



Afstemmen op diversiteit in de klas

De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren

Deelrapport 3.1: Opvattingen, dilemma's en differentiatiestrategie

Marijke van Vijfeijken



Universiteit
Leiden

DE
ONDERWIJS
SPECIALISTEN



Stichting Schoolbesturen
Primair Onderwijs
's-Hertogenbosch



samenwerkingsverband
Driegang

Dit is de uitgebreide rapportage van deelstudie 1: opvattingen, dilemma's en handelen

Inleiding

De overheid stimuleert differentiatie om gelijke kansen voor alle leerlingen te creëren: idealiter leidt het tot optimale leermogelijkheden voor alle leerlingen. Toch heeft de inspectie geconstateerd dat de schoolloopbaan van leerlingen nog altijd even afhankelijk is van de sociaal-economische achtergrond van de ouders. Uit eerder onderzoek blijkt dat differentiatie (onbedoeld) ook kan leiden tot juist meer óngelijke kansen voor leerlingen uit lagere sociale milieus.

Hoewel de overheid differentiatie stimuleert, staan haar verschillende verwachtingen op gespannen voet met elkaar. Aan de ene kant moeten leraren gelijke onderwijskansen bevorderen door extra aandacht te besteden aan kansarme leerlingen. Differentiatie betekent dan: achterstanden compenseren. Aan de andere kant wil de overheid onderwijs meer personaliseren door juist aan te sluiten bij individuele verschillen. Maar dan betekent differentiatie: verschillen verzilveren.

Deze twee perspectieven plaatsen leraren voor een 'differentiatiedilemma': is het beter om alle leerlingen evenveel aandacht te geven, zodat ze allemaal hun talenten ontwikkelen, of kun je beter leerlingen uit lagere sociale milieus meer ondersteuning geven, om te compenseren wat ze missen?

Welke differentiatie-aanpak?

Het effect van differentiatie op kansen voor leerlingen is afhankelijk van de differentiatie-aanpak van de leerkrachten en hoe deze aanpak wordt uitgevoerd. Wordt er gewerkt met niveaugroepen? Uit onderzoek blijkt dat leerlingen uit lagere sociale milieus hier nadeel van kunnen ondervinden en zij dat vaak ervaren als stigmatiserend. Is er een individuele leerroute voor alle leerlingen? Ook dan is het mogelijk dat leerlingen uit een lager sociaal milieu hier onvoldoende van kunnen profiteren. Het werken met verlengde instructie voor zwak presterende leerlingen en het werken in heterogene groepen blijken juist de ongelijkheid van de kansen van leerlingen uit lagere sociale milieus te verminderen. Het is dus belangrijk dat je als leraar expliciet en bewust een differentiatie-aanpak kiest om álle leerlingen gelijke kansen te geven.

Convergente of divergente leeruitkomsten?

Het differentiatiedilemma zien we terug in twee verschillende doelen voor differentiatie.

Leerkrachten kunnen kiezen voor convergente of divergente differentiatie. Bij convergente differentiatie wordt aan álle leerlingen dezelfde leerdoelen gesteld en álle leerlingen krijgen die ondersteuning die zij nodig hebben om deze leerdoelen te behalen. Een leerkracht zal dan meer tijd moeten inzetten en inspanning moeten leveren voor leerlingen met lage prestaties dan voor hoogpresterende leerlingen. De leerkracht kan leerlingen uit kansarme gezinnen compenseren voor achterstanden. Het resultaat zal zijn dat leerresultaten van leerlingen meer naar elkaar toegroeien.

Kiezen voor divergente differentiatie betekent dat leerlingen kunnen leren in hun eigen tempo en niveau en dat de leerkrachten alle leerlingen evenveel aandacht geven, ongeacht hun prestaties en achtergrond. Verschillen in leerprestaties tussen leerlingen zullen dan eerder groter worden dan kleiner omdat goed presterende leerlingen zich sneller zullen ontwikkelen dan laagpresterende leerlingen omdat de betere presteerders en leerlingen die van huis uit meer bagage meekrijgen zich sneller ontwikkelen.

