

Recht doen aan verschillen tussen leerlingen in het voortgezet onderwijs: de Lindenburg te Leek.

Een exploratief onderzoek naar de relaties tussen docent opvattingen en het belang van, de invloed van en het vermogen om recht te doen aan verschillen.

Annemarie Bresser ^a en Gijs van Campenhout ^b

^a Faculteit Letteren, Rijksuniversiteit Groningen

^b Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

Corresponding author: Gijs van Campenhout – gijsvancampenhout@gmail.com

Abstract

In dit onderzoek wordt gekeken naar het recht doen aan verschillen tussen leerlingen en de variabelen die hierbij van invloed zijn op de (gepercipieerde) onderwijspraktijk van docenten. De afgenomen vragenlijst is gebaseerd op een onderzoeksmodel dat uitgaat van verschillende factoren die elkaar onderling beïnvloeden; enerzijds het aantal onderwijsjaren, de invloed van soorten verschillen op de dagelijkse onderwijspraktijk, het belang dat docenten hechten aan soorten verschillen en de mate waarin zij zichzelf in staat achten recht te doen aan soorten verschillen. Anderzijds spelen ook (persoonlijke en onderwijskundige) opvattingen van docenten een rol in de onderwijspraktijk, zoals docenten die zelf inschatten. Als laatste is ook gekeken naar randvoorwaarden die door de docenten belangrijk gevonden worden bij het recht (kunnen) doen aan verschillen. De vragenlijst, bestaande uit 41 vragen, is aan het eind van het schooljaar 2011 – 2012 afgenomen op rsg de Borgen te Leek, locatie de Lindenburg. In totaal hebben 33 van de 89 benaderde docenten meegewerkt aan het onderzoek.

Sleutelwoorden: recht doen aan verschillen; opvattingen; docenten; voortgezet onderwijs; Leek.

Introductie

“Inspectie Onderwijs luidt de noodklok”, kopte het Dagblad van het Noorden op 19 april 2012. Uit het onderwijsverslag 2010/2011 van de inspectie van het onderwijs bleek dat relatief veel scholen (zowel basisscholen, mbo’s als scholen in het voortgezet onderwijs) in de provincie Groningen zwak presteren ten opzichte van scholen in de rest van het land (Hulzebos 2012). Hoewel de kwaliteit van het onderwijs op de Lindenberg, een vestiging van regionale scholengemeenschap de Borgen uit Leek, over het algemeen een voldoende scoort, is de havo-afdeling van de school in het schooljaar 2009/2010 als ‘zwak’ beoordeeld als het gaat om het afstemmen van instructies en opdrachten op verschillen tussen leerlingen (Inspectie van het Onderwijs 2010a, 2010b).

De overheid, het voortgezet onderwijs en docenten erkennen dat recht doen aan verschillen tussen leerlingen een belangrijk aspect is van de kwaliteit van het onderwijs, aangezien leerlingen niet hetzelfde zijn (Bulterman-Bos 2007). De kwaliteit van het gegeven onderwijs kan verbeteren als docenten recht proberen te doen aan verschillen tussen leerlingen, aangezien dit kan bijdragen aan de optimale ontwikkeling van de leerlingen (Ministerie OCW 2011). Ook in het kader van de educatieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescenten is het wenselijk dat docenten (proberen) recht (te) doen aan verschillen tussen leerlingen. Een reden hiervoor is dat de leerlingen zich in een levensfase bevinden waarin zij veel baat hebben bij en behoefte hebben aan onderwijs dat past bij hun persoonlijkheid (Slot en van Aken 2010).

Echter, in de praktijk van het voortgezet onderwijs blijkt het recht doen aan verschillen tussen leerlingen vaak een lastige opgave voor docenten (Stevens 1997; Blok 2004; Luyten 2004; Bosker 2005). Deels kan dit verklaard worden door de complexe werkelijkheid binnen klassen (Bulterman-Bos 2007). Vaak ligt het niet enkel aan de context van de klassen (omgeving, klassamenstelling en lesstof; Kagan 1992) waarbinnen docenten recht moeten doen aan verschillen. Zo hebben persoonlijkheidskenmerken, zoals opvattingen en houding van docenten zelf ook een grote invloed op de mate waarop er recht wordt gedaan aan verschillen tussen leerlingen. Bij persoonlijke opvattingen van docenten over recht doen aan verschillen kunnen we onder meer denken aan het belang dat docenten hechten aan bepaalde verschillen tussen leerlingen. Dit belang beïnvloedt waarschijnlijk indirect hun vermogen om in hun onderwijspraktijk recht te doen aan verschillen tussen leerlingen.

Onderzoek naar opvattingen over en houdingen ten opzichte van het recht doen aan verschillen is tot op heden onderbelicht gebleven in de, door ons bestudeerde, wetenschappelijke literatuur. Daarom richt dit onderzoek zich op het in kaart brengen van opvattingen over recht doen aan verschillen gekoppeld aan de invloed van bepaalde verschillen tussen leerlingen op de lespraktijk, het belang dat docenten hechten aan bepaalde verschillen, hun vermogen om rekening te houden met dergelijke verschillen en de mate waarin docenten vinden dat ze recht doen aan verschillen tussen leerlingen in hun onderwijspraktijk. Ook wordt er gekeken naar randvoorwaarden die docenten in staat stellen rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Immers, als men een verbetering van het onderwijs met betrekking tot het recht doen aan verschillen wil bewerkstelligen, moet allereerst in kaart gebracht worden hoe de huidige onderwijspraktijk eruit ziet. Dit onderzoek geeft daartoe een eerste aanzet.

Aanleiding en probleemstelling

Regionale scholengemeenschap de Borgen, locatie de Lindenburg

In augustus 2010 ontving de directie van de Lindenburg een rapportage van de Inspectie van het Onderwijs (2010a, 2010b). Deze rapportage is geschreven naar aanleiding van lesbezoeken die de Inspectie in het schooljaar 2009/2010 heeft uitgevoerd op de Lindenburg. Uit het rapport kwam naar voren dat de locatie op haar havo-afdeling een onvoldoende beoordeling scoort op een aantal indicatoren van het ICALT-instrument; een beproefd meetinstrument waarmee de Onderwijsinspectie een beeld tracht te geven van de onderwijskundige kwaliteiten van scholen in het voortgezet onderwijs. Eén onderdeel van dit scoreformulier richt zich specifiek op aspecten die te maken hebben met het recht doen aan verschillen tussen leerlingen in de lestijd. De havo-afdeling van de Lindenburg scoorde op de volgende differentiatie indicatoren onvoldoende:

- “De aangeboden leerinhouden maken afstemming mogelijk op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen.”
- “De leraren stemmen de instructie af op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen.”
- “De leraren stemmen de verwerkingsopdrachten af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.”

In de toelichting op de onvoldoende beoordeling gaf de Inspectie (2010a, 2010b) aan dat in vrijwel alle geobserveerde lessen de instructies en verwerkingsopdrachten op de gehele groep leerlingen waren gericht. Conclusie: er wordt nog te frontaal en klassikaal lesgegeven op de Lindenburg. Deze klassikale en frontale manier, volgens Denessen (1995) de *traditionele* manier van lesgeven, heeft tot gevolg dat gedurende de uitleg en verwerking van de aangeboden leerstof een deel van de leerlingen voortijdig afhaakt. Dit kwam voor in een relatief groot aantal van de geobserveerde lessen. Kortom, er was te weinig aandacht voor een gevarieerde aanpak van lesgeven, zowel in de instructies als in de verwerkingsopdrachten, waarmee docenten volgens de maatstaven van de Inspectie van het Onderwijs niet voldoende recht doen aan verschillen tussen leerlingen in een klas.

Echter, wat de Inspectie inhoudelijk bedoelt met *het afstemmen op verschillen tussen leerlingen* wordt in de rapportage niet expliciet benoemd (2010a, 2010b). Een gelijksoortig probleem is ook terug te vinden in de door ons bestudeerde onderwijskundige literatuur. Er bestaat namelijk veel onduidelijkheid over de betekenis en inhoud van begrippen die gerelateerd zijn aan het recht doen aan verschillen, zoals differentiatie en adaptief onderwijs. Opvallend is dat deze vaagheid zich voornamelijk voordoet in de context van het voortgezet onderwijs en in mindere mate in het primaire onderwijs. Deze begripsmatige onduidelijkheid zorgt ervoor dat de praktische vraag hoe docenten recht kunnen doen aan verschillen tussen leerlingen in het merendeel van de gevallen onbevredigend beantwoord blijft (zie Houtveen en Reezigt 2000; Blok 2004; Bosker 2005).

Scholingstraject

Door de geringe toelichting in de feedback van de Inspectie van het Onderwijs (2010a, 2010b) is het voor een school in het voortgezet onderwijs lastig om zowel vormmatig als inhoudelijk aan de slag te gaan met het verbeteren van bovengenoemde aspecten. Om de kwaliteit van de docenten en het onderwijs op de

Lindenburg te verbeteren, en zodoende te voldoen aan de eisen van de Inspectie van het Onderwijs, is er op de Lindenburg een start gemaakt met een tweejarig scholingstraject getiteld “Recht doen aan verschillen”.

Het eerste jaar van dit traject staat in het teken van bewustwording; het is als eerst van belang dat docenten zich bewust worden welke verschillen tussen leerlingen in de onderwijspraktijk aanwezig zijn. Bij de bewustwording van verschillen tussen leerlingen spelen de opvattingen van docenten over mogelijke verschillen een leidende rol. Jaar één van het scholingstraject richt zich eigenlijk meer op de verschillen tussen docenten en probeert te achterhalen of docenten bezig zijn met het recht doen aan verschillen tussen leerlingen en, zo ja, hoe ze dat dan doen. Door middel van maandelijkse bijeenkomsten onder leiding van een schoolopleider (G. Schuurman), wederzijdse lesbezoeken, en het bedenken en uitvoeren van groepsopdrachten, bijvoorbeeld het uitproberen van nieuwe werkvormen of het ontwikkelen van een lessenserie gericht op verschillende leerstijlen, wordt het recht doen aan verschillen tussen leerlingen onder de aandacht van het huidige docentenkorps gebracht.

De invulling van het tweede jaar hangt grotendeels af van de evaluatie van het scholingstraject die aan het eind van dit schooljaar is ingevuld door de huidige deelnemers. Vragen als ‘wat vond je goed gaan?’, ‘waar ben je tevreden over?’, ‘welke verbeterpunten zie je?’, ‘wat heeft je het meest verbaasd?’, en ‘noem drie eye-openers’ moeten de directie en schoolopleider een leidraad bieden ter verbetering van het eerste jaar van het scholingstraject. Bovendien bieden de uitkomsten van de evaluaties handvatten voor een nuttig vervolg het scholingstraject in het volgende schooljaar. Voor zowel de directie als de docenten van de Lindenburg is het van belang dat er een zinvol vervolg gegeven wordt aan het dit jaar gestarte scholingstraject. Voor docenten is het namelijk van belang dat zij, naast hun eigen bewustwording, zowel theoretische als praktische handvatten krijgen om in hun eigen onderwijspraktijk recht te kunnen doen aan verschillen tussen leerlingen. Daarnaast is het voor de schoolleiding van belang om bij een volgende rapportage van de Inspectie van het Onderwijs een voldoende te scoren als het gaat over het recht doen aan verschillen tussen leerlingen.

