



Afstemmen op diversiteit in de klas

De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren

Deelrapport 6.1: Evaluatie effecten op opvattingen, dilemma's en differentiatie strategie

Marijke van Vijfeijken



Universiteit
Leiden

DE
ONDERWIJS
SPECIALISTEN



Stichting Schoolbesturen
Primair Onderwijs
's-Hertogenbosch



samenwerkingsverband
Driegang

Dit is de uitgebreide rapportage van deelstudie 3: Effecten van de professionalisering op de opvattingen, dilemma's en handelen van de leraren.

Deelnemers

Om het effect op opvattingen over differentiatie te meten is een voormeting en een nameting uitgevoerd onder de deelnemers aan het professionaliseringstraject. Aan de voormeting hebben in totaal 75 respondenten deelgenomen en aan de nameting 40. Van de 40 respondenten die de nameting hebben ingevuld hebben 37 ook de voormeting ingevuld. In onderstaande tabel is het aantal deelnemers per school/instelling en per meting te zien.

School/instelling	Voormeting	Nameting	Voor- en nameting
	N	N	N
School 1	26	16	15
School 2	10	8	7
School 3	7	6	6
School 4	16	5	4
School 5	16	5	5
Totaal	75	40	37

Tabel 1 Aantal respondenten voor- en nameting

Methoden en instrument

Er is een digitale vragenlijst ontwikkeld voor zowel de voor- als de nameting. De vragenlijsten bestonden uit twee delen. Het eerste deel ging over differentiëren in de klas en het tweede deel was gericht op de opvattingen van de leraren over differentiatie door middel van gepresenteerde dilemma's.

Differentiatiestrategieën

In zowel de voor- als de nameting is aan de deelnemers gevraagd welke differentiatiestrategie zij het vaakst gebruiken. Zij konden daarbij kiezen uit: verlengde instructie/extra uitleg; homogene niveaugroepen per jaarklas; homogene niveaugroepen die de jaarklas overstijgen; homogene niveaugroepen met BHV (basisstof-herhaling-verrijking-model); heterogeen groeperen en voor iedere leerling een eigen leerroute. Elk type differentiatiestrategie was voorzien van een korte omschrijving (zie bijlage 1). Vervolgens is in beide metingen gevraagd om de keuze voor die differentiatiestrategie te motiveren.

Differentiatieopvattingen

In zowel de voor- als de nameting is aan de deelnemers gevraagd om hun opvatting over een vijftal dilemma's te geven. Deze dilemma's waren in de vragenlijst gepresenteerd door middel van een korte omschrijving. Bij elk dilemma werd de vraag gesteld welke positie de deelnemer inneemt in dat dilemma (schaal van -5 tot 5); of het dilemma herkenbaar was (7-puntsschaal); of het dilemma lastig is bij het kiezen van een differentiatieaanpak (7-puntsschaal). Tot slot werd bij elk dilemma gevraagd om een voorbeeld te geven van de manier waarop de leerkracht in de praktijk met dit dilemma omgaat.

De volgende vijf dilemma's zijn aan de deelnemers van de reguliere basisscholen voorgelegd:

- 1) Leeruitkomstendilemma (iedere leerling heeft eigen doelen en verschillen mogen groter worden of alle leerlingen hebben dezelfde doelen en verschillen mogen kleiner worden)

- 2) Ondersteuningsdilemma (alle leerlingen krijgen evenveel ondersteuning ongeacht ondersteuning van huis uit of meer ondersteuning als de ondersteuning van huis uit minder is)
- 3) Groeperingsdilemma (werken met homogene niveaugroepen is goed voor het zelfvertrouwen of is stigmatiserend)
- 4) Begaafdheidsdilemma (hoogbegaafde leerlingen moeten aanbod krijgen in eigen klas of in een aparte hulpklas)
- 5) Inclusiviteitsdilemma (sommige leerlingen verwijzen naar het speciaal onderwijs of iedere leerling krijgt een plek in het reguliere onderwijs (inclusief onderwijs))

Aan de deelnemers van School 5 is het ondersteuningsdilemma en het inclusiviteitsdilemma zoals hierboven beschreven voorgelegd. Daarnaast hebben zij antwoord gegeven op de volgende twee dilemma's:

- 1) Groeperingsdilemma (werken met groepsoverstijgende niveaugroepen of werken met een eigen vaste (stam) groepsgenoten)
- 2) Aandachtsgebieddilemma (nadruk op persoonsvorming & burgerschapsvorming of aandacht voor zo hoog mogelijke prestaties)

Voor de nameting zijn aan de deelnemers vragen gesteld over het professionaliseringstraject. Bij elk dilemma hebben de deelnemers in een 7-puntsschaal kunnen aangeven in hoeverre de professionalisering hen aan het denken heeft gezet over dat dilemma. Daarnaast hebben ze algemene vragen over de professionalisering kunnen beantwoorden over de opzet en de waarde van de professionalisering en wat behouden dan wel verbeterd kan worden.

Procedure

De deelnemers hebben voorafgaand aan de eerste professionaliseringsbijeenkomst een e-mail gekregen met daarin een link naar de vragenlijst. Na twee weken hebben zij een reminder gekregen. De voormeting is door vrijwel alle deelnemers ingevuld. Na de laatste professionaliseringsbijeenkomst hebben de deelnemers weer een e-mail gekregen met daarin een link naar de nameting. Na twee weken is weer een reminder verstuurd.

Analyse

De resultaten op de voor- en nameting zijn voor de vier reguliere basisscholen en het speciaal onderwijs (School 5) afzonderlijk geanalyseerd. Voor de kwantitatieve analyse zijn beschrijvende tabellen gemaakt met daarin gemiddelde scores en standaarddeviatie op de gesloten vragen uit de vragenlijst van zowel de voor- als de nameting. Hiermee wordt een antwoord gegeven op de vraag: wat zijn opvattingen van leraren over de dilemma's voorafgaand aan de professionalisering en wat zijn opvattingen van leraren over de dilemma's na de professionalisering? Voor de kwalitatieve analyse zijn de resultaten op de open vragen samengevat als verdiepende en aanvullende informatie over de kwantitatieve resultaten.