De onderzoeksvragen voor deze kwantitatieve studie zijn:

1. Wat zijn de opvattingen van leraren over differentiatie in de klas?
2. Welke differentiatiestrategieën hanteren zij?

3. Verschillen leraren die verschillende differentiatiestrategieën hanteren in hun opvattingen over differentiatie?

Vragenlijst

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is een vragenlijst ontwikkeld. Deze vragenlijst bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel bevat opvattingen over differentiatie. Aan leerkrachten zijn 10 stellingen voorgelegd over differentiatie (zie bijlage 1). Per stelling konden de leraren aangeven in welke mate zij het eens zijn met de stelling met behulp van een 7-puntschaal. Het tweede onderdeel bevat vijf beschrijvingen van differentiatiestrategieën (zie bijlage 2). Leraren konden aangeven hoe vaak zij deze strategieën hanteren bij vier vakgebieden (rekenen/beginnende gecijferdheid; technisch lezen/beginnende geletterdheid; begrijpend lezen/begrijpend luisteren; spelling) met behulp van een 5-puntsschaal.

Deelnemers

In totaal hebben 346 leraren de vragenlijst ingevuld. Hiervan zijn 112 leraren deelnemers van het RAAK- project 'Afstemmen op Diversiteit'. Dit hoofdstuk rapporteert over de resultaten op basis van de deelnemers uit het RAAK-project. Van de 112 deelnemende leraren van het RAAK-project hebben 52 leraren van basisscholen uit het SWV Driegang, 10 leraren van de Stichting Schoolbesturen Primair Onderwijs 's Hertogenbosch (SSPOH) en 50 leraren van De Onderwijsspecialisten de vragenlijst ingevuld. De 52 deelnemers vanuit SWV De Driegang zijn allemaal werkzaam in het reguliere basisonderwijs. Van de 12 deelnemers van SSPOH zijn tien deelnemers werkzaam in het regulier basisonderwijs en twee in het speciaal onderwijs. Van de 52 deelnemers van de Onderwijsspecialisten zijn negentien deelnemers werkzaam in het speciaal onderwijs en 31 in het voortgezet speciaal onderwijs. Het betreft hier cluster 3 en/of 4 van het speciaal (voortgezet) onderwijs. Negen leraren die aan dit onderzoek deelnamen zijn man en 103 vrouw. De leeftijd varieert van 23 tot en met 65 jaar.

Procedure

De onderzoekers / opleiders hebben in kaart gebracht welke scholen en leraren relaties hebben met Fontys via opleidingsaanbod en/of onderzoek. Door de betrokken bestuurders van de drie werkveldpartners is een mail verstuurd naar de betreffende scholen en leraren met informatie over het project en de vraag om de vragenlijst in te vullen. Deze mail bevatte de link naar de digitale vragenlijst.

Analyse

De eerste stap was een componentenanalyse over de 10 stellingen. De verwachting was om twee componenten te kunnen bevestigen namelijk een component 'convergente leeruitkomsten' en een component 'divergente leeruitkomsten'. Deze componenten zijn niet bevestigd. Een gebrek aan samenhang tussen de antwoorden laat zien dat er niet één visie is op differentiatie. Met behulp van Pearson correlatieanalyses constateren we dat er drie differentiatiedilemma's zijn die hieronder worden toegelicht.

1. Het leeruitkomstendilemma: Leraren vinden dat leeruitkomsten van leerlingen door differentiatie verder uit elkaar gaan mogen lopen (divergeren) óf vinden dat leeruitkomsten dichter naar elkaar toe moeten groeien (convergeren).
2. Het ondersteuningsdilemma: Leerkrachten vinden dat ze leerlingen die van huis uit weinig ondersteuning krijgen moeten compenseren op school óf vinden dat alle leerlingen op school evenveel ondersteuning zouden moeten te krijgen.

3. Het groeperingsdilemma: Leraren vinden dat homogene niveaugroepen goed zijn voor het zelfvertrouwen van leerlingen óf vinden dat de inzet hiervan juist stigmatiserend is voor laagpresterende leerlingen.

Om te onderzoeken of de leraren die verschillende differentiatie strategieën hanteren verschillen in hun differentiatie opvattingen zijn onafhankelijke t-tests uitgevoerd. Voor het RAAK-project zijn deze tests ook uitgevoerd om na te gaan of er verschillen zijn tussen de opvattingen van leraren uit het speciaal en het regulier onderwijs.

Resultaten

Differentiatiedilemma's (onderzoeksvraag 1)

In Tabel 1 zijn de gemiddelde scores te zien op de hierboven beschreven dilemma's van de deelnemers vanuit het RAAK- project (112 leerkrachten) én de gemiddelde scores van iedere deelnemersgroep uit het RAAK-project.