Probleemstelling

Bovenstaande bevindingen leiden tot de volgende probleemstelling:

‘Wat is de huidige stand van zaken omtrent de opvattingen over het recht doen aan verschillen tussen leerlingen op de Lindenburg en welke factoren spelen hierin een rol?’

Het doel van het onderzoek is om door middel van de gestelde probleemstelling in kaart te brengen welke factoren van invloed zijn op de onderwijspraktijk van docenten en hoe deze factoren onderling verband houden.

De volgende deelvragen ondersteunen de probleemstelling:

1. Welke opvattingen hebben docenten op de Lindenburg als het gaat om het recht doen aan verschillen tussen leerlingen?
2. Welke soorten verschillen hebben invloed op de dagelijkse onderwijspraktijk?
3. Hoe belangrijk vinden zij het om recht te doen aan deze verschillen?
4. Hoe goed achten docenten zichzelf in staat om aan deze verschillen recht te doen?

5. Welk beeld hebben docenten van hun eigen onderwijspraktijk: in welke mate houden zij, na eigen zeggen, rekening met genoemde verschillen tussen leerlingen?
6. Wat zijn de mogelijke relaties tussen het belang, de invloed, het vermogen om en de perceptie het recht doen aan verschillen?
7. Welke randvoorwaarden zijn voor docenten belangrijk om een kwaliteitsverbetering van hun onderwijs met betrekking tot het recht doen aan verschillen?

Een vergelijking van de uitkomsten op deze deelvragen zal ons wellicht handvatten geven en inzicht in eventuele ruimtes voor verbeteringen van de onderwijspraktijk van docenten op de Lindenberg.

Theoretisch kader

Recht doen aan verschillen

Dit onderzoek richt zich op een breed bediscussieerd vraagstuk in onderwijsland, namelijk hoe docenten omgaan met verschillen tussen leerlingen (zie Stevens 1997; Houtveen en Reezigt 2000; Blok 2004; Bosker 2005; Bulterman-Bos 2007). Om dit vraagstuk in verschillende contexten te concretiseren is er een grote hoeveelheid aan elkaar verwante termen ontstaan, zoals *adaptief onderwijs*, interne of *externe differentiatie*, *inclusief onderwijs*, *onderwijs-op-maat*, *individualisering*, *passend onderwijs*, *maatwerk* en *zorgverbreding* (zie Stevens 1997; Blok 2004; Schuman 2005). Voor dit onderzoek is er gekozen om de term ‘recht doen aan verschillen’ te gebruiken, omdat met deze terminologie de probleemstelling het best getackeld kan worden.

De hierboven genoemde termen hebben in ieder geval één gegeven met elkaar gemeen: centraal staat dat er verschillen zijn tussen leerlingen waar docenten rekening mee dienen te houden. Verschillen tussen leerlingen zijn echter op meerdere manieren te benaderen. Enerzijds kan het recht doen aan verschillen erop gericht zijn om alle leerlingen dezelfde ontwikkelingskansen te bieden, waarbij aanwezige verschillen tussen leerlingen worden geconstateerd én geaccepteerd voor wat ze zijn. De leidende gedachte achter deze visie is dat een leerling zich optimaal ontplooit als hij op zijn eigen manier en in zijn eigen tempo onderwijs tot zich neemt.

Anderzijds richt het recht doen aan verschillen zich juist op het verkleinen van aanwezige verschillen tussen leerlingen in een klas. Een verschil tussen leerlingen wordt dan geïnterpreteerd als een negatief gegeven, een achterstand, dat gedurende de onderwijstijd gelijk dient te worden getrokken. Op deze manier zouden, in theorie, ‘alle’ leerlingen op een gelijkwaardig niveau dienen te eindigen. Kortom, het gelijkheidsstreven wordt in het onderwijs op twee manieren uitgelegd: (1) gelijke kansen bieden aan verschillende leerlingen (verschillen constateren en accepteren) of (2) verschillen tussen leerlingen ‘gelijkmaken’ (achterstanden wegwerken) (Stevens 1997; Blok 2004; Luyten 2004; Bosker 2005; Van der Hoeven, et. al. 2009).

In de onderwijspraktijk wordt er door scholen en docenten op vele manieren recht gedaan aan verschillen tussen leerlingen. Een welbekende vorm in het voortgezet onderwijs is de zogenaamde *externe differentiatie*. Dit houdt in dat er op organisatorisch niveau recht wordt gedaan aan verschillen tussen leerlingen. Door een ‘selectie aan de poort’ komen leerlingen op verschillende leerniveaus in het voortgezet onderwijs terecht – vmbo, havo, atheneum, gymnasium – met als gevolg dat er meer homogene klassen ontstaan dan in het basisonderwijs waar leerlingen met allerlei leerniveaus nog door elkaar

zitten. Verder kunnen scholen recht doen aan verschillen door een zogenaamd allocatiemodel op te stellen waarbij leerlingen op basis van door de school gestelde criteria, bijvoorbeeld leerlingen met rugzakjes of percentage allochtonen, wel of niet toegelaten worden tot de school. Dergelijke allocatiemodellen zijn gebaseerd op financiële gronden (Looie en de Wit 2012).

Het recht doen aan verschillen is echter niet alleen gericht op verschillen tussen leerlingen op organisatorisch niveau, maar gaat vooral over verschillen tussen leerlingen *binnen één klas*. Het gaat dan om *interne differentiatie*, wat in hoge mate overeenkomt met *adaptief onderwijs* (Stevens 1997; Blok 2004). Ondanks het feit dat er in het voortgezet onderwijs door 'selectie aan de poort' deels recht wordt gedaan aan verschillen tussen leerlingen, blijken klassen uiterst heterogeen te zijn als er wordt ingezoomd op individuele leerlingen. Binnen klassen kunnen verschillen tussen leerlingen betrekking hebben op een groot aantal variabelen, waaronder het geslacht, de sociaaleconomische status, leerstijl, intelligentie, motivatie, interesses, mate van volwassenheid, cultuur en persoonlijkheid (Slot en van Aken 2010; Valcke 2010).

Zoals uit bovenstaande blijkt, bestaat er geen duidelijke definitie van wat 'recht doen aan verschillen' precies inhoudt. Om toch enig houvast te geven wordt in het vervolg van dit onderzoek de volgende definitie gehanteerd: *Recht doen aan verschillen betekent (1) een bewustzijn van de docent van de aanwezige verschillen binnen zijn klas, (2) stof aanbieden en leerlingen benaderen op een manier die aansluit bij hun individuele behoeften.*

Docentenopvattingen

Niet alleen leerlingen verschillen van elkaar; geen docent is hetzelfde en dat geldt ook voor de manieren waarop lesgegeven wordt. In onderzoek naar de onderwijspraktijk van docenten lag de aandacht voorheen vooral op leraargedrag. Tegenwoordig richt men het onderzoek echter ook op cognitieve processen van docenten, gekoppeld aan hun ontwikkeling en onderwijspraktijk, en is er veel interesse voor de zogenaamde *teachers' beliefs*. Volgens sommige auteurs, zoals Kagan (1992: 85), zijn deze opvattingen van docenten over het onderwijs zelfs het belangrijkste in het lesgeven; "... *this piebald form of personal knowledge lies at the very heart of teaching*".

Teachers' beliefs worden in de literatuur beschreven als "...*stilzwijgende, vaak onbewuste veronderstellingen over studenten, klassen en de stof die overgebracht moet worden*" (Kagan 1992: 65, vrij vertaald). Opvattingen over het onderwijs beslaan dus een breed spectrum met aan het onderwijs gerelateerde onderwerpen; men kan immers kijken naar opvattingen met betrekking tot gedrag, houding, kennis, verwachtingen, klassen, inhoud... maar ook naar opvattingen over aanwezige verschillen tussen leerlingen (Kagan 1992).

Op een abstracter niveau wordt het volgende gesteld over opvattingen van docenten over het onderwijs (Clark en Peterson 1986, in Hermans, et al. 2007, vrij vertaald):

- opvattingen zijn een verzameling conceptuele representaties die algemene kennis bevat over objecten, personen en gebeurtenissen, en hun karakteristieke verbanden;
- opvattingen zijn dynamische structuren die als filter opereren en nieuwe kennis en ervaringen als het ware 'screenen' op relevantie en betekenis;
- opvattingen met betrekking tot het onderwijs zijn van invloed op zowel de professionele ontwikkeling als de onderwijspraktijk van docenten;

- opvattingen van docenten met betrekking tot het onderwijs zijn van invloed op hun professionele identiteit.

De ontwikkeling van een docent hangt nauw samen met de opbouw van zijn of haar *practical knowledge*, oftewel ervaringen in het onderwijs; meestal uitgedrukt in het aantal onderwijsjaren van een docent (Beijaard en de Vries 1997). Iedere docent die les geeft aan een groep leerlingen breidt zijn of haar 'practical knowledge' - zowel persoonlijke als professionele - uit. De manier waarop docenten ervaringen interpreteren en de invloed van ervaringen op het handelen van een docent hangen onder meer af van (1) de context waarin les wordt gegeven, (2) de inhoud van de les en (3) de persoonlijke opvattingen van de docent zelf (Kagan 1992; Valcke 2010). Opvattingen van docenten werken dus als een soort filter op nieuwe ervaringen; docenten ervaren alle onderwijs-gerelateerde gebeurtenissen 'gekleurd' (Kagan 1992). Daarnaast blijkt dat deze gefilterde ervaringen ook invloeden hebben op de professionele ontwikkeling, onderwijspraktijk en de professionele identiteit van docenten (Hermans, et al. 2007).