Resultaten voormeting regulier onderwijs

Differentiatie strategieën

Aan de respondenten is gevraagd welke differentiatie strategie zij het vaakst gebruiken. Vier respondenten hebben aangegeven dat ze geen cognitieve vakken verzorgen of zelf niet lesgeven en hebben daarom deze vraag niet ingevuld. In totaal hebben 55 respondenten deze vraag beantwoord

in de voormeting. In Tabel 2 is een verdeling gemaakt in de antwoorden van leraren die werken in de onderbouw (groep 1 en 2) en leraren in de bovenbouw (groep 3 tot en met groep 8)¹.

	School 1 (N=25)		School 2 (N=10)		School 3 (N=7)		School 4 (N=15)		Totaal	
	OB	BB	OB	BB	OB	BB	OB	BB	OB	BB
Verlengde instructie		10		6	1	3			1	19
BHV-model		4	1	1	1	1			2	6
Heterogeen groeperen	8		1		1			2	10	2
Homogene niveaugroepen per jaarklas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Homogene niveaugroepen jaarklasoverstijgend							1	4	1	4
Voor iedere leerling een eigen leerroute	2						3	3	5	3
Anders	1							2	1	2
Totaal									20	35

Tabel 2 Differentiatie strategieën die de deelnemende leraren het vaakst hanteren ingedeeld naar onder- en bovenbouw (OB/BB) (N=55)

Verlengde instructie, het BHV-model en heterogeen groeperen worden beschouwd als differentiatie strategieën met een convergerend effect op leerresultaten van leerlingen. In de bovenbouw van drie van de vier scholen worden deze strategieën het vaakst gehanteerd. Alleen bij School 4 worden de meer divergerende differentiatie strategieën gehanteerd namelijk 'homogeen niveaugroepen jaarklasoverstijgend' en 'voor iedere leerling een eigen leerroute'. Daarnaast valt op dat vooral in de onderbouw leerlingen heterogeen worden gegroepeerd om te kunnen differentiëren. Homogene niveaugroepen per jaarklas wordt door geen enkele leraar het vaakst toegepast.

Opvattingen over differentiatie

Aan de respondenten is gevraagd om zichzelf te positioneren op de vijf voorgelegde dilemma's op een schaal van -5 tot 5. Per dilemma kunnen de volgende betekenissen worden ontleend aan de scores:

1. Leeruitkomstendilemma: -5: iedere leerling heeft eigen leerdoelen, verschillen tussen leerlingen mogen groter worden; 5: alle leerlingen hebben dezelfde leerdoelen, verschillen tussen leerlingen mogen kleiner worden.
2. Ondersteuningsdilemma: -5: leerlingen die van huis uit minder ondersteuning krijgen hebben op school recht op meer ondersteuning; 5: leerlingen die van hun ouders thuis minder ondersteuning krijgen hebben op school recht op meer ondersteuning
3. Groeperingsdilemma: -5: werken met homogene niveaugroepen is goed voor het zelfvertrouwen van leerlingen; 5: werken met homogene niveaugroepen is stigmatiserend.

¹ Alleen bij basisschool De Krommenhoek bestaat de onderbouw uit de groepen 1, 2 en 3. Bij De Wittering spreekt men van units. Unit 1 komt qua leeftijdsindeling overeen met de groepen 1 en 2. Bij de Wittering hebben 3 leraren aangegeven bij meerdere units cognitieve vakken te verzorgen. Deze resultaten zijn toegevoegd aan de bovenbouw.

4. Begaafdheidsdilemma: -5: voor meer- of hoogbegaafde leerlingen moet een aparte klas ingericht worden; 5: het aanbod voor meer- of hoogbegaafde leerlingen moet zoveel mogelijk in de eigen klas plaatsvinden;
5. Inclusiviteitsdilemma: -5: het is beter dat leerlingen met handicap of leerstoornis naar een speciale school; 5: reguliere scholen moeten voor alle leerlingen toegankelijk zijn (inclusief)

Tabel 3 toont de resultaten

Dilemma's	School 1 (N=26)		School 2 (N=10)		School 3 (N=7)		School 4 (N=16)		Totaal (N=59)	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Leeruitkomst	0,81	2,47	-0,30	2,67	-0,14	2,67	-3,25	1,88	-0,59	2,87
Ondersteuning	1,12	1,66	-0,60	1,71	-0,86	2,73	-0,06	2,41	0,27	2,13
Groepering	2,42	2,25	0,90	2,02	-0,57	1,81	0,50	3,31	1,29	2,68
Begaafdheid	-0,69	2,84	-0,60	2,46	1,57	2,23	1,94	2,41	0,31	2,82
Inclusiviteit	-3,19	1,86	-1,20	2,70	0,29	2,69	-0,19	3,10	-1,63	2,83

Tabel 3 Score op de differentiatiedilemma's bij de voormeting per schoolteam en van de gehele onderzoeksgroep (regulier onderwijs) (Schaal van -5 tot 5)

Over de totale groep is te zien bij het *leeruitkomstendilemma* dat de leraren iets meer neigen naar de opvatting dat verschillen tussen leerlingen groter mogen worden. De score van School 4 springt er echt uit. Daar lijkt een sterke voorkeur te zijn voor het werken met individuele leerdoelen waarbij verschillen tussen leerlingen groter mogen worden. Dit sluit aan bij de differentiatie strategieën die zij hanteren zoals eigen leerroutes en homogene niveaugroepen. Een leraar van School 4 schrijft hierover:

'Elk kind ontwikkelt zich in eigen tempo, dat is prima zoals het is.'