Dilemma	Type onderwijs	n	M	SD
Leeruitkomsten	Tot. onderzoeksgroep	112	5,58	0,98
	SWV Driegang	52	5,27	1,10
	SSPOH	10	5,85	0,78
	Onderwijsspecialisten	50	5,86	0,80
Ondersteuning	Tot. onderzoeksgroep	112	4,18	1,33
	SWV Driegang	52	4,33	1,29
	SSPOH	10	4,85	1,51
	Onderwijsspecialisten	50	3,89	1,30
Groepering	Tot. onderzoeksgroep	112	4,42	1,03
	SWV Driegang	52	4,29	1,08
	SSPOH	10	4,05	0,73
	Onderwijsspecialisten	50	4,64	1,00

Tabel 1 Gemiddelde score op de differentiatiedilemma's van de totale onderzoeksgroep (N=112) en de afzonderlijke deelnemersgroepen namelijk SWV Driegang (n= 52), SSPOH (n=12) en De onderwijsspecialisten (n=50) op een 7-puntschaal.

De deelnemende leraren kiezen vaker voor evenredige aandacht voor alle leerlingen dan voor meer aandacht aan achterstandsl leerlingen. Dat is een standpunt dat past bij divergente differentiatie. Gemiddeld weegt bij de leraren het verwachte positieve effect op het zelfvertrouwen zwaarder dan het negatieve, stigmatiserende effect. Ook dit past bij divergente differentiatie: de prestaties zullen uit elkaar lopen.

Dilemma	Type onderwijs	n	M	SD	t
Leeruitkomsten	Regulier	60	5,38	1,07	-2,38*
	Speciaal	52	5,82	0,82	
Ondersteuning	Regulier	60	4,40	1,33	1,91
	Speciaal	52	3,92	1,30	
Groepering	Regulier	60	4,23	1,04	-2,14*
	Speciaal	52	4,64	0,98	

Tabel 2 Independent sample test van verschillen tussen scores op differentiatiedilemma's tussen de leraren van het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs (N=112) * p < .05

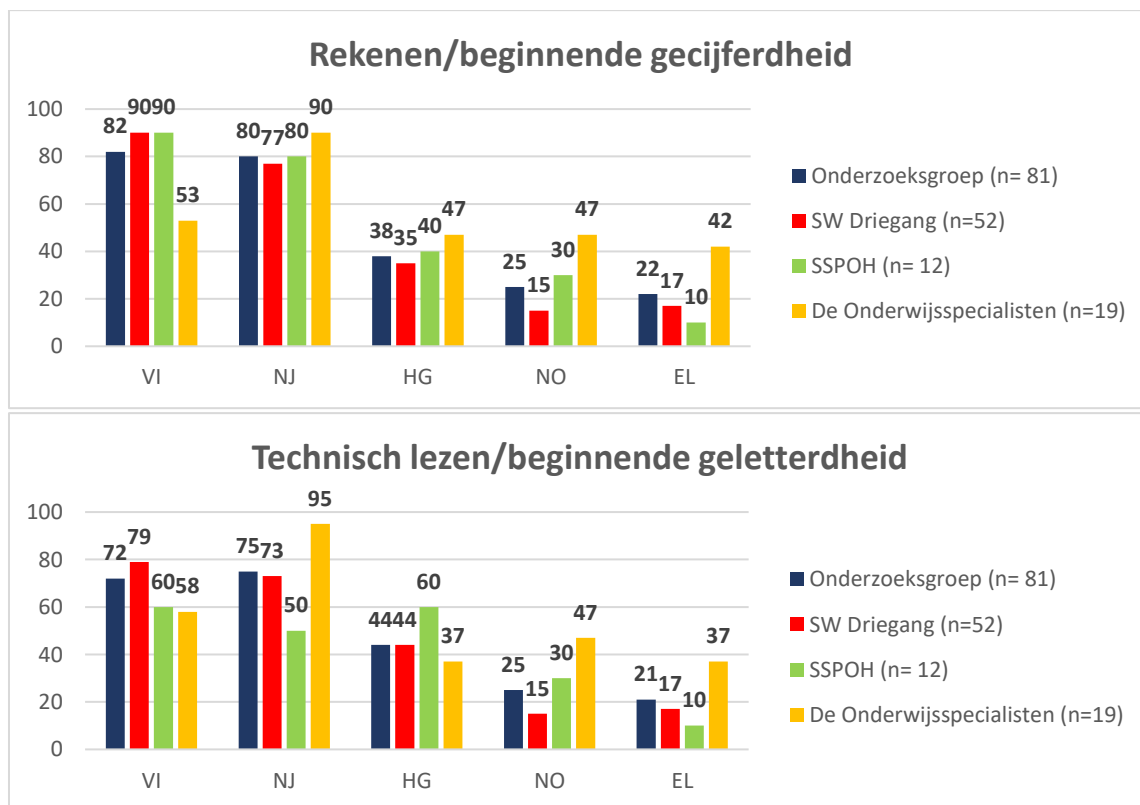
Er zijn twee significante verschillen geconstateerd tussen de opvattingen van leraren uit het speciaal en het regulier onderwijs (Tabel 2). In vergelijking tot het regulier onderwijs vinden de leraren van het speciaal onderwijs nog meer dat leerlingen eigen leerdoelen moeten hebben en dat leeruitkomsten uit elkaar mogen groeien. Het werken met homogene niveaugroepen vinden leraren van het regulier onderwijs meer stigmatiserend dan dat leraren van het speciaal onderwijs die mening hebben. Ook neigen leraren uit het speciaal onderwijs iets meer naar het geven van meer