Hoewel de relatie tussen opvattingen van docenten en het daadwerkelijke gedrag elkaar normaal gesproken logisch opvolgen, geeft Kagan (1992) aan dat het voor docenten moeilijk is om hun *teachers' beliefs* efficiënt om te zetten naar gedragingen in de praktijk. Uit een onderzoek van Rosenfeld en Rosenfeld (2008) blijkt dat verschil in opvattingen tussen docenten invloed heeft op de manier waarop docenten leerlingen tegemoet treden, met betrekking tot 'zwakke leerlingen. Bestaande opvattingen van docenten over het presteren van (zwakke) leerlingen beïnvloedt de manier van omgaan met en het doceren van bepaalde leerstof. Echter, een van de moeilijkheden bij deze omzetting is dat docenten opvattingen juist vaak stilzwijgend en onbewust bij docenten aanwezig zijn (Kagan 1992). Als docenten hun eigen opvattingen om willen zetten in effectief gedrag moeten ze zich eerst bewust worden van hun persoonlijke opvattingen over het recht doen aan verschillen tussen leerlingen. Door het aanbieden van trainingen, cursussen of scholingstrajecten proberen scholen in het voortgezet onderwijs de kwaliteit van het onderwijs en de docenten te verbeteren. Vaak zijn dergelijke trainingstrajecten gericht op een bepaald bewustwordingsproces van docenten, maar het veranderen van heersende opvattingen bij docenten blijkt vaak lastiger dan gedacht. Dit heeft er onder meer mee te maken dat opvattingen niet alleen stilzwijgend en onbewust aanwezig zijn, maar ook relatief stabiel zijn. Dat houdt in dat nieuwe informatie wordt gefilterd door de al aanwezige opvattingen en dat de informatie hieraan gelinkt wordt, wat vaak geen verandering in gedrag tot gevolg heeft. Volgens Kagan (1992: 75) is het zo dat *teachers' beliefs* niet veranderen door het lezen en toepassen van resultaten uit onderzoeken. Wat volgens Kagan (1992) wel de opvattingen van docenten beïnvloedt is het uitvoeren van hun geleerde ideeën in de praktijk.

Omdat *teachers' beliefs* vaak onbewust aanwezig zijn, is gebleken dat ze lastig te meten zijn (Kagan 1992). Dit verklaart gedeeltelijk waarom er, volgens ons, nog geen instrument bestaat om opvattingen met betrekking tot het omgaan met verschillen tussen leerlingen systematisch in kaart te brengen. In het verleden zijn er verschillende instrumenten ontwikkeld om algemene, onderwijskundige opvattingen te meten (zie Denessen 1995; Donaghue 2003), maar een instrument specifiek gericht het meten van opvattingen over het thema het recht doen aan verschillen is er niet. Deze invloed van *teachers' beliefs* op de onderwijspraktijk is opgenomen in het door ons opgestelde onderzoeksmodel, dat hieronder besproken zal worden, en in de afgenomen vragenlijst.

Het onderzoek

Dit onderzoek heeft om een drietal redenen plaatsgevonden op de locatie de Lindenburg van rsg de Borgen, een vestiging waar ongeveer 1100 leerlingen op havo-, vwo- of gymnasiumniveau onderwijs genieten. Ten eerste omdat deze middelbare school van de Inspectie van het Onderwijs (2010a, 2010b) het predicaat 'zwak' opgespeld heeft gekregen als het gaat om recht doen aan verschillen. Hierbij moet wel worden gemeld dat het enkel om lesobservaties gaat op de havo-afdeling van deze school. Daarnaast was het voor de onderzoekers – werkend op deze vestiging – praktischer om het onderzoek op één afgebakende (kleine) locatie uit te voeren waar het over het algemeen gemakkelijker is om respondenten te benaderen op microniveau. De kans dat andere docenten meewerkten aan het onderzoek nam toe. Dit kan deels verklaard worden door het directe en persoonlijke contact tussen onderzoekers en respondenten (Swanborn 2010). Ten derde is er op de Lindenburg in het schooljaar 2011-2012 een scholingstraject voor de docenten van start gegaan met de titel 'recht doen aan verschillen'. Met dit scholingstraject probeert de school bij een volgende inspectie het predicaat 'zwak' weg te poetsen.

In totaal hebben 33 van de benaderde 89 docenten van de Lindenburg deelgenomen aan dit onderzoek; 15 mannelijke en 18 vrouwelijke docenten. Dit komt neer op een respons van 37 procent.

Research design en methodologie

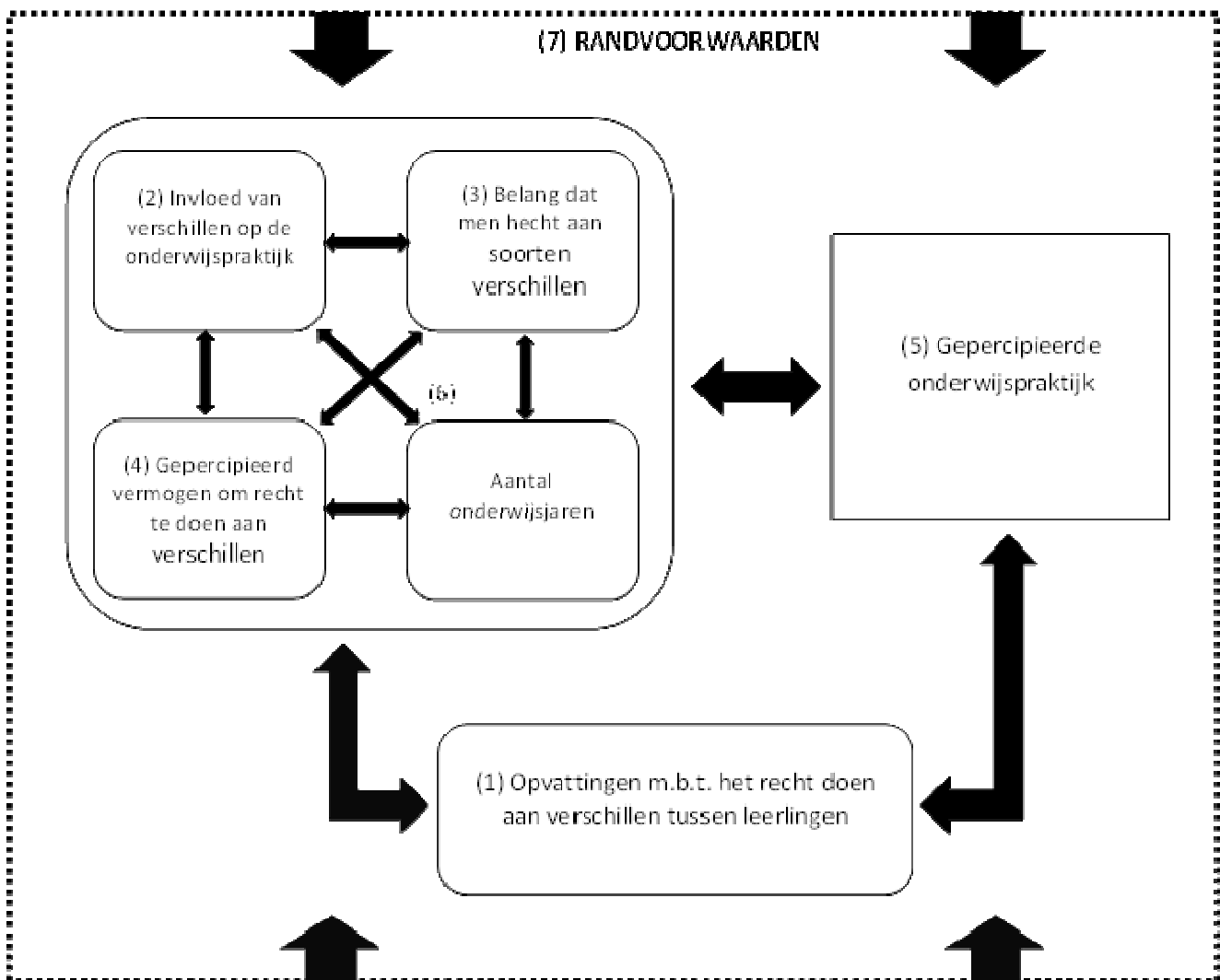
In onderstaand onderzoeksmodel, dat de basis vormt voor dit onderzoek, is te zien welke factoren – gekoppeld aan de zeven deelvragen – onderzocht zijn. Zoals het model laat zien, is uitgegaan van het feit dat opvattingen (1) van invloed zijn op de onderwijspraktijk van docenten (5) en andersom. Dit zijn echter niet de enige factoren die een rol spelen bij het recht doen aan verschillen. Verwacht wordt dat de invloed die verschillende soorten verschillen hebben op de onderwijspraktijk van een docent (2) bepalen in hoeverre een docent rekening zal houden met deze verschillen (5). Daarnaast valt te verwachten dat docenten een groter belang hechten (3) aan verschillen die meer invloed hebben op hun lessen (2). Ook de mate waarin docenten zichzelf in staat achten recht te doen aan verschillen (4) is waarschijnlijk van invloed op hun onderwijspraktijk en op de mate waarin zij daadwerkelijk (zeggen) rekening (te) houden met verschillen (5).

Hoe deze vier factoren zich echter tot elkaar verhouden, is niet exact duidelijk. Vandaar dat ze in een zogenaamde 'black box' samengebracht zijn en hun onderlinge relaties in dit onderzoek gemeten worden (6). Dit laatste is gedaan door te kijken naar het aantal onderwijsjaren van de ondervraagde docenten. In eerste instantie was daarbij de bedoeling een duidelijk onderscheid te maken tussen starters (< 5 jaar ondervervaring), meer ervaren docenten (5-15 jaar) en doorgewinterde docenten (> 15 jaar). Vanwege het beperkte aantal respondenten is uiteindelijk gekozen voor twee categorieën: < 20 jaar en > 20 jaar ondervervaring.

Zoals eerder gemeld, bestaat er volgens ons (nog) geen adequaat meetinstrument om opvattingen van docenten te meten, specifiek gericht op het recht doen aan verschillen (Denessen 1995; Donaghue 2003). Het thema van dit onderzoek zit dus in een pre-theoretische fase en om die reden is er door de onderzoekers, op basis van het door Denessen (1995) opgestelde meetinstrument over opvattingen over het onderwijs, een vragenlijst ontwikkeld over het recht doen aan verschillen. Deze vragenlijst heeft als doel om op een systematische manier de opvattingen van docenten in kaart te brengen en deze

opvattingen te relateren aan de manier waarop docenten denken over en omgaan met bepaalde soorten verschillen tussen leerlingen in hun huidige onderwijspraktijk. Het beantwoorden van de vragen is daarmee een zelfreflectie van de docenten en slechts in beperkte mate een afspiegeling van de werkelijkheid.

Figuur 1. Onderzoeksmodel



De (digitale) vragenlijst bestaat uit 41 vragen (zie bijlage 1), waarvan het merendeel van het Likert-type. Bij de meeste stellingen konden de respondenten op een vijf-puntschaal aangeven in hoeverre ze het met een bepaalde stelling eens waren ('helemaal mee eens' tot en met 'helemaal mee oneens') of aangeven in welke mate verschillen tussen leerlingen invloed hadden op hun lessen ('zeer weinig', 'weinig', 'veel', 'zeer veel' of 'niet van toepassing').

De vragen waren opgedeeld in zeven thema's. In deel (I) *Achtergrondinformatie*, is informatie verzameld over de docenten die ons de mogelijkheid gaf om eventueel in een later stadium resultaten te

vergelijken op basis van verschillende variabelen, zoals onderwijservaring, geslacht of leeftijd. In de delen (II) *Opvattingen* over recht doen aan verschillen, (III) de mate van *Invloed* van verschillen tussen leerlingen op lessen, (IV) het *Belang* van recht doen aan verschillen tussen leerlingen in lessen, (V) het *Vermogen* om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen en (VI) het *Recht doen aan verschillen* tussen leerlingen, is steeds hetzelfde rijtje verschillen aangeboden voor een andere vraag, zodat later de relaties tussen de verschillende factoren uit het onderzoeksmodel onderzocht konden worden.