Een ander schrijft: *'De verschillen tussen kinderen worden groter en daar pas ik op aan.'*

School 1 scoort meer richting de opvatting dat alle leerlingen dezelfde leerdoelen hebben en het streven naar het verkleinen van verschillen. Dit sluit ook aan bij de differentiatie strategie van deze school namelijk het werken vanuit het BHV-model. School 2 en School 3 positioneren zichzelf rond het middelpunt van de schaal. Uit de voorbeelden van de leraren van deze twee scholen komt naar voren dat zij in hun praktijk net als School 1 ernaar streven dat alle leerlingen de leerdoelen behalen en extra ondersteuning geven aan zwakkere leerlingen door middel van verlengde instructie.

Voor het *ondersteuningsdilemma* geldt dat de score van de totale groep erg dicht rond het middelpunt zit. School 1 is de enige van de vier scholen die meer neigt naar de opvatting dat leerlingen die van huis uit minder ondersteuning krijgen op school meer ondersteuning moeten krijgen. Een leraar van deze school schrijft:

'Kinderen die minder ondersteuning van thuis ervaren hebben in de praktijk meer ondersteuning nodig van de leerkracht om tot leren te komen. Wanneer je een goede basis wilt bieden zul je daar dus ook op inzetten.'

Bij alle vier de scholen benoemen leraren dat de thuissituatie van de leerlingen niet van invloed is op de ondersteuning die zij op school geven. Zo schrijft een leraar van School 3:

'Een leerling krijgt, ongeacht wel/geen ondersteuning vanuit thuis, even veel ondersteuning van mij op school.'

Het *groeperingsdilemma* laat zien dat de totale onderzoeksgroep het werken met homogene niveaugroepen eerder stigmatiserend vindt dan dat deze werkwijze goed zou zijn voor het zelfvertrouwen. Een leraar van School 1 schrijft:

'Wij hebben er bewust voor gekozen om homogene groepen (groepen per leerjaar) te maken bij het werken. Maar binnen deze homogene groepen hebben we heterogene niveaus. Niet iedereen heeft dus hetzelfde niveau. Iedereen krijgt dezelfde klassikale instructie via de werkwijze van het EDI-model.'

School 3 neigt iets meer naar de opvatting dat homogeen groeperen goed is voor het zelfvertrouwen.

De score op het *begaafdheidsdilemma* ligt bij de totale onderzoeksgroep rond het middelpunt. Kijkend naar de verschillen tussen de scholen dan valt op dat School 1 en School 2 iets meer neigen naar het inrichten van een plusklas voor meer- of hoogbegaafde leerlingen. De leraren van deze scholen benoemen vaak dat hoog- en meerbegaafde leerlingen die extra uitdaging nodig hebben en kunnen krijgen door een paar uren per week naar een plusklas te gaan. School 4 en School 3 scoren meer richting onderwijs voor de hoog- en meerbegaafde leerlingen in de eigen klas. Een leraar van School 4 motiveert dit als volgt:

'Iedereen mag op eigen niveau werken. Extra uitdaging vindt niet buiten de groep plaats maar juist in de groep zodat anderen er ook wat van kunnen opsteken.'

Het *inclusiviteitsdilemma* laat zien dat in de totale onderzoeksgroep de meeste leraren (nog) niet uitgaan van inclusief onderwijs. Er wordt door de leraren aangegeven dat de keuze voor regulier of speciaal onderwijs afhankelijk is van diverse factoren zoals de aard van de stoornis en de mogelijkheden van de reguliere school. Leraren vinden dat de reguliere scholen meestal nog niet goed genoeg zijn uitgerust om inclusief te zijn. Daarnaast denken sommige leraren dat er altijd speciaal onderwijs nodig zal zijn voor bepaalde leerlingen.

De verschillen tussen de respondenten van eenzelfde school op de score van de verschillende dilemma's waren vaak groot. Deze verschillen zijn besproken tijdens de eerste startbijeenkomst van de professionalisering.

Herkenbaarheid van de dilemma's

Aan de respondenten is gevraagd in welke mate zij het eens zijn met de stelling dat de dilemma's herkenbaar zijn in hun eigen onderwijspraktijk. Tabel 4 toont de resultaten van de totale onderzoeksgroep.

	Leeruitkomst		Ondersteuning		Groepering		Begaafdheid		Inclusiviteit	
	Gem. = 4,75 SD = 1,66		Gem. = 4,66 SD= 1,70		Gem. = 4,08 SD= 1,67		Gem. = 4,47 SD= 1,67		Gem. 4,95 SD = 1,56	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Helemaal oneens	3	5,1	4	6,8	7	11,9	7	11,9	4	6,8
Oneens	5	8,5	6	10,2	6	10,2	2	3,4	2	3,4
Beetje oneens	4	6,8	3	5,1	4	6,8	2	3,4	2	3,4
Oneens/eens	13	22,0	9	15,3	13	22,0	14	23,7	8	13,6
Beetje eens	5	8,5	11	18,6	18	30,5	15	25,4	18	30,5
Eens	25	42,4	23	39,0	9	15,3	17	28,8	19	32,2
Helemaal eens	4	6,8	3	5,1	2	3,4	2	3,4	6	10,2

Tabel 4 Mate waarin de leraren de dilemma's herkenbaar vinden voor hun onderwijspraktijk (N=59)

De meeste ondervraagde leraren herkennen in zekere mate de aan hen voorgelegde dilemma's. Het meest herkenbaar lijken het leeruitkomstendilemma, ondersteuningsdilemma en het inclusiviteitsdilemma. Bijna de helft van de leraren zijn het (helemaal) eens met de stelling dat die dilemma's herkenbaar zijn in hun onderwijspraktijk. Slechts een kleine groep is het (helemaal) oneens met die stelling.

Tabel 5 laat zien de mate waarin de leraren vinden dat de dilemma's lastig zijn bij het kiezen van een differentiatie strategie.