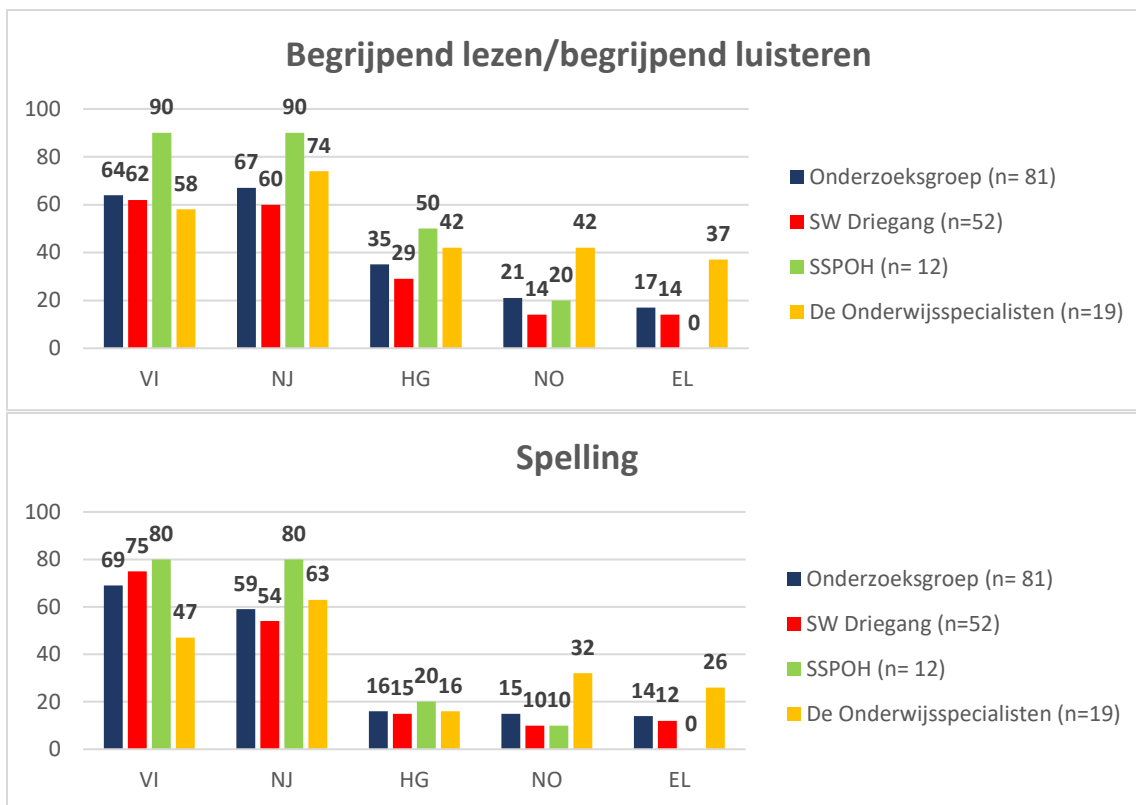
ondersteuning aan leerlingen die van huis uit minder ondersteuning krijgen. Dit verschil is (net) niet significant ($p = 0,59$).