In het laatste deel (VII) *Randvoorwaarden* hebben we docenten een aantal externe voorwaarden voorgelegd die het recht doen aan verschillen tussen leerlingen in de onderwijspraktijk zouden kunnen belemmeren, zoals ICT-mogelijkheden, tijdstip van de les, klassengrootte, digiboard, whiteboard, genoeg ruimte, ondersteuning vanuit de organisatie en andere vakgerelateerde hulpmiddelen. De gegeven externe voorwaarden zijn bij lange na niet alle mogelijke randvoorwaarden en om die reden kregen de docenten aan het eind van het onderdeel de mogelijkheid om naar eigen wens andere voorwaarden en / of andere opmerkingen te plaatsen.

De vragenlijst is opgesteld in het programma Google Docs, omdat dit programma, naast gebruiksvriendelijk, er voor zorgt dat de responses direct transformeerbaar zijn naar het statistische programma Excel. Daarbij heeft Google Docs nog een functie die de ingevoerde data overzichtelijk in tabellen en figuren weergeeft met daarnaast een overzicht in aantallen en percentages. In Excel zijn uit de grote hoeveelheid data de responses geselecteerd die bruikbaar en interessant waren voor een statistische analyse. Echter, om naast het beschrijven van de data deze ook statistisch te testen op relaties en verbanden, is, met alle nauwkeurigheid, een aantal nominale variabelen omgezet in ordinale variabelen (Moore en McCabe 2001; Norušis 2002). Zo zijn woordelijke antwoorden omgezet naar getallen, waarbij antwoorden als zeer weinig/erg weinig/slecht/etc. een 1 kregen toebedeeld, neutraal een 3 en zeer veel/erg veel/zeer goed een 5. Bij een antwoord 'niet van toepassing' is deze respons als 'missing value' gecodeerd. De ordinale gegevens zijn vervolgens ingevoerd in het statistische softwareprogramma SPSS en geanalyseerd.

Resultaten

In de resultatensectie zullen als eerst de meest opvallende uitkomsten met betrekking tot de opvattingen van docenten over het recht doen aan verschillen worden besproken, aangezien er wordt verondersteld dat persoonlijke en onderwijskundige opvattingen van docenten een belangrijke rol kunnen spelen bij de andere variabelen. Omdat de waardering van de stellingen mede bepaald wordt door het aantal jaren in het onderwijs, zijn de uitkomsten onderverdeeld op basis van onderwijservaring. Vervolgens worden de verschillen tussen leerlingen waarmee docenten in de onderwijspraktijk te maken hebben voor de verschillende onderdelen uit de vragenlijst in een rangorde geplaatst (van minder belangrijk naar belangrijk) om te kijken welke verschillen er nu volgens de docenten echt toe doen. Om tot deze rangordes te komen van iedere variabele het absolute aantal antwoorden in de categorieën 1 (zeer weinig/zeer onbelangrijk/ slecht) en 2 (weinig/onbelangrijk/matig) bij elkaar opgeteld en samengevoegd tot een nieuwe variabele; "(zeer) weinig/ (zeer) onbelangrijk". Hetzelfde is gedaan voor de categorieën 4 (veel/belangrijk/goed) en 5 (zeer veel/zeer belangrijk/zeer goed); "(zeer) veel/ (zeer) belangrijk". Op basis van de rangordes worden gestelde deelvragen behandeld. Daarnaast wordt er onderzocht of er relaties en samenhangen bestaan tussen de waardering van de verschillende variabelen onderling, en worden een aantal aspecten uitgelicht. Als laatst wordt er gekeken naar uiteenlopende randvoorwaarden die wellicht

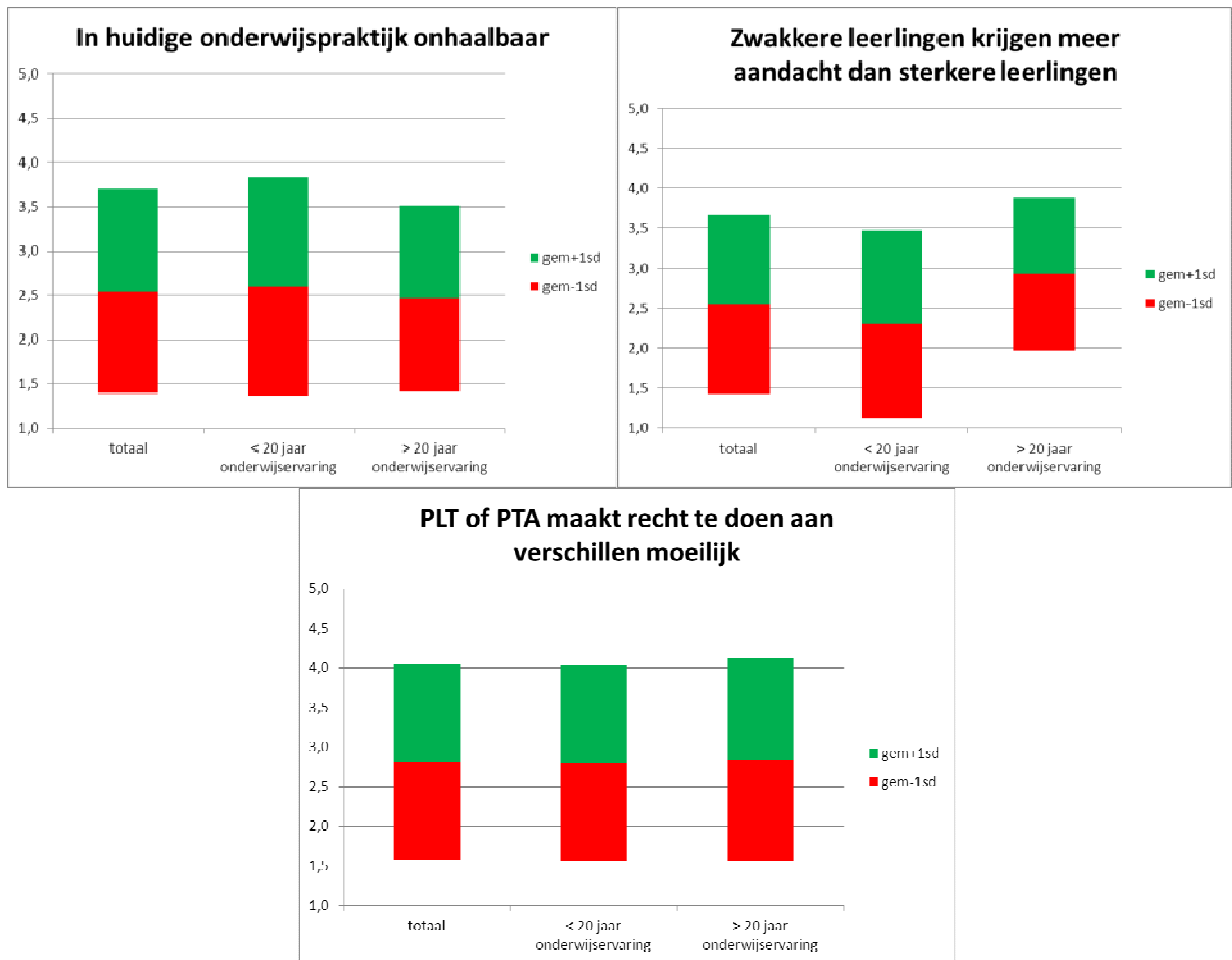
een verklaring kunnen geven waarom docenten op de Lindenberg nog niet goed in staat zijn om recht te doen aan verschillen.

1. Opvattingen van docenten

Om een beeld te krijgen van de houding en opvattingen van de docenten van de Lindenberg ten opzichte van het recht doen aan verschillen tussen leerlingen, zijn ze in de vragenlijst geconfronteerd met een aantal algemene opvattingen. Bij iedere opvatting diende de docenten aan te geven *in welke mate* ze het, op een vijfpuntschaal, eens waren met de gestelde opvatting. Om inzicht te krijgen in welke mate de docenten, als groep, dachten over de opvattingen is er voor elke opvatting een gemiddelde berekend. Zoals verwacht, clusterden de antwoorden zich bij iedere opvatting om een bepaald gemiddelde, afhankelijk van de opvatting, met een bandbreedte (standaarddeviatie) van ongeveer -1 en +1. Aangezien het om een mate van waardering gaat op basis van een vijfpuntschaal, kwamen bij de meeste opvattingen de gemiddelden uit tussen de waarde 2 (mee oneens) en waarde 4 (mee eens). Geen enkele stelling behaalde, gemiddeld gezien, één van de ‘helemaal’-uiteinden van het antwoordenspectrum.

Om een impressie te krijgen in welke mate de ‘gemiddelde docent’ opvattingen over het recht doen aan verschillen waardeert, zijn de antwoorden van drie opvattingen verwerkt in een boxplot (figuur 2). In de boxplots is tevens een onderscheid te vinden tussen ‘ervaren’ en ‘onervaren’ docenten. Dit onderscheid in twee groepen is gedaan om na te gaan of er op basis van jaren onderwijservaring een verschil waarneembaar is in de waardering van de opvattingen. Uitgaande van de theorie over *teachers’ beliefs* verwachtte we van wel, aangezien opvattingen over het onderwijs deels door de *practical knowledge* van docenten (Kagan 1992). Kijkend naar de drie boxplots van figuur 2 is het mogelijk om een miniem verschil waar te nemen tussen de twee ‘onderwijsjaren-groepen’, vooral in de waardering over aandacht aan zwakkere dan sterkere leerlingen. Een samenhang tussen jaren ervaring in het onderwijs en de manier waarop bepaalde onderwijskundige opvattingen beoordelen kunnen we op basis van deze data noch uitsluiten noch bevestigen. Waarschijnlijk spelen persoonlijke opvattingen van docenten een grotere rol in de waardering van de algemene opvattingen over het recht doen aan verschillen dan jaren onderwijs. Daarnaast is het aantal respondenten van deze steekproef is voor een uitspraak te klein en zouden de gesteld vragen zich specifiek moeten richten op ervaring in het onderwijs.

