van een leerkracht. Leerkrachten moeten vaak handelen en zelf oordelen in onzekere situaties en rekening houden met specifieke contexten bij het maken van besluiten (Parker, 2015). Zowel de ervaren competentie als relatedness hebben geen significant verband met de intenties. Blijkbaar is het van belang dat een leerkracht autonomie ervaart voor het toepassen van differentiatie, of in ieder geval de intenties hiertoe te hebben. Het gevoel van competentie of relatedness speelt geen significante rol. Dit komt niet volledig overeen met bestaande literatuur. Eyal en Roth (2011) gaven aan dat zowel autonomie als competentie effect hebben op de motivatie om te differentiëren wat vervolgens werd vertaald naar intenties. Roth (2014) geeft een mogelijke verklaring. Hij duidt aan dat competentie en relatedness mogelijk niet voldoende zijn voor autonome motivatie. Autonome motivatie verwijst naar de ervaring van keuze bij het initiëren van gedrag. Dit geldt voor leerkrachten die werken aan doelen die ze betekenisvol of interessant vinden (Fernet et al., 2012). Als verklaring geeft Roth (2014) aan dat relatedness kan leiden tot extrinsieke motivatie i.p.v. intrinsieke, omdat men wellicht wenselijk gedrag vertoont om zich verbonden te voelen met de groep. Daarnaast kan, als een individu zich competent voelt, het extern gereguleerde gedrag bevorderd worden door beloningen en straffen. Hij geeft aan dat alleen een omgeving die autonomie ondersteunend is autonome motivatie kan genereren. Ook Daniels (2017) meldt dat een gebrek aan competentie niet altijd tot een gebrek aan motivatie hoeft te leiden.

Daarnaast zouden culturele verschillen een rol kunnen spelen. In de westerse en noordelijke landen en in Australië en Nieuw-Zeeland zou een individualistische cultuur heersen (Klassen, Al-Dhafri, Hannok, & Betts, 2011). Daar zou autonomie een grotere rol spelen. Het onderzoek van Eyal en Roth (2011) is uitgevoerd in Israël. Daar zouden mensen meer een collectieve instelling hebben. Sommige onderzoekers twijfelen of de zelfdeterminatietheorie wel generaliseerbaar is naar niet-Westerse culturen. Waar het onderzoek is gedaan kan dus invloed hebben op de resultaten (Nalipay, King, & Cai, 2020). Echter wordt door Nalipay et al. (2020)

geconcludeerd dat autonomie en relatedness juist bij verschillende culturen even belangrijk geacht worden, maar dat competentie in Westerse landen belangrijker is.
Fisher (1978) geeft aan dat competentie pas zorgt voor een hoge intrinsieke motivatie wanneer de persoon zich ook verantwoordelijk voelt voor zijn of haar successen. Wellicht dat de respondenten in dit onderzoek hun prestaties wat betreft differentiatie wijten aan iets anders dan hunzelf. Pas wanneer deze 'persoonlijke controle' over prestaties én de competentiebeleving hoog is, draag het bij aan de motivatie (Fisher, 1978).

Sterke punten van het onderzoek

Het huidige onderzoek is een aanvulling op de bestaande literatuur omdat bestaand onderzoek vaak gericht is op de motivatie in plaats van intenties. Intenties hebben een grotere kans om te worden vertaald naar gedrag dan motivatie (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Daarnaast zijn alle vragen en stellingen in het onderzoek aangepast gericht op het onderwerp differentiatie.

Beperkingen van het onderzoek

Het is niet bekend waar de respondenten wonen of werken. De vragenlijst is via sociale media verspreid maar het is dus niet bekend of deze veelvuldig verspreid door Nederland is ingevuld of dat de respondenten vooral uit het noorden komen, omdat de lijst gedeeld is in het noorden. In het vervolg zou er een vraag gesteld kunnen worden over in welke provincie de respondent werkt om zo een steekproef te krijgen die meer representatief is aan de onderzoekspopulatie.

Ook was er veel missing data. Van de totale 284 respondenten hebben slechts 166 alle items relevant voor dit onderzoek beantwoord. 118 respondenten zijn tussen het begin en het einde van de vragenlijst afgehaakt. Het is echter onwaarschijnlijk dat de missende data significant zou afwijken van de gebruikte data. Missing data kan bij een survey variëren van een intentionele beslissing bij bijvoorbeeld een gevoelig onderwerp of het kan een onbedoelde actie zijn wanneer iemand het bijvoorbeeld vergeet of te druk heeft (Newman, 2014). Het is onwaarschijnlijk dat de reden voor het afhaken iets heeft te maken met het onderzoek. Daarnaast is er geen extreme uitval in een bepaalde groep. Er kan daarom aangenomen worden dat de uitval random is.

Er moet rekening gehouden worden met het feit dat de data niet aan alle assumpties voldoet. De relatie tussen de ondersteuning van de teamleider en de intenties van de leerkracht is

niet geheel lineair. De data vormen zich lichtelijk in een v-vorm. Dit is vooral het geval door een aantal uitschieters waardoor het niet veel invloed heeft op de interpretatie van de resultaten.