Differentiatie strategieën (onderzoeksvraag 2)

Aan de leraren is gevraagd hoe vaak zij een differentiatie strategie toepassen tijdens vier basisvakken (rekenen/beginnende gecijferdheid); technisch lezen/beginnende geletterdheid; begrijpend lezen/begrijpend luisteren en spelling) (Figuur 1). Deze vraag is niet gesteld aan leraren die werkzaam zijn in het voortgezet speciaal onderwijs omdat op deze scholen het curriculum van het voortgezet onderwijs centraal staat en niet de genoemde basisvakken. In totaal hebben 81 leraren deze vragen ingevuld.

Voor elk vakgebied worden de differentiatie strategieën ‘verlengde instructie’ en ‘niveaugroepen per jaarklas’ door ruim meer dan de helft van de leraren gezien als strategieën die zij ‘vaak of bijna altijd’ toepassen. Verlengde instructie kan beschouwd worden als een convergente differentiatie strategie. ‘Niveaugroepen per jaarklas’ kan beschouwd worden als een divergente differentiatie strategie. Het lijkt erop dat hiermee wordt bedoeld dat laagpresterende leerlingen in een niveaugroep zitten waar zij verlengde instructie krijgen. Leerlingen die de stof wel al beheersen worden verdeeld in andere niveaugroepen waar zij aanvullende of meer uitdagende opdrachten krijgen over dezelfde leerstof of andere leerdoelen. Het wellicht bedoelde effect van verlengde instructie aan laagpresterende leerlingen om leeruitkomsten meer naar elkaar toe te laten groeien (convergeren) kan dan onbedoeld het effect hebben dat leeruitkomsten (nog) verder uit elkaar gaan groeien (divergeren). Minder dan de helft van de leerkrachten past de differentiatie-aanpak ‘heterogeen groeperen’ vaak toe. Dit kan betekenen dat leerlingen minder vaak samen leren met leerlingen die verschillen in eerdere prestaties en niveau dan met leerlingen die vergelijkbare prestaties en niveau laten zien. Op de scholen voor speciaal onderwijs wordt gemiddeld vaker gekozen voor ‘niveaugroepen die de jaarklas overstijgen’ en ‘eigen leerroute’ dan bij de andere scholen.





Figuur 1 Percentage leraren die een differentiatie strategie 'vaak of bijna altijd' toepast, per vakgebied (N=81). Noot: VI= Verlengde instructie/BHV-model; NJ: Niveaugroepen per jaarklas; HG: Heterogeen groeperen; NO: Niveaugroepen jaarklasoverstijgend; EL: Eigen leerroute

Samenhang tussen opvattingen en differentiatie strategieën (onderzoeksvraag 3)

Opvallend genoeg blijken de differentiatie strategieën van leerkrachten meestal niet te herleiden naar hun opvattingen en doelen. Er zijn wel enkele uitzonderingen: zo vinden leerkrachten die werken met jaarklasoverstijgende niveaugroepen of individuele leerroutes het belangrijker dat leeruitkomsten verder uit elkaar mogen gaan lopen dan collega's die een andere aanpak hanteren. En leerkrachten die vaak leerlingen van verschillende niveaus laten samenwerken in heterogene groepen, vinden niveaugroepen over het algemeen stigmatiserend voor de slechter presterende leerlingen.

Voorzichtige conclusies

Dit hoofdstuk begon met het benoemen van twee verschillende doelen van differentiatie die in de praktijk op gespannen voet kunnen staan met elkaar namelijk: aan de ene kant extra aandacht besteden aan kansarme leerlingen (compenseren van achterstanden) en aan de andere kant meer personaliseren van het onderwijs (verschillen verzilveren). Op veel scholen heeft de laatste jaren de focus vooral gelegen op het laatstgenoemde doel van differentiatie. Dit onderzoek plaatst differentiatie in het licht van het eerste doel dat gericht is op het verbeteren van de kansgelijkheid van leerlingen uit kansarme gezinnen. Vanuit dat perspectief op differentiatie moeten de voorzichtige conclusies van dit onderzoek ook gelezen worden. We spreken daarmee geen kwalitatief oordeel uit over de manier waarop gedifferentieerd wordt op de scholen.

We constateren dat de keuzes die leerkrachten maken voor een differentiatie strategie minder gericht zijn op het compenseren van achterstanden (bijvoorbeeld door convergent te differentiëren

en extra ondersteuning te geven aan leerlingen uit kansarme gezinnen) dan aan het tegemoet komen en aansluiten bij de verschillen tussen leerlingen. De resultaten van dit onderzoek roepen de vraag op in hoeverre leerkrachten bij differentiatie gericht zijn op het verbeteren van kansengelijkheid voor leerlingen uit lagere sociale milieus en zich bewust zijn van de mogelijke (negatieve) gevolgen van differentiatie voor deze groep leerlingen.