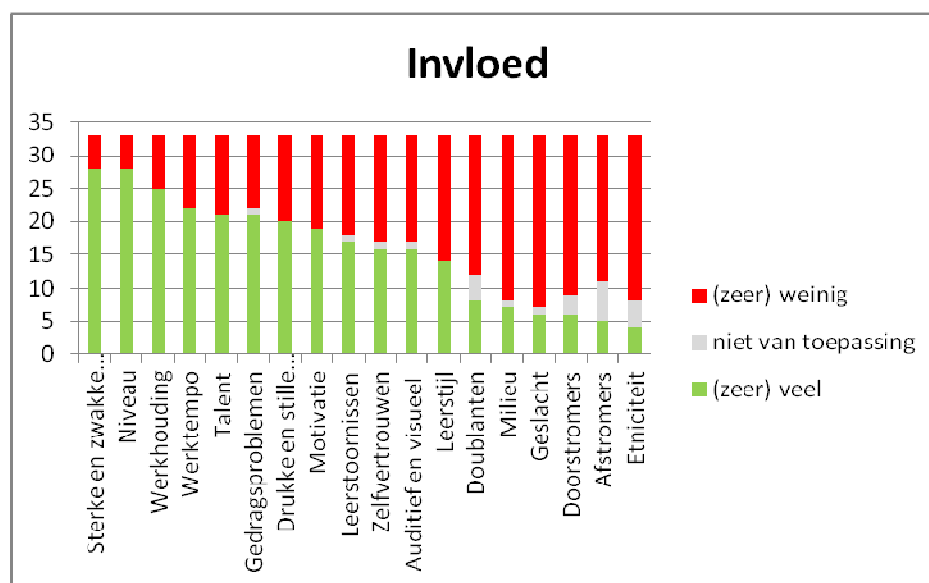
Figuur 2. De gemiddelde waardering van drie opvattingen, onderverdeeld in jaren ervaring in het onderwijs



2. Invloed van verschillen op de onderwijspraktijk

In de enquête hebben docenten van de Lindenberg aangegeven dat vooral het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen en het verschil tussen leerlingen qua niveau, (zeer) veel invloed hebben op hun lessen (figuur 3). In beide gevallen gaat het om 28 van de 33 respondenten (85%) dat een antwoord gaf binnen deze (nieuw gecreëerde) categorie. Kijkend de antwoordmogelijkheden zoals mogelijk op de vragenlijst blijkt dat er net iets meer docenten zijn die de invloed van het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen als 'zeer veel' dan 'veel', in vergelijking met de invloed van het verschil in niveau.

Figuur 3. 'In welke mate hebben onderstaande verschillen tussen leerlingen invloed op jouw lessen' [van veel invloed naar weinig invloed]

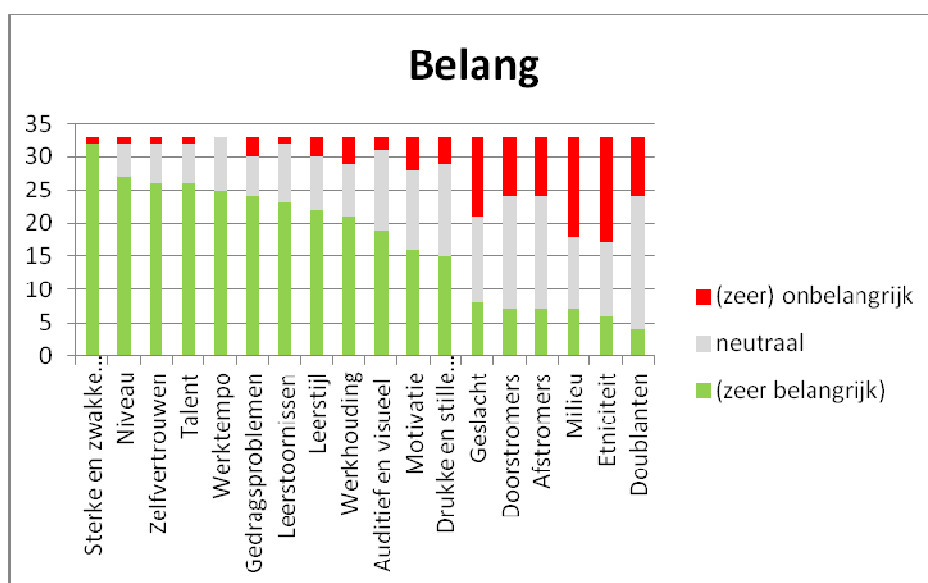


Aan de verschillen die (zeer) weinig invloed hebben op de les valt op dat het om aspecten gaat die te maken hebben met de sociaal economische status van leerlingen (Valcke 2010). Etniciteit, milieu en geslacht worden, bijvoorbeeld, niet gezien als verschillen die van invloed zijn op lessen van de docent. Verder valt er uit de vragenlijst op te maken dat het verschil tussen 'reguliere' leerlingen en afstromers relatief weinig invloed heeft op lessen, omdat maar 6 van de 33 docenten (18%) niet te maken heeft met dit 'type' leerlingen.

3. Belang van het recht te doen aan bepaalde verschillen

Uit de vraag hoe belangrijk docenten het vinden om aan bepaalde verschillen recht te doen tussen leerlingen komt duidelijk naar voren dat docenten het (zeer) belangrijk vinden om recht te doen aan het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen (figuur 4). Maar liefst 32 van de 33 (97%) respondenten gaf aan het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen in zijn lessen 'belangrijk' (29 keer; 88%) of zelfs 'zeer belangrijk' (3 keer; 9%) te vinden. Net als bij de rangorde van het thema *Invloed* lijkt het alsof de verschillen die te maken hebben met de sociaal economische status (etniciteit, milieu en geslacht) van leerlingen (verhoudingsgewijs) minder belangrijk te worden gevonden door de docenten van de Lindenberg. Dit houdt echter niet in dat docenten deze verschillen helemaal niet belangrijk vinden, maar dat deze verschillen in vergelijking met de andere verschillen wel minder belangrijk zijn in hun lessen.

Figuur 4. 'Hoe belangrijk vind je het om, in jouw lessen, recht te doen aan onderstaande verschillen tussen leerlingen' [van zeer belangrijk naar zeer onbelangrijk]



Daarnaast is het opvallend dat bij negen verschillen tussen leerlingen, één derde van de docenten het belang van deze verschillen als neutraal beoordeelt. Vooral het verschil tussen 'reguliere' leerlingen en doublanten wordt door 60% van de docenten (20 antwoorden), als het gaat om 'belangrijk' tijdens hun lessen, neutraal gewaardeerd. Wat eventueel een rol kan spelen bij het beantwoorden van hoe belangrijk docenten een bepaald verschil tussen leerlingen vinden is maatschappelijke wenselijkheid. Het kan zijn dat docenten geneigd zijn bepaalde verschillen belangrijker te achten als het in de samenleving ook als belangrijker wordt gezien. Op basis van de data die verzameld zijn met deze vragenlijst is het onmogelijk om de bewering te bevestigen dan wel te ontkennen.

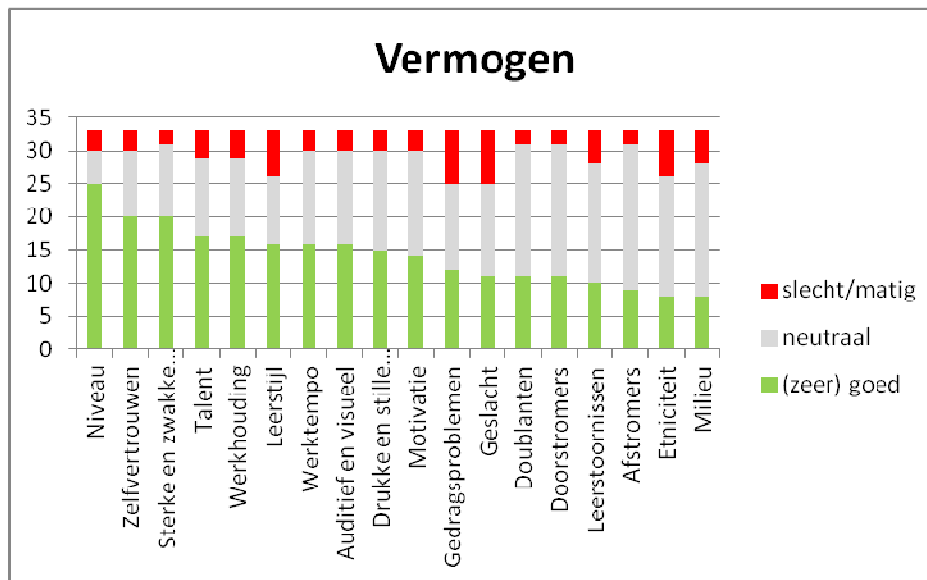
4. Vermogen van docenten om in staat te zijn recht te doen aan verschillen

Kijkend naar de rangorde gebaseerd op de vraag 'in welke mate acht jij jezelf in staat recht te doen aan onderstaande verschillen tussen leerlingen' valt het relatief grote grijze gebied op (figuur 5). Bij de zes slechtst gewaardeerde verschillen is het aantal neutrale antwoorden zelfs groter dan de som van de antwoorden in de categorieën "slecht/matig" en "(zeer) goed". Verder is het opvallend dat het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen binnen dit thema niet het beste scoort. 25 van de 33 docenten (75%) achten zichzelf (zeer) goed in staat om recht te doen aan verschillen in niveau tussen leerlingen, terwijl "maar" 20 van de 33 docenten (60%) dit van zichzelf vindt als het gaat om het recht doen aan het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen en het verschil in zelfvertrouwen.

Verder blijkt uit een sommatie van de "grijze" en "groene" antwoorden dat de meerderheid van de docenten zichzelf neutraal tot (zeer goed) in staat acht om recht te doen aan alle genoemde verschillen tijdens hun lessen. Een mogelijke verklaring van deze overwegend positieve score is dat docenten eerder geneigd zijn met een positieve blik naar hun eigen handelen te kijken dan met een negatieve blik. Een andere mogelijke verklaring kan zijn dat docenten liever geen negatief geassocieerde antwoorden willen geven op vragen die betrekking hebben op hun vermogen om recht te doen aan verschillen. Dit zou

immers opgevat kunnen worden als onvermogen en kunnen leiden tot de gevolgtrekking dat iemand geen goede docent is. Voor deze opmerkelijke verschillen zijn nog meerdere verklaringen mogelijk, maar de vragenlijst was daar niet op gericht, waardoor het enkel bij gissen blijft.