	Leeruitkomst		Ondersteuning		Groepering		Begaafdheid		Inclusiviteit	
	Gem. = 4,44 SD = 1,72		Gem. = 3,81 SD= 1,68		Gem. = 3,51 SD= 1,72		Gem. = 4,32 SD= 1,67		Gem. 4,59 SD = 1,77	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Helemaal oneens	3	5,1	5	8,5	8	13,6	5	8,5	4	6,8
Oneens	10	16,9	15	25,4	15	25,4	6	10,2	8	13,6
Beetje oneens	2	3,4	1	1,7	3	5,1	3	5,1	2	3,4
Oneens/eens	12	20,3	15	25,4	14	23,7	15	25,4	10	16,9
Beetje eens	10	16,9	11	18,6	12	20,3	15	25,4	9	15,3
Eens	19	32,2	12	20,3	5	8,5	11	18,6	22	37,3
Helemaal eens	3	5,1	5	8,5	2	3,4	4	6,8	4	6,8

Tabel 5 Mate waarin de respondenten vinden dat het dilemma lastig is bij het kiezen van een differentiatie strategie.

Bijna de helft van de leraren vinden het inclusiviteitsdilemma lastig bij het kiezen van een differentiatie strategie en bijna 40 procent het leeruitkomstendilemma. Het groepeeringsdilemma wordt het minst vaak gezien als lastig bij het kiezen van een differentiatie strategie.

Resultaten nameting regulier onderwijs

Voor de nameting hebben 34 leraren die ook de voormeting hebben ingevuld zichzelf opnieuw gescoord op de vijf dilemma's en aangegeven in welke mate zij zich na de professionalisering herkennen in de dilemma's. Uit de t-toetsen voor verschillen in de gemiddelden in de voor- en nameting blijkt dat leraren verschillen in hun positionering op het groepeeringsdilemma.

Voorafgaande aan de professionalisering was de opvatting dat homogeen groeperen stigmatiserend sterker dan na afloop, de opvatting hierover is meer naar het midden verschoven. Ook blijkt dat de leraren het inclusiviteitsdilemma meer herkennen in hun eigen praktijk. In bijlage 2 zijn de verschillen te zien tussen de voor- en nameting per school en voor de totale groep.

De mate waarin de professionalisering de leraren aan het denken heeft gezet over de dilemma's laat een gevarieerd beeld zien (Tabel 6). Ongeveer een kwart van de leraren is het (helemaal) eens met de stelling dat de professionalisering hen aan het denken heeft gezet over de dilemma's. Tegelijkertijd is een derde van de leraren het (helemaal) oneens met deze stelling.

	Leeruitkomst		Ondersteuning		Groepering		Begaafdheid		Inclusiviteit	
	Gem. = 3,91 SD = 1,83		Gem. = 3,60 SD= 1,46		Gem. = 3,66 SD= 1,70		Gem. = 3,79 SD= 1,75		Gem. 3,76 SD = 1,58	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Helemaal oneens	4	11,4	-	-	2	5,7	3	8,6	1	2,9
Oneens	7	20,0	12	34,3	11	31,4	9	25,7	10	28,6
Beetje oneens	2	5,7	4	11,4	3	8,6	1	2,9	3	8,6
Oneens/eens	5	14,3	11	31,4	8	22,9	9	25,7	9	25,7
Beetje eens	8	22,9	2	5,7	4	11,4	3	8,6	4	11,4
Eens	7	20,0	6	17,1	6	17,1	9	25,7	7	20,0
Helemaal eens	1	2,9	-	-	1	2,9	-	-	-	-
Missing	1	2,9	-	-	-	-	1	2,9	1	2,9

Tabel 6 Mate waarin de professionalisering de deelnemers aan het denken heeft gezet over de dilemma's (N=34)

Sommige leraren geven aan dat de professionalisering hen bewuster heeft gemaakt van de dilemma's maar dat dit nog niet direct geleid heeft tot een andere visie of aanpak. Andere leraren geven aan dat zij al bekend waren met deze dilemma's en dat daarom de professionalisering hen niet direct opnieuw aan het denken heeft gezet. Niet alle dilemma's zijn bij de scholen aan bod gekomen.

	De opzet was geschikt Gem. = 3,88 SD = 1,55		De professionalisering was waardevol Gem. 3,47 SD = 1,73	
	N	%	N	%
Helemaal oneens	-	-	1	2,9
Oneens	9	25,7	14	40,0
Beetje oneens	7	20,0	6	17,1
Oneens/eens	4	11,4	2	5,7
Beetje eens	8	22,9	4	11,4
Eens	5	14,3	6	17,1
Helemaal eens	1	2,9	1	2,9
Missing	1	-	-	-

Tabel 7 Mate waarin de respondenten de opzet van de professionalisering geschikt vonden en waardevol (N=34)

Ruim een kwart van de leraren vond de opzet van de professionalisering niet geschikt en ruim 40 procent vond de professionalisering (helemaal) niet waardevol. Tegenover ongeveer een vijfde van de leraren die de opzet en de waarde wel positief waarden.

Aan de leraren is gevraagd welke aspecten van de professionalisering behouden moeten blijven en wat de volgende keer beter kan. Samengevat vinden de leraren dat de volgende aspecten behouden kunnen blijven:

- Starten vanuit de dilemma's: reflecteren op de dilemma's vanuit verschillende perspectieven en bronnen (vijf keer genoemd)
- Het inzetten van het palet bij de professionalisering (3 keer genoemd)
- Reflecteren op hoe doen we het nu en hoe zouden we het anders willen (3 keer genoemd)
- Gesprekken voeren over achterliggende waarden en motivatie van differentiatie keuzes (2 keer genoemd)
- Aanpassen, maatwerk leveren (3 keer)
- In groepjes werken en begeleiden (3 keer)
- De afspraken inplannen en er tijd voor maken
- De opzet van de bijeenkomsten
- De teambijeenkomsten

De volgende aspecten van de professionalisering kunnen beter:

- Bij de start betere informatie geven over de doelstellingen van de professionalisering en het onderzoek (10 keer genoemd)
- Zorgen voor een betere aansluiting bij de ontwikkeling van de schoolpraktijk/werkveld: (11 keer genoemd)
- Het traject zou langer mogen duren om waardevol te worden (2 keer genoemd)
- Minder wetenschappelijk taalgebruik (2 keer genoemd)
- Meer contact tussen de bijeenkomsten door om het onderwerp levend te houden
- Na de observatie in de klas een terugkoppeling geven met tips

Resultaten voormeting speciaal onderwijs

Differentiatie strategieën

Aan de zes leerkrachten van School 5 die lesgeven is gevraagd welke differentiatie-aanpak zij het vaakst hanteren. Vier van de zes leerkrachten hebben voor iedere leerling een eigen leerroute. Eén hanteert homogene niveaugroepen die de jaarklas overstijgen en één werkt met verlengde instructie.