Het is van groot belang dat scholen en hun leerkrachten samen een visie ontwikkelen op hoe om te gaan met verschillen tussen leerlingen met het oog op gelijke onderwijskansen enerzijds en het tegemoet komen aan behoeften van alle leerlingen anderzijds.

De dilemma's kunnen als hulpmiddel dienen om met elkaar het gesprek aan te gaan over visie op differentiatie en vervolgens het bewust kiezen van differentiatie strategieën die daarbij passen. De drie differentiatiedilemma's zijn de basis geweest voor de inhoud van de start van de professionaliseringsbijeenkomst en voor de voor- en de nameting van de professionalisering. Daarnaast zijn de dilemma's ook opgenomen in het professionaliseringspalet.

Meer lezen over dit onderzoek?

Artikelen

Van Vijfeijken, M., Denessen, E., van Schilt-Mol, T., & Scholte, R. Op welke leerling zet je in? *Didactief*, 49(9), 32-33.

Van Vijfeijken, M., Denessen, E., Van Schilt-Mol, T., & Scholte, R.H.J. (2020). Making Just Decisions for Pupils: How do Teachers Deal with Differentiation Dilemmas? *Teaching and Teacher Education*, in press.

Bijlage 1 Stellingen convergent en divergent bij vragenlijst

1. Ik vind dat (vrijwel) alle leerlingen in de klas dezelfde leerdoelen moeten behalen en de verschillen in leeruitkomsten tussen leerlingen niet ver uit elkaar mogen gaan lopen.
2. Ik vind dat alle leerlingen, ongeacht de ondersteuning die ze van huis uit krijgen, evenveel begeleiding en ondersteuning moeten krijgen op school.
3. Ik vind dat leerlingen die de leerstof al onder de knie hebben altijd nieuwe leerstof aangeboden moeten krijgen, ook al gaan ze ver voorlopen op andere leerlingen die de leerstof nog niet beheersen.
4. Ik vind het belangrijk dat laagpresterende leerlingen kunnen leren van hun groepsgenoten die beter presteren.
5. Ik vind dat het verdelen van leerlingen over groepjes van gelijk niveau stimulerend is voor hun zelfvertrouwen.
6. Ik vind dat iedere leerling in de klas eigen leerdoelen moet hebben passend bij zijn/haar potenties en leerprestaties. Verschillen tussen leeruitkomsten mogen best ver uit elkaar (blijven) liggen.
7. Ik vind dat leerlingen die de leerstof al beheersen niet verder moeten gaan met nieuwe leerstof maar andere activiteiten moeten doen zoals het lezen van een boek of het helpen van andere leerlingen.
8. Ik vind dat leerlingen die van huis uit minder ondersteuning krijgen, meer begeleiding en ondersteuning moeten krijgen op school dan de andere leerlingen.
9. Ik vind dat het voor leerlingen stigmatiserend is ze te verdelen over homogene niveaugroepen (leerlingen met vergelijkbare prestaties en niveau).
10. Ik vind dat de meeste leerlingen effectiever leren in homogeen samengestelde niveaugroepen (dus met leerlingen met vergelijkbare prestaties en niveau) dan in groepen van leerlingen die verschillen in leerprestaties en niveau.

Bijlage 2 Beschrijvingen differentiatiestrategieën bij vragenlijst

Verlengde instructie:

Na een klassikale instructie gaan de meeste leerlingen aan de slag met het zelfstandig verwerken van de leerstof. Ik geef leerlingen die moeite hebben met de leerstof van die les, individueel of in een groep aan een instructietafel *verlengde instructie*. Leerlingen die de leerstof sneller beheersen en met de opdrachten klaar zijn krijgen aanvullende, meer uitdagende opdrachten over *dezelfde leerstof* (geen nieuwe leerstof).

Werken met niveaugroepen (binnen één jaarklas):

Mijn klas is verdeeld in 2 of meer *niveaugroepen* (of indien sprake is van een *combinatiegroep*, per jaarklas zijn er 2 of meer *niveaugroepen*), een enkele leerling heeft een individuele leerroute. In elke niveaugroep zitten leerlingen die ongeveer dezelfde leerprestaties behalen en een vergelijkbaar niveau hebben. Ik geef aan elke niveaugroep aangepaste instructie en daarnaast