Figuur 5. 'In welke mate acht jij jezelf in staat recht te doen aan onderstaande verschillen tussen leerlingen' [van zeer goed naar slecht]

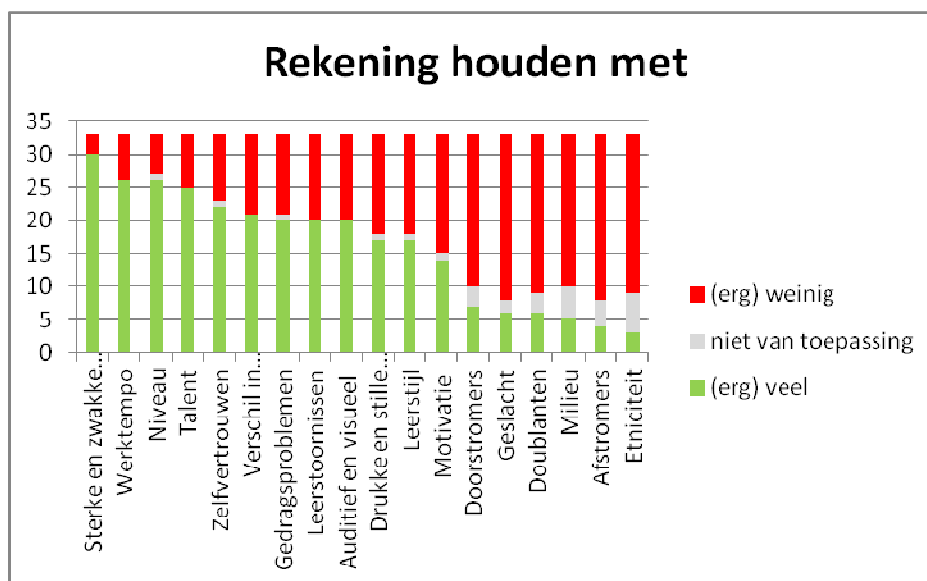


5. Mate waarin docenten rekening houden met verschillen tussen leerlingen

De rangorde voor het onderdeel *Rekening houden met* (figuur 6) laat, net als de rangordes van *Invloed* (figuur 3) en *Belang* (figuur 4), zien dat het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen en het verschil in niveau hoog scoren. 30 van de 33 docenten (90%) zeggen (zeer) veel rekening te houden tijdens hun lessen met het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen. Een kleine 80% van de ondervraagden geeft tevens aan dat tijdens hun lessen ook rekening te houden met verschillen in niveau (26 van de 33), in werktempo (26 van de 33), en met het talent (25 van de 33) van de leerlingen.

Verschillen waar (zeer) weinig rekening mee wordt gehouden door docenten kunnen gevat worden in twee soorten verschillen, namelijk (1) sociaal economische status (eticiteit, milieu en geslacht) en (2) de schoolloopbaan van de leerlingen (doublant(en), doorstromers en afstromers). Net als bij alle andere thema's scoren de verschillen etniciteit, milieu en geslacht laag; tussen de 70-75% van de docenten geeft aan (erg) weinig rekening met deze verschillen te houden. Dezelfde percentages gelden ook voor de verschillen tussen doublant(en), doorstromers en afstromers ten opzichte van 'reguliere' leerlingen.

Figuur 6. 'In welke mate houd je in jouw lessen rekening met onderstaande verschillen tussen leerlingen' [van erg veel naar erg weinig]



6. Relaties tussen de variabelen

Door de variabelen om te zetten naar ordinale variabelen is het mogelijk om eventuele associaties tussen variabelen te meten. Hiervoor is de 'Goodman and Kruskal's Gamma' test gebruikt; kortweg Gamma. De Gamma geeft dan de proportionele foutreductie weer, wanneer je bij twee variabelen niet het 'toeval', of 'kop of munt', laat bepalen hoe de verdeling van de cases er uit ziet, maar dat je de verdeling van één variabele gebruikt om de verdeling van de tweede variabele in te vullen. Het gaat er om of overeenkomsten tussen variabelen op een plausibele wijze aan het toeval kunnen worden toegeschreven of niet (Moore en McCabe 2001). Door variabelen met elkaar in een kruistabel te vergelijken wordt er een gestandaardiseerde waarde afgeleid voor het aantal concordante (overeenkomende) of discordante (niet overeenkomende) cases. Daarnaast geeft Gamma de sterkte en de natuur (positief of negatief) van een eventuele associatie aan. Een positieve Gamma betekent dat er meer overeenkomende paren van cases zijn (positief) dan ongelijke paren (negatief), en bepalen daarmee de richting van de associatie (Moore en McCabe 2001; Norušis 2002). De waarde van Gamma is een absoluut getal tussen de -1 (negatieve relatie; geen concordante waarnemingen zijn) en +1 (positieve relatie; alle waarnemingen concordant). Hoe dichterbij de -1 of +1 komt, hoe duidelijker het wijst op een associatie tussen de cases van de kolomvariabele en de rijvariabele. Een Gamma waarde van 0 betekent dat je in de helft van de gevallen fout voorspelt als je een bepaalde variabele gebruikt om een andere te voorspellen, terwijl een Gamma waarde van 1 betekent dat je altijd goed zit als je een bepaalde (rangorde van) variabele gebruikt om een andere (rangorde) te voorspellen (Moore en McCabe 2001).

Een voordeel van de Gamma boven andere associatietesten, zoals de Somers'd of Kendall's tau-b of -c, is dat de Gamma geen rekening houdt met afhankelijke en onafhankelijke variabelen. Hierdoor is het mogelijk om alle (ordinale) variabelen met elkaar te vergelijken (Norušis 2002). De nulhypothese die

bij de Gamma is gebruikt luidt: er is geen associatie tussen de kolomvariabele en de rijvariabele. Een α van 0,05 is bij de testen gehanteerd als significantieniveau (Moore en McCabe 2001; Norušis 2002). De hoeveelheid data heeft ertoe geleid dat niet tussen alle variabelen een eventuele associatie is gemeten, maar dat er een selectie van variabelen is gemaakt. De selectie van variabelen is tot stand gekomen door te kijken naar de verschillen rangorde van de mate waarin docenten een verschil belangrijk vinden (figuur 5). Als twee derde of meer van de antwoorden (67% of 22 antwoorden) bij een bepaald verschil in de categorie (zeer) belangrijk viel, dan werd dit verschil geselecteerd. Op basis van dit criteria bleven er acht verschillen over om de associatie van het verschil met de andere thema's te meten. Het gaat om de volgende verschillen:

sterke en zwakke leerlingen	werktempo
niveau	gedragsproblemen
zelfvertrouwen	leerstoornissen
talent	leerstijl

Tijdens de analyse is uitgegaan van onderstaande redenering om eventuele associaties te kunnen begrijpen:

Als een docent een bepaald verschil belangrijk vindt en merkt dat het van invloed is op zijn les, dan valt te verwachten dat een docent in zijn lespraktijk ook rekening houdt met het verschil als hij zichzelf in staat acht recht te doen aan het verschil.

In de eerste plaats is er gekeken of er een associatie is tussen de 'mate van belang' en de 'mate van invloed' van de acht geselecteerde verschillen in de lessen de respondenten. Opvallend is dat de Gamma bij deze associatie aardig uit elkaar loopt. Zo is de Gamma waarde tussen 'belang' en 'invloed' bij het verschil leerstijl 1, wat betekent dat als je de verdeling van de variabele 'belang' bij dit verschil kent je maar in de helft van de gevallen de juiste waarden bij de variabele 'invloed' voor ditzelfde verschil kunt invullen. De associatie tussen beiden variabelen is positief.

Als we echter kijken naar de waarde Gamma bij de associatie tussen het belangrijk vinden en de invloed op de lessen bij het verschil in 'niveau' is deze 0,224 (figuur 7). Dit houdt in dat de antwoordparen ingevuld bij de variabele 'belangrijk' voor ongeveer 22% concordant zijn met de antwoordparen van de variabele 'invloed'. Andersom beredeneerd; in ongeveer 78% van de gevallen is het succesvol om de variabele 'belangrijk' te gebruiken als je iets over de verdeling van de variabele 'invloed' wilt zeggen met betrekking tot het verschil in niveau tussen leerlingen.

Verder is het opvallend dat de vijf verschillen, die als meest belangrijk worden gezien door de docenten, geen significantie vertonen bij de gelegde associaties. Dit houdt in dat als een docent aangeeft dat hij het verschil in niveau (als voorbeeld) tussen leerlingen 'belangrijk' vindt, dit niet direct invloed heeft op de waardering van de docent bij de mate waarin desbetreffend verschil invloed heeft op zijn lessen. Al met al zijn de gemeten associaties tussen de verschillen die de docenten belangrijk vinden en de mate dat deze verschillen invloed hebben op hun lessen niet dermate sterk en eenduidig dat er een algemene samenhang tussen deze twee variabelen valt te ontdekken.

Figuur 7. Associatie tussen 'Belang' en 'Invloed' als het gaat om het verschil in niveau

BelNiveau * InvlNiveau	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Gamma	,224	,307	,639	,523
N of Valid Cases	33			

Als tweede hebben we verondersteld dat als een docent bepaalde verschillen tussen leerlingen belangrijk vindt, het logisch zou zijn dat hij dan ook in zijn lessen rekening houdt met die verschillen. Daarom hebben we de acht belangrijkste verschillen geassocieerd met de mate waarin docenten aangeven rekening te houden met deze verschillen.

Ook hierbij lopen de Gamma-waarden van de acht verschillen erg uiteen, van een 0,160 waarde bij het verschil in niveau tot een waarde van 0,710 bij het verschil in zelfvertrouwen tussen leerlingen (figuur 8). Dit betekent dat het aantal concordante antwoordparen bij het verschil in zelfvertrouwen in grotere mate overeenkomt met de antwoordparen gegeven bij de variabele 'recht doen aan verschillen' voor het verschil in zelfvertrouwen, dan bij dezelfde associatie als je kijkt naar het verschil in niveau tussen leerlingen. Er kan gezegd worden dat de variabele 'belang' voor het verschil in niveau een grotere voorspellende waarde heeft op de variabele 'recht doen aan verschillen' dan dat dit het geval is voor de case 'zelfvertrouwen'. Overigens zijn alle associaties van de cases tussen 'belang' en 'recht doen aan verschillen' positief, wat betekent dat als een docent het verschil belangrijker vindt, hij of zij er ook meer rekening mee zal houden in zijn of haar lessen.

Figuur 8. Associatie tussen 'Belang' en 'Recht doen aan verschillen' als het gaat om het verschil in zelfvertrouwen tussen leerlingen

BelZelfvertrouwen * RechtZelfvertrouwen	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Gamma	,710	,126	3,417	,001
N of Valid Cases	32			

Het significantieniveau van de associaties tussen de geselecteerde variabelen en cases liep erg uiteen. Wederom opvallend was dat van de vijf verschillen, die het meest belangrijk werden gevonden, er vier niet significant waren. Ook bij deze associatie is te stellen dat een significante samenhang tussen een bepaald verschil belangrijk vinden en er dan ook rekening mee houden, bij lang niet alle onderzochte cases te leggen is. De associatie tussen het belangrijk vinden van het recht doen aan zelfvertrouwen en het rekening houden met het zelfvertrouwen van leerlingen had een hoge Gamma waarde en de relatie tussen die twee variabelen is significant (figuur 8).

Als laatste is er gekeken naar de relatie tussen de variabele 'recht doen aan verschillen' en de variabele 'vermogen'. Te verwachten valt dat docenten alleen stellen recht te doen aan verschillen als zij aangeven zichzelf hiertoe in staat te achten en als het gaat om verschillen die zij belangrijk vinden en die hun lessen beïnvloeden. Als docenten wel rekening proberen te houden met bepaalde verschillen, omdat ze deze verschillen belangrijk vinden, maar niet het vermogen hebben om op een goede manier recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen, dan is het mogelijk dat leerlingen afhaken in de lessen. De capaciteiten van de individuele leerling wordt dan niet optimaal benut.

Zoals te verwachten zijn er bijna alleen maar sterke, positieve associaties te vinden tussen de variabele ‘recht doen aan verschillen’ en de variabele ‘vermogen’. Van de acht cases die de verschillen aangeven, scoren er zeven een Gamma-waarde van boven de 0,800. Dit betekent dat voor zeven verschillen geldt dat als docenten bij de variabele ‘recht doen aan verschillen’, bijvoorbeeld, een vier invullen, de kans dat docenten dan bij de variabele ‘vermogen’ voor hetzelfde verschil ook een vier hebben ingevuld in ongeveer 80%.

Figuur 9. Associatie tussen ‘recht doen aan verschillen’ en ‘vermogen’ als het gaat om het verschil in werktempo tussen leerlingen

RechtWerktempo * VermWerktempo		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,494	,262	1,615	,106
N of Valid Cases		33			

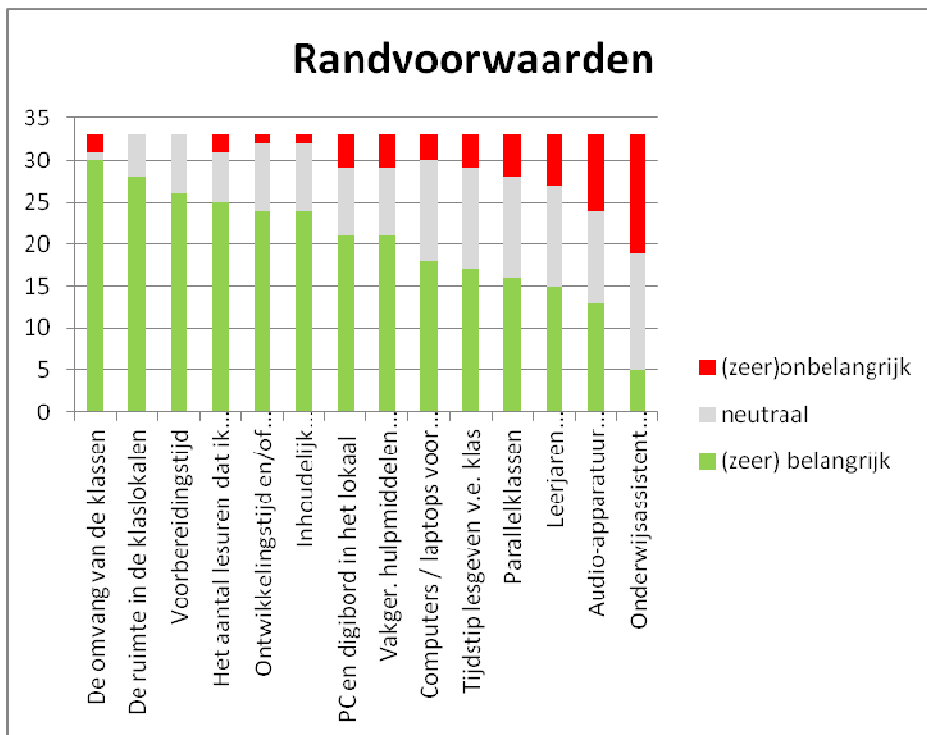
Eén case sprong er qua sterkte van de Gamma uit, namelijk de associatie ‘recht doen aan verschillen’ in werktempo en het ‘vermogen’ hieraan recht te doen. Ondanks dat er meer concordante dan disconcordante antwoordparen waren, was de associatie minder sterk dan bij de rest (figuur 9). Voor het verschil in werktempo is de relatie tussen het ‘recht doen aan verschillen’ en het ‘vermogen’ meer op toeval berust dan bij de andere cases. Tevens was deze associatie ook de enige niet-significante, wat kan betekenen dat er inderdaad geen samenhang tussen de twee variabelen op te maken is op basis van de in dit onderzoek verzamelde gegevens.

Een mogelijke manier om dergelijke mismatches, zoals bij het verschil tussen het ‘recht doen aan verschillen’ en het ‘vermogen’ om recht te doen aan het verschil in werktempo (figuur 9), op te lossen is om docenten passende hulp te bieden door bijvoorbeeld het aanbieden van een cursus, een scholings-traject of een expertmeeting. Door het aanreiken van trainingsmogelijkheden voor het recht te doen aan (bepaalde) verschillen, kunnen docenten tips en trucs ter harte nemen en deze uitproberen in hun eigen onderwijspraktijk. Door succeservaringen in eigen lessen is het mogelijk dat opvattingen, vaardigheden en het vermogen van docenten om recht te doen aan verschillen, die eerst moeilijk werden gevonden, in positieve zin veranderen (Kagan 1992). Dit is wat de schoolleiding van de Lindenberg voor ogen heeft met het tweejarige scholingstraject “Recht doen aan verschillen”. Door het verbeteren van het vermogen van docenten om recht te doen aan verschillen en de slag dat docenten er in hun les rekening mee houden, zorgt de school er tevens voor dat het predicaat van de Inspectie van het Onderwijs wordt weggehaald.

7. Randvoorwaarden om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen

Als laatst zijn er vragen gesteld over het belang dat docenten hechten aan bepaalde randvoorwaarden als het gaat om het recht doen aan verschillen. Het gaat hierbij om persoonlijke of organisatorische belemmeringen die docenten ervaren om optimaal recht te doen aan verschillen tussen leerlingen. Het doel van dit onderdeel was om inzicht te krijgen in mogelijke verbeteringen of aanpassingen die de (directie van) de school zou kunnen maken ter bevordering van de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast bood dit onderdeel de docenten de mogelijkheid om enerzijds te ‘spuien’ en anderzijds om mee te denken over mogelijke oplossingen.

Figuur 10. Rangorde: ‘Het belang van verschillende randvoorwaarden.’ [van zeer onbelangrijk naar zeer belangrijk]



De omvang van de klassen, oftewel het aantal leerlingen per klas, wordt door de docenten als de belangrijkste randvoorwaarde gezien om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen (figuur 10). De grootte van de klassen heeft beïnvloedt kennelijk de (kwaliteit van de) lessen. Op wat voor een manier het aantal leerlingen de les beïnvloedt wordt uit deze rangorde niet duidelijk, maar aangenomen mag worden dat meer leerlingen betekent dat er minder individuele aandacht per leerling mogelijk is. Gekoppeld aan de klassen grootte is de ruimte die men in klaslokalen heeft; de op één na belangrijkste voorwaarde. Meer leerlingen in één lokaal leidt er toe dat er minder ruimte voor ieder individu is en het dus lastiger wordt om rekening te houden met verschillen. Daarnaast heeft de klassengrootte ook invloed op werkdruk van docenten. De werkdruk wordt mede bepaald door de tijd die besteed wordt aan voorbereidings- en afrondwerk buiten de lessen om, en hoe meer leerlingen er in een klas zitten hoe meer tijd het kost om activiteiten voor te bereiden en afgeronde opdrachten te bespreken. Wat de 'optimale' klassengrootte is om op een effectieve manier recht te doen aan verschillen tussen leerlingen is niet onderzocht in deze studie.

Bij dit onderdeel kregen de docenten ook de gelegenheid om verbeterpunten aan te wijzen, oplossingen en ideeën voor te stellen, maar ook om kritiek te uiten. Bij de vraag welke belemmeringen een docent vanuit zichzelf ervoeren, vulde het merendeel van de respondenten 'klassengrootte' in. Daarnaast bleek dat de docenten (in hun ontwikkelingstijd) graag aan de slag zouden willen gaan met het uitbreiden van hun onderwijsrepertoire, maar dat hier in de praktijk door werkdruk weinig van komt.

Conclusie

In dit onderzoek is getracht om de opvattingen over het recht doen aan verschillen van docenten op de Lindenberg in kaart te brengen. Een subdoel van dit onderzoek was het vinden van aanknopingspunten om de kwaliteit van het onderwijs op de Lindenberg aangaande het recht doen aan verschillen te kunnen verbeteren. Leidend hierbij was de volgende probleemstelling: *‘Wat is de huidige stand van zaken omtrent de opvattingen over het recht doen aan verschillen tussen leerlingen op de Lindenberg en welke factoren spelen hierin een rol?’*

Om deze probleemstelling te tackelen is de volgende definitie van ‘recht doen aan verschillen’ opgesteld: *(1) een bewustzijn van de docent van de aanwezige verschillen binnen zijn klas, (2) stof aanbieden en leerlingen benaderen op een manier die aansluit bij hun individuele behoeften*. Daarnaast zijn we uitgegaan van de gedachte dat de mate en manieren waarop docenten recht doen aan verschillen tussen leerlingen afhangen van de opvattingen die docenten – de zogenaamde *teachers’ beliefs* – hebben over de verschillen. Hierbij speelt ook de *practical knowledge* – onderwijservaringen – van docenten een belangrijke rol. Immers, hoe een docent denkt dat hij of zij in de praktijk rekening houdt met verschillen is, onder andere, afhankelijk van de manier waarop hij of zij tegen verschillen tussen leerlingen aankijkt. Om de waardering van een aantal (docenten)factoren te onderzoeken die wellicht een rol spelen in hun opvattingen over en perceptie als het gaat om recht doen aan verschillen is er ‘black-box’ benadering gebruikt. De factoren die, naar ons inzien, van belang zijn als het gaat om het recht doen aan verschillen tussen leerlingen zijn: de invloed van verschillen tussen leerlingen op de lespraktijk, het belang dat docenten hechten aan bepaalde verschillen, het vermogen van docenten om rekening te houden met verschillen en de mate waarin docenten percipiëren dat ze recht doen aan verschillen tussen leerlingen in hun onderwijspraktijk.

Hoewel uitspraken over de resultaten van het onderzoek met enige voorzichtigheid gedaan moeten worden, kan gesteld worden dat de uitkomsten in de lijn der verwachting liggen. De antwoorden op de gestelde opvattingen, aangaande de algemene stellingen over het recht doen aan verschillen, zijn over het algemeen redelijk eensgezind. Zelfs na een opsplitsing van de respondenten in twee leeftijdsgroepen, ervan uitgaande dat docenten met meer onderwijsjaren andere ervaringen en dus andere opvattingen hebben over het recht doen aan verschillen, ontlopen de gemiddeldes elkaar niet veel. Er kan dus (voorzichtig) gesteld worden dat de ondervraagde docenten een gelijke waardering hebben voor opvattingen over het recht doen aan verschillen die het belang ervan onderschrijven, maar tevens aangeven dat het lastig is deze opvattingen in de praktijk te brengen (zie ook Kagan 1992).