Differentiatieopvattingen

Aan de leerkrachten van School 5 is gevraagd om zichzelf te positioneren op vier voorgelegde dilemma's op een schaal van -5 tot 5. Per dilemma kunnen de volgende betekenissen worden ontleend aan de scores:

1. Ondersteuningsdilemma: -5: leerlingen die van huis uit minder ondersteuning krijgen hebben op school recht op meer ondersteuning; 5: leerlingen die van hun ouders thuis minder ondersteuning krijgen hebben op school recht op meer ondersteuning
2. Groeperingsdilemma: -5: het werken met groepsoverstijgende niveaugroepen is effectiever voor de basisvakken; 5 het werken met vaste (stam) groepsgenoten is effectiever.
3. Inclusiviteitsdilemma: -5: het is beter dat leerlingen met handicap of leerstoornis naar een speciale schools; 5: reguliere scholen moeten voor alle leerlingen toegankelijk zijn (inclusief)
4. Aandachtsgebiedsdilemma: -5: Persoonsvorming & burgerschapsvorming is belangrijk; 5 zo hoog mogelijke leerprestaties behalen is belangrijk.

Tabel 8 toont de resultaten:

Dilemma's	Gem.	SD
Ondersteuningsdilemma	2,00	1,37
Groeperingsdilemma	0,19	3,02
Inclusiviteitsdilemma	0,56	3,08
Aandachtsgebiedsdilemma-	-2,00	1,67

Tabel 8 Gemiddelde positie op de vier voorgelegde dilemma's (schaal loopt van -5 tot 5)

De leerkrachten van School 5 neigen meer naar de opvatting dat leerlingen die van huis uit minder ondersteuning krijgen op school meer ondersteuning moeten krijgen dan naar evenveel ondersteuning voor alle leerlingen ongeacht de thuissituatie. Sommige leerkrachten van School 5 geven aan dat zij ouders die het moeilijk vinden om hun kind thuis te helpen met schoolse zaken op school ondersteuning aanbieden. Als dat niet voldoende is dan wordt eventueel externe hulp ingeroepen zoals huiswerkbegeleiding. De leerkrachten van School 5 zeggen ook leerlingen die van huis uit weinig ondersteuning krijgen, vaker verlengde instructie te geven of extra aandacht door beurten. Een leerkracht van School 5 schrijft:

'Ik was mentor van een leerling die aangaf dat thuis huiswerk maken lastig is om diverse redenen. Met haar heb ik naar een oplossing gezocht. Zij kon 4 dagen per week een uur langer op school blijven om in het ...haar huiswerk te maken en ze bij vragen terecht kon bij de medewerker van het ... Haar vervoer kon een uur later geregeld worden.'

Enkele keren wordt benoemd dat wat gedaan wordt voor deze leerlingen per leerling verschillend is. Er wordt gekeken naar de thuis- en de schoolsituatie en dan wordt bepaald wat noodzakelijk is voor de ontwikkeling van de leerlingen. Sommige leerkrachten van School 5 benoemen dat zij vinden dat alle leerlingen evenveel ondersteuning moeten krijgen ongeacht de thuissituatie.

Het groeperingsdilemma en het inclusiviteitsdilemma wordt rond het middelpunt gescoord. Bij deze twee dilemma's is een grote spreiding in antwoorden te zien. De meeste leerkrachten van School 5 benoemen dat zij werken met vaste stamgroepen en voor de cognitieve vakken binnen de stamgroep niveaugroepen maken dan wel werken met groepsoverstijgende niveaugroepen of met individuele leerroutes. Een leerkracht schrijft:

'Ieder jaar moeten we kritische en wijze keuzes maken in het indelen van de kinderen. Onderwijsbehoefte van kinderen is altijd leidend. Een leerling die zich sociaal emotioneel niet veilig zou voelen, is niet staat om zich optimaal te ontwikkelen. Daarom kan het soms leidend zijn dat een leerling op sociaal emotionele redenen ingedeeld is.'

Enkele leerkrachten van School 5 benadrukken dat de manier waarop met het inclusiviteitsdilemma wordt omgegaan in het onderwijs door het huidige onderwijsbeleid wordt bepaald. De organisatie van het regulier onderwijs, de druk op leerresultaten van buitenaf en de kwalificaties van leraren zorgen ervoor dat een aantal leerlingen nog steeds beter af is in het speciaal onderwijs. Uit de antwoorden komt naar voren dat zij over het algemeen een goede zaak zouden vinden dat scholen meer inclusief zouden zijn. Echter om dat te realiseren moet er nog veel veranderen op de scholen. Een leerkracht van School 5 schrijft hierover:

'Ik merk dat er binnen het regulier onderwijs steeds meer aanpassingen gemaakt kunnen worden om leerlingen die extra ondersteuning of hulpmiddelen nodig hebben toch binnen het regulier onderwijs te kunnen houden. Ik vind dat een goede ontwikkeling. Toch zijn er ook leerlingen die beter functioneren binnen het speciaal onderwijs waar zij meer erkenning en herkenning vinden.'