Suggesties voor vervolgonderzoek en praktijk

Nu de wet van passend onderwijs is ingevoerd is differentiatie erg belangrijk in het onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt dat de teamleider indirect een rol speelt bij de intenties om differentiatie toe te passen. Daarnaast bleek dat de autonomie van leerkrachten het effect leveren op de intenties van leerkrachten. Teamleiders of schoolleiders zouden daarom vooral de autonomie moeten bevorderen. Dit kunnen ze doen door hun leerkrachten aan te moedigen, kritiek toe te staan, kritisch denken te stimuleren en door keuzevrijheid te geven (Yan & Sin, 2015). Uit de stellingen gebruikt in dit onderzoek kan afgeleid worden dat een teamleider keuzes moet bieden, begrip en vertrouwen moet tonen en moet luisteren en proberen te begrijpen. Het zou voor teamleiders of schoolleiders voordelig kunnen zijn om de basisbehoeften van de leerkrachten in kaart te brengen om zo te kijken hoe het gesteld is met o.a. de autonomiebeleving en waar nog winst te behalen valt.

Er is niet bekend hoeveel er daadwerkelijk gedifferentieerd wordt bij de respondenten. De literatuur geeft aan dat intenties vertaald worden in acties, maar het is niet bekend in hoeverre dat in dit onderzoek geldt. Om de daadwerkelijke acties in kaart te brengen zouden er bijvoorbeeld observaties gedaan moeten worden. Daarnaast zou meer onderzoek gedaan kunnen worden naar de eerdergenoemde culturele verschillen, wellicht ook binnen het onderwerp differentiatie.

Literatuurlijst

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and weil-being in two work settings 1. *Journal of applied social psychology*, *34*(10), 2045-2068.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. Motivation and Emotion, 39(2), 216–236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1

Daniels, E. (2017). Curricular factors in middle school teachers' motivation to become and remain effective. *RMLE Online*, *40*(5), 1-14.

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000), "Target article: the 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior", Psychological Inquiry, Vol. 11 No. 4, pp. 227-68.

Duncan, J., Punch, R., & Croce, N. (2021). Supporting primary and secondary teachers to deliver inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *46*(4), 92-107.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, *49*(3), 256–275. https://doi.org/10.1108/09578231111129055

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, *28*(4), 514-525.

Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational behavior and human performance*, *21*(3), 273-288.

Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and teacher education*, *39*, 1-11.

Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational psychology*, *15*(1), 89-96.

Hertberg-Davis, H. L., & Brighton, C. M. (2006). Support and Sabotage Principals' Influence on Middle School Teachers' Responses to Differentiation. *Journal of Secondary Gifted Education*, *17*(2), 90–102. https://doi.org/10.4219/jsge-2006-685

Jena, R. K. (2020). Measuring the impact of business management Student's attitude towards entrepreneurship education on entrepreneurial intention: A case study. *Computers in Human Behavior*, *107*, 106275.

Kennedy, C., & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, *24*(3), 351-360.

Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, *27*(3), 579-588.

Knauder, H., & Koschmieder, C. (2019). Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB). *Teaching and Teacher Education*, *77*, 66-76.

Lindsay, G. (2003), Inclusive education: a critical perspective. British Journal of Special Education, 30: 3-12. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00275

Lübke, L., Meyer, J., & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, *8*(3), 225-238.

Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, *23*(1), 82-92.

Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2020). Autonomy is equally important across East and West: Testing the cross-cultural universality of self-determination theory. *Journal of adolescence*, *78*, 67-72.

Newman, D. A. (2014). Missing data: Five practical guidelines. *Organizational Research Methods*, *17*(4), 372-411.

Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, *93*(1), 19-33.

Roth, G. (2014). Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation: A self-determination theory analysis. In Richardson, P. W., Watt, H. M. G., & Karabenick, S. A. (Eds.), Teacher Motivation: Theory and Practice. New York: Rutledge.

Smeets, E., de Boer, A., van Loon-Dikkers, L., Rossen, L., & Ledoux, G. (2017). Passend onderwijs op school en in de klas:eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. KBA Nijmegen. Retrieved 2022, from http://hdl.handle.net/11370/d3c25f8e-5bc0-4882-abfc-1b8a585b1eeb.

Smit, R., & Humpert, W. (2012). Zum Einfluss der Teamkultur auf Differenzierung und Schülerlernen in kleinen Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(3), 209-228.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. British journal of educational psychology, 75(3), 411-433.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, *48*(6), 1273-1296.

Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., van Essen, M., & Kurver, B. (2017). Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs. *Nijmegen: ResearchNed*, 2004-2006.

Van Hooft, E. A., Born, M. P., Taris, T. W., van der Flier, H., & Blonk, R. W. (2005). Bridging the gap between intentions and behavior: Implementation intentions, action control, and procrastination. *Journal of Vocational Behavior*, *66*(2), 238-256.

Van Meersbergen, E., & de Vries, P. (2017). Handelingsgericht werken in passend onderwijs. *Achtergronden, aanpakken en hulpmiddelen*, *2*.

Yan, Z., & Sin, K. F. (2015). Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: an application of the Theory of Planned Behaviour. *Cambridge Journal of Education*, *45*(2), 205-221.

Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2018). Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas: de rol van self-efficacy van de leerkracht. Kind En Adolescent, 39(1), 1–21. https://doi.org/10.1007/s12453-017-0162-7