Dat opvattingen van docenten – vaak onbewust en stilzwijgend aanwezig (Kagan 1992) – lastig te meten zijn en dat hierdoor de relatie met handelen in de klas ook moeilijk te onderzoeken is, bleek al eerder (zie Denessen 1999). Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat, zowel van het onderdeel *Opvattingen* als van de samenhangende onderdelen *Invloed*, *Belang*, *Vermogen* en *Recht doen aan verschillen*, weinig uitkomsten significant zijn. Onze aanname hierbij was dat *als een docent een bepaald verschil belangrijk vindt en merkt dat het van invloed is op zijn les, dan valt te verwachten dat een docent in zijn lespraktijk ook rekening houdt met het verschil als hij zichzelf in staat acht recht te doen aan het verschil*. Verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen, in niveau, werkhouding, werktempo of talent – verschillen waarvan men mag aannemen dat ze veel met elkaar te maken hebben – bleken door de docenten ook als meest belangrijk te worden gewaardeerd. Andere verschillen die door de docenten zelf genoemd werden waren vaak specifiek van belang voor bepaalde vakken; onder andere vermogen tot zelfreflectie, verbale vaardigheden en vermogen tot samenwerken. Daarnaast werd ook aangegeven dat verschillen in de onderbouw meer aanwezig en groter waren dan in de meer homogene

bovenbouwklassen. Ook werden zaken genoemd als concentratievermogen, puberteit en de kleinere rol van school voor leerlingen in vmbo-bovenbouwklassen. Uiteindelijk is onze opgestelde hypothese overeind gebleven; als een docent een bepaald verschil belangrijk vindt en zichzelf in staat acht er rekening mee te houden, dan mag worden aangenomen dat hij aangeeft er rekening mee te houden als dat verschil ook gepercipieerd van invloed is op zijn lessen.

De Randvoorwaarden voor docenten van de Lindenburg om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen wees (bijna) eenduidig naar het probleem van de klassengrootte. Gekoppeld aan de (te) grootte klassen vallen andere als belangrijk geachte belemmeringen op, zoals de ruimte in de klassen en de ervaren werkdruk in termen van voorbereidings- en afrondingstijd. Echter, inzicht in de *Randvoorwaarden* die van belang worden geacht om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen kan bruikbare informatie zijn voor de directie van de Lindenburg. Door zo goed mogelijk te voldoen aan de *Randvoorwaarden* schept zij de mogelijkheid voor docenten om recht te doen aan verschillen en daarmee een kwaliteitsverbetering van zijn of haar eigen onderwijs te bewerkstelligen

Discussie

Bij dit onderzoek moeten uiteraard enkele kanttekeningen geplaatst worden. Ten eerste is ons onderzoek, zoals aangegeven, een exploratief onderzoek, wat betekent dat het meetinstrument slechts ten dele gebaseerd op eerder onderzoek (Denessen, 1999); de rest van de vragenlijst is opgesteld aan de hand van het door ons ontworpen onderzoeksmodel. Dit houdt onder meer in dat onze lijstjes met factoren en soorten verschillen absoluut niet onuitputtelijk zijn, wat ook blijkt uit de antwoorden van de ondervraagde docenten. Sommigen van hen gaven inderdaad aan in hun onderwijspraktijk te maken te hebben met andere soorten verschillen. Als het gaat om factoren die een rol spelen in het recht (kunnen) doen aan verschillen, valt bovendien nog te denken aan factoren zoals onder meer geslacht of vooropleiding. Kortom, net als binnen leerlingpopulaties is er ook binnen het docentenkorps sprake van vele soorten verschillen die invloed hebben op prestaties.

Een tweede kanttekening betreft de leerlingpopulatie op de Lindenburg en werd door een aantal docenten ook al aangekaart. Ten eerste heeft de school een leerlingpopulatie die vrij homogeen is als het gaat om verschillen in etniciteit. Het feit dat uit de resultaten blijkt dat docenten weinig rekening houden met dit verschil heeft dus niet zozeer te maken met hun capaciteiten als wel de afwezigheid van dit verschil in hun onderwijspraktijk. Ten tweede blijkt dat in de onderbouw veel meer sprake is van verschillen tussen leerlingen, onder meer omdat de onderbouw van de Lindenburg een tweejarige brugklasperiode heeft en dus meer heterogene onderbouwklassen. In de bovenbouw spelen verschillen tussen reguliere leerlingen en doublanten, af- of doorgestroomde leerlingen een minder grote rol dan in de onderbouw.

Kijkend naar de opzet van de vragenlijst, blijkt daarnaast dat enkele antwoorden op meerdere manieren uitgelegd kunnen worden. Betekent het antwoord 'neutraal' bij het onderdeel *Vermogen* dat de docent niet of weinig met desbetreffend verschil te maken heeft en dus niet goed kan inschatten hoe goed hij of zij er rekening mee kan houden? Of is het inderdaad een kwestie van 'zozo' om kunnen gaan met het verschil?

Dit 'om kunnen gaan met', wat binnen ons onderzoek viel onder het deel *Rekening houden met*, is echter absoluut geen weerspiegeling van de realiteit en echte onderwijspraktijk. Immers, er is de docenten een spiegel voor gehouden met de vraag te oordelen over hun eigen klassen, leerlingen en leraargedrag. We kunnen niet uitsluiten dat er, met name in de onderdelen *Vermogen* en *Recht doen aan verschillen*,

geen sociaal wenselijke antwoorden gegeven zijn. Vanwege de omvang van dit onderzoek en de complicaties die dergelijke metingen met zich mee brachten, is er binnen dit onderzoek voor gekozen om deze koppeling met de echte onderwijspraktijk niet te maken.

Tenslotte heeft het geringe aantal respondenten een grote invloed gehad op de statistische en inhoudelijke analyse van de resultaten. De bedoeling was om bij de variabele 'aantal onderwijsjaren' drie evenwichtige groepen te maken, waarbij een onderscheid gemaakt werd tussen starters (0-5 jaar), ervaren (5-15 jaar) en doorgewinterde docenten (>15 jaar). Men zou immers kunnen verwachten dat starters zichzelf minder goed in staat achten om recht te doen aan verschillen, ervanuit gaande dat ze al in staat zijn deze te herkennen. Helaas konden deze drie groepen echter niet opgedeeld worden op basis van de responses. Daarnaast maakt het geringe aantal respondenten het vrijwel onmogelijk om harde, inhoudelijke conclusies te trekken op basis van de resultaten.

In een vervolgonderzoek zou dus gekeken kunnen worden naar andere factoren die een invloed hebben op het recht doen aan verschillen. Voorwaarde hiervoor is wel dat men genoeg respondenten heeft om evenwichtige groepen te kunnen onderscheiden. Of men zou daadwerkelijk de klassen in kunnen gaan om de realiteit van de onderwijspraktijk te toetsen aan het beeld dat docenten er zelf van hebben en geven.

Dankwoord

Wij willen graag iedereen bedanken die aan ons onderzoek heeft meegewerkt: onze collega's op de Lindenberg, die de tijd hebben genomen om onze vragenlijst in te vullen tussen de vele schoolwerkzaamheden door; rector Ilse Top en schoolopleider Geke Schuurman voor hun tips en opmerkingen; Dik Maandag en Mark Eldering voor het brainstormen en het helpen scherp stellen van onze vraagstelling; Ferry van Kann voor zijn hulp bij de verwerking van de statistische gegevens.

Referenties

- Beijaard, D., en Y. de Vries. 2006. Building Expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education* 20, No. 3: 243-255.
- Blok, H. 2004. Adaptief Onderwijs: Betekenis en Effectiviteit. *Pedagogische Studiën* 81, nr. 1: 5-27.
- Bosker, R.J. 2005. De grenzen van gedifferentieerd onderwijs. *Rede, uitgesproken aan de Faculteit der Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen* op 11 januari 2005.
- Bulterman-Bos, J. 2007. 'Bij de groep horen': hoe de imitatietendens het leraren moeilijk kan maken om adaptief onderwijs vorm te geven. *Pedagogische Studiën* 84, nr. 3: 159-175.
- Denessen, E. 1999. *Opvattingen over onderwijs: Leerstof-en leerlingegerichtheid in Nederland*. Apeldoorn: Garant Uitgever N.V.
- Donaghue, H. 2003. An instrument to elicit teachers' belief and assumptions. *ELT Journal* 57, No. 4:344-351.
- Hermans, R., J. van Braak, en H. van Veer. 2007. Development of the Beliefs about Primary Education Scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education* 24: 127-138.
- Houtveen, T., en G. Reezigt. 2000. *Succesvol adaptief onderwijs. Handreikingen voor de praktijk*. Samsom: Alphen aan den Rijn.
- Hulzebos, B. 2012. Inspectie onderwijs luidt de noodklok. Onderzoek naar achterblijven kwaliteit scholen in Groningen. *Dagblad van het Noorden*, donderdag 19 april 2012.
- Inspectie van het Onderwijs. 2010a. *Conceptrapportage onderzoek i.k.v. Onderwijsverslag 2010*. Rapport gestuurd naar Stichting RSG de Borgen, 20 april 2010.
- Inspectie van het Onderwijs. 2010b. *Overzicht afspraken en risico's*. Rapport gestuurd naar Onderwijsgroep Noord, 24 augustus 2010.
- Kagan, D. M. 1992. Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist* 27, No. 1: 65-90.
- Looise, J. en R. de Wit. 2012. *Is eerlijk soms niet heel oneerlijk?* Pulse Primair onderwijs, via <http://www.pulseprimaironderwijs.nl/nl/pulse/detail/623>. Laatst bezocht op: 30-08-2012.
- Luyten, H. 2004. Succes in het voortgezet onderwijs: Capaciteiten, inzet of achtergrond? *Pedagogische Studiën* 84: 151-166.
- Ministerie OCW. 2011. *Actieplan leraar 2020 – een krachtig beroep!* Kamerstuk van ministerie OCW ingebracht op 23 mei 2001. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>. Laatst bezocht op 15-06-2012.
- Moore, D. S., en G. P. McCabe. 2001. *Statistiek in de Praktijk: Theorieboek*. Academic Service: Schoonhoven.
- Norušis, M. J. 2002. *SPSS 11.0. Guide to Data Analysis*. SPSS Inc.: Chicago.
- Rosenfeld, M. en S. Rosenfeld. 2004. Developing Teacher Sensitivity to Individual Learning Differences. *Educational Psychology* 24, No. 4: 465-484.
- Rosenfeld, M. en S. Rosenfeld. 2008. Developing effective teacher beliefs about learners: the role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology* 28, No. 3: 245-272.
- Schuman, H. 2007. Passend Onderwijs: pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek* 46: 267-280.
- Slot, W. en Van Aken, M. 2010. *Psychologie van de adolescentie*. Amersfoort: Thieme Meulenhof.
- Stevens, L. M. 1997. Overdenken en doen: Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs.

Procesmanagement Primair Onderwijs Mei: 1-30.

Swanborn, P.G. 2010. *Case-study's: wat, wanneer, hoe?* Amsterdam: Boom.

Valcke, M. 2010. *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten.* Gent: Academia Press.

Van der Hoeven, M., E. Schram, N. Steenbergen, A. Thijs, en M. Ten Voorde. 2009. *Willens en wetens. Wat leraren (willen) weten over hun leerlingen en hoe ze deze kennis gebruiken om het onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen.* Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).