De leerkrachten van School 5 neigen bij het aandachtsgebiedsdilemma meer naar de opvatting dat persoonsvorming & burgerschapsvorming belangrijker is voor de leerlingen dan zo hoog mogelijke leerprestaties. De meeste leerkrachten van School 5 benadrukken het belang van persoonsvorming en burgerschapsvorming. Een leerkracht van School 5 schrijft:

'In het speciaal onderwijs gaat het er in de basis om dat leerlingen voldoende sterk en voorbereid zijn op een plek in de maatschappij waar zij zo zelfstandig mogelijk kunnen functioneren. Wanneer alleen de lesinhoud/leerprestaties centraal staan, kunnen zij met hoge cijfers en een diploma van school komen en daar niets mee kunnen in de maatschappij.'

Toch komt ook heel duidelijk naar voren in de voorbeelden het belang van de combinatie van beide aandachtsgebieden en het betekenisvol maken van de cognitieve vakken door middel van projecten en ontdekkend leren. Een leerkracht van School 5 schrijft:

'Bij een kookles bijvoorbeeld kan er aan doelen van allebei de gebieden gewerkt worden.'

Herkenbaarheid van de dilemma's

Aan de leerkrachten van School 5 is de vraag gesteld in hoeverre zij de dilemma's herkenbaar vinden in hun eigen onderwijspraktijk en lastig bij het kiezen van een differentiatie strategie. Tabel 9 en Tabel 10 tonen de resultaten.

	Ondersteuning		Groepering		Inclusiviteit		Aandachtsgebied	
	Gem. = 4,38 SD = 2,03		Gem. = 5,13 SD = 1,78		Gem. = 5,94 SD = 1,57		Gem. = 5,25 SD = 1,73	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Helemaal oneens	3	18,8	2	12,5	1	6,3	1	6,3
Oneens	1	6,3	-	-	-	-	1	6,3
Beetje oneens	-	-	-	-	-	-	-	-
Oneens/eens	2	12,5	1	6,3	1	6,3	2	12,5
Beetje eens	4	25,0	4	25,0	1	6,3	2	12,5
Eens	5	31,3	7	43,8	6	37,5	7	43,8
Helemaal eens	1	6,3	2	12,5	7	43,8	3	18,8

Tabel 9 Mate waarin de leerkrachten de dilemma's herkenbaar vinden voor hun onderwijspraktijk (N=16)

De meeste leerkrachten van School 5 vinden de vier dilemma's in enige mate herkenbaar in hun onderwijspraktijk. Het meest herkenbaar is het inclusiviteitsdilemma. Ruim 80% is het (helemaal) eens met de stelling dat het inclusiviteitsdilemma herkenbaar is.

	Ondersteuning Gem. = 4,06 SD = 2,05		Groepering Gem. = 5,13 SD= 1,59		Inclusiviteit Gem. = 4,69 SD= 1,96		Aandachtsgebied Gem. = 4,44 SD= 1,75	
Helemaal oneens	3	18,8	1	6,3	2	12,5	2	12,5
Oneens	2	12,5	-	-	1	6,3	1	6,3
Beetje oneens	-	-	2	12,5	-	-	-	-
Oneens/eens	3	18,8	-	-	4	25,0	3	18,8
Beetje eens	3	18,8	5	31,3	1	6,3	6	37,5
Eens	4	25,0	6	37,5	6	37,5	3	18,8
Helemaal eens	1	6,3	2	12,5	2	12,5	1	6,3

Tabel 10 Mate waarin de leerkrachten de dilemma's lastig vinden bij het kiezen van een differentiatie strategie (N=16)

De helft van de leerkrachten van School 5 is het (helemaal) eens met de stellingen dat het groeperingsdilemma en het inclusiviteitsdilemma lastige dilemma's zijn bij het kiezen van een differentiatie strategie. Ongeveer een derde van de leerkrachten van School 5 is het (helemaal) eens met de stelling dat het ondersteuningsdilemma lastig is bij het kiezen van een differentiatie strategie. Tegelijkertijd is ook een derde het (helemaal) oneens met die stelling.

Resultaten nameting speciaal onderwijs

Voor de nameting hebben vijf leerkrachten van School 5 die ook de nameting hebben ingevuld zichzelf opnieuw gescoord op de vier dilemma's en aangegeven in welke mate zij zich na de professionalisering herkennen in de dilemma's en deze dilemma's lastig vinden voor het kiezen van een differentiatie strategie. Vanwege de kleine groep leerkrachten van School 5 die zowel de voor- als de nameting hebben ingevuld is het niet mogelijk om significante verschillen te berekenen. In bijlage 3 zijn de verschillen te zien tussen de voor- en nameting per dilemma.

Aan de leerkrachten is gevraagd in welke mate zij vinden dat de professionalisering hen aan het denken heeft gezet over de dilemma's (Tabel 11).

	Ondersteuning Gem. = 5,20 SD = 0,84		Groepering Gem. = 4,60 SD= 2,07		Inclusiviteit Gem. = 4,40 SD= 2,07		Aandachtsgebied Gem. = 4,20 SD= 1,92	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Helemaal oneens	-	-	1	20,0	1	20,0	1	20,0
Oneens	-	-	-	-	-	-	-	-
Beetje oneens	-	-	-	-	-	-	-	-
Oneens/eens	1	20,0	-	-	1	20,0	1	20,0
Beetje eens	2	40,0	2	40,0	1	20,0	2	40,0
Eens	2	40,0	2	40,0	2	40,0	1	20,0
Helemaal eens	-	-	-	-	-	-	-	-
Missing	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabel 81 Mate waarin de professionalisering de deelnemers aan het denken heeft gezet over de dilemma's (N=5)

De professionalisering heeft de vijf leerkrachten van School 5 in wisselende mate aan het denken gezet over de dilemma's. Voor wat betreft het *ondersteuningsdilemma* geven drie leerkrachten van School 5 aan zich meer bewust te zijn geworden van het creëren van gelijke kansen door leerlingen die dat nodig hebben, bewust ongelijk te behandelen en het verwachtingspatroon van leraren te doorbreken. Een leerkracht van School 5 schrijft:

'Voorheen ging ik er eigenlijk vanuit (vanuit goede intenties) dat alle leerlingen dezelfde kansen moeten krijgen, maar door de professionalisering ben ik me meer bewust geworden dat gelijke kansen creëren (juist) niet betekent dat we ook gelijke ondersteuning moeten bieden.'

Enkele leerkrachten van School 5 geven dat het groeperingsdilemma, het inclusiviteitsdilemma en het aandachtsgebieddilemma voor hen bekende dilemma's zijn en dat de professionalisering bij heeft gedragen aan meer kennis en inzicht hierover. Een leerkracht van School 5 hierover:

'De goed onderbouwde kennis (heel compleet) heeft voor mij zaken verhelderd en op een rijtje gezet. Ook het belang van de professionaliseringsactiviteiten uit het palet heeft indruk gemaakt.'

Tabel 12 laat zien in welke mate de vijf leerkrachten van School 5 de opzet van de professionalisering geschikt vonden en waardevol. Dit laat een gemengd maar over het algemeen positief beeld zien (Tabel 12).

	De opzet was geschikt Gem. = 4,60 SD = 2,30		De professionalisering was waardevol Gem. 4,20 SD = 1,92	
	N	%	N	%
Helemaal oneens	1	20,0	-	-
Oneens	-	-	-	-
Beetje oneens	-	-	-	-
Oneens/eens	1	20,0	1	20,0
Beetje eens	1	20,0	1	20,0
Eens	1	20,0	2	40,0
Helemaal eens	1	20,0	1	20,0

Tabel 9 Mate waarin de leerkrachten van School 5 de opzet van de professionalisering geschikt vonden en waardevol (N=5)

Aan de leerkrachten van School 5 is gevraagd welke aspecten van de professionalisering behouden moeten blijven en wat de volgende keer beter kan. Samengevat zijn de volgende aspecten door de vijf leerkrachten van School 5 genoemd die behouden kunnen blijven:

Wat zouden we de volgende keer zeker weer moeten doen?

- Het werken in groepjes/leergroepen met eigen doelen (2 keer genoemd)
- Kritische gesprekken voeren over het onderwerp door middel van de dilemma's (2 keer genoemd)
- De koppeling maken met het werkveld en het palet

De volgende aspecten zijn benoemd die beter kunnen:

- Meer duidelijkheid geven over de tijd die nodig is om de professionaliseringsactiviteiten uit te voeren en directeuren van scholen centraal informeren (1 keer genoemd)
- Meer aandacht besteden aan de lectorale rede van Linda van den Bergh (1 keer genoemd)

Conclusies regulier en speciaal onderwijs

Voor zowel de deelnemers uit het regulier en het speciaal onderwijs zijn de gepresenteerde dilemma's herkenbaar. De dilemma's, het reflecteren en gesprekken voeren over achterliggende waarden worden als positieve aspecten genoemd van de professionalisering. De deelnemers van de reguliere basisscholen zijn minder positief over de professionalisering dan de deelnemers vanuit het speciaal onderwijs. De leraren uit het regulier onderwijs hadden vooraf meer geïnformeerd willen worden over de doelstelling van de professionalisering en hadden meer aansluiting gewenst bij hun eigen schoolpraktijk.

Bijlage 1 beschrijving differentiatiestrategieën bij voor- en nameting

Verlengde instructie/extra uitleg:

Ik start mijn les vaak met een klassikale instructie. Ik heb voor (vrijwel) alle leerlingen dezelfde leerdoelen. Na de klassikale instructie geef ik verlengde instructie of extra uitleg aan de leerlingen die de leerstof nog niet beheersen. De andere leerlingen werken intussen zelfstandig aan de leerstof. Leerlingen die eerder klaar zijn met de leerstof en de leerstof al beheersen krijgen ander werk. Het streven is dat alle leerlingen ongeveer dezelfde verwerkingsstof maken over de leerstof.

Homogene niveaugroepen voor basisstof-herhaling-verrijkingsstof (BHV-model):

Ik start mijn les meestal met een klassikale instructie. Na de klassikale instructie gaan de leerlingen aan de slag in homogene niveaugroepen (leerlingen met vergelijkbare prestaties en niveau). Er zijn meestal drie niveaus. Leerlingen die de leerstof nog niet beheersen krijgen herhaalde instructie en/of herhalingsopdrachten. Andere leerlingen verwerken de leerstof meer zelfstandig. Leerlingen die meer uitdaging en verdieping nodig hebben krijgen verrijkingsopdrachten. Voor alle leerlingen worden dezelfde basisdoelen nagestreefd.

Homogene niveaugroepen per jaarklas:

Ik start mijn les vaak met een instructie aan een niveaugroep (dus geen klassikale instructie). Intussen werken de leerlingen van de andere niveaugroepen zelfstandig. Alle leerlingen zijn verdeeld in homogene niveaugroepen (leerlingen met vergelijkbare prestaties en niveau). Ik geef aan elke niveaugroep aangepaste instructie en iedere niveaugroep heeft eigen leerdoelen en verwerkingsstof.

Homogene niveaugroepen die de jaarklas overstijgen:

Ik start mijn les vaak met een instructie aan een niveaugroep (geen klassikale instructie). Wij hebben bij ons op school homogene niveaugroepen die de jaarklassen overstijgen. De instructie wordt in deze niveaugroepen gegeven. Een leerling van groep 5 die hoge leerprestaties levert kan bijvoorbeeld in een niveaugroep zitten van groep 6. Elke niveaugroep heeft eigen leerdoelen, aangepaste instructie en verwerkingsstof.

Heterogeen groeperen:

Ik start mijn les meestal met een klassikale instructie. Ik heb voor (vrijwel) alle leerlingen dezelfde leerdoelen en verwerkingsstof. Na de klassikale instructie verdeel ik regelmatig de groep in kleinere groepen om ze samen te laten werken. Ik let erop dat deze groepen bestaan uit leerlingen die verschillen in eerdere prestaties en niveau zodat ze van elkaar kunnen leren.

Voor iedere leerling een eigen leerroute:

Ik geef nauwelijks of geen klassikale instructie. Ik geef voornamelijk instructie aan individuele leerlingen. Iedere leerling heeft eigen leerdoelen die passen bij het niveau en eerdere prestaties van de leerling. Elke leerling krijgt aangepaste instructie en verwerkingsstof die hij of zij nodig heeft om de persoonlijke leerdoelen te behalen.

Bijlage 2 Vergelijking resultaten dilemma's voor- en nameting regulier onderwijs

	School 1 (N=15)				School 2 (N=7)				School 3 (N=6)				School 4 (N=4)				Tot. groep (reg) (N=32)			
	Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting	
Dilemma's	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Leeruitkomsten	0,87	2,10	0,73	2,37	0,00	2,83	-1,43	1,40	-0,83	2,14	-2,17	1,47	-3,25	2,36	-4,00	0,82	-0,16	2,58	-0,88	2,50
Ondersteuning	1,27	1,71	0,53	1,64	-1,14	1,68	0,00	3,27	-0,33	2,58	1,50	2,43	0,50	2,52	1,50	1,73	0,34	2,13	0,72	2,20
Groepering	3,13	2,17	1,53	2,72	1,29	2,06	1,29	1,80	-0,67	1,97	-1,33	2,34	1,25	2,50	0,75	3,77	1,78	2,51	0,84	2,73
Begaafdheid	-0,60	2,87	-0,67	2,38	0,00	2,71	0,29	2,36	1,17	2,14	0,83	1,83	2,00	2,45	1,50	1,73	0,19	2,72	0,09	2,26
Inclusiviteit	-4,07	0,80	-3,20	2,04	-0,71	2,93	-0,71	3,40	-0,33	2,34	1,33	1,97	0,00	3,46	0,33	4,62	-2,13	2,73	-1,42	3,14

Gemiddelde positie en standaarddeviatie op de vijf dilemma's per schoolteam bij de voor- en nameting per schoolteam en voor de totale respondentgroep (schaal van -5 tot 5)

	School 1 (N=15)				School 2 (N=7)				School 3 (N=6)				School 4 (N=4)				Tot. groep (reg) (N=32)			
	Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting	
Dilemma's	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Leeruitkomsten	5,07	1,62	5,13	1,41	4,57	1,40	4,57	1,40	5,67	0,52	5,33	1,63	4,00	1,63	4,00	1,83	4,94	1,46	4,91	1,49
Ondersteuning	5,80	0,68	4,53	1,41	3,00	1,73	3,14	1,22	4,33	1,86	4,83	1,84	2,75	2,22	3,75	1,26	4,47	1,87	4,19	1,51
Groepering	3,80	2,08	5,13	1,64	4,57	0,98	-	-	5,50	0,55	5,17	1,60	2,25	1,26	2,00	1,41	4,09	1,82	4,64	1,93
Begaafdheid	4,80	1,94	5,07	1,16	4,57	1,13	4,29	1,38	5,33	0,82	5,33	1,63	2,25	1,50	2,25	1,50	4,50	1,80	4,59	1,60
Inclusiviteit	4,27	2,09	5,40	1,30	4,86	0,69	5,57	1,27	5,67	1,37	6,00	0,00	2,00	1,41	5,33	0,58	4,81	1,66	5,55	1,09

Mate waarin de vijf dilemma's herkenbaar zijn bij de voor- en nameting per schoolteam en voor de totale respondentgroep (schaal van 1 tot 7)

	School 1 (N=15)				School 2 (N=7)				School 3 (N=6)				School 4 (N=4)				Tot. groep (reg) (N=32)			
	Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting	
Dilemma's	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Leeruitkomsten	5,33	1,40	4,33	1,59	4,57	1,99	4,43	1,40	4,50	0,84	4,50	2,07	2,75	2,22	2,75	1,50	4,69	1,71	4,19	1,66
Ondersteuning	4,20	1,66	3,27	1,49	2,57	1,81	3,29	0,95	3,00	1,27	4,00	1,90	3,50	1,92	3,00	1,16	3,53	1,72	3,38	1,41
Groepering	3,47	1,85	4,60	1,84	4,43	1,90	-	-	3,67	1,51	4,17	1,84	1,50	0,58	2,00	1,41	3,47	1,83	4,08	1,96
Begaafdheid	4,53	1,81	4,80	1,21	5,00	1,29	4,57	1,40	5,17	0,41	3,33	2,07	3,25	2,22	3,75	1,89	4,59	1,62	4,34	1,56
Inclusiviteit	4,20	1,97	5,13	1,51	4,86	1,68	5,00	1,00	5,00	1,67	4,83	1,84	3,50	1,92	2,67	0,58	4,41	1,83	4,81	1,54

Mate waarin de vijf dilemma's worden ervaren als lastig bij het kiezen van een differentiatie strategie bij de voor- en nameting per schoolteam en voor de totale respondentgroep (schaal van 1 tot 7)

Bijlage 3 Vergelijking resultaten dilemma's voor- en nameting speciaal onderwijs

	Positie				Herkenbaarheid				Lastig bij keuze			
	Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting	
Dilemma's	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Ondersteuning	1,60	1,14	3,00	1,22	3,40	1,82	4,60	2,19	3,40	1,95	4,20	2,39
Groepering	-0,60	2,70	-2,60	1,82	4,40	2,07	5,60	1,14	3,60	1,95	5,00	1,87
Inclusiviteit	1,00	3,39	-0,40	3,91	5,40	2,51	5,20	2,49	3,60	2,51	6,20	1,10
Aandacht	-0,80	2,05	-1,80	2,17	4,60	2,30	6,20	0,45	4,20	1,92	6,00	0,71

Positie op dilemma's (schaal -5 tot 5); mate van herkenbaarheid en mate waarin de leerkrachten van School 5 het dilemma lastig vinden bij het kiezen van een differentiatie-strategie bij de voor en nameting (schaal 1 tot 7) (N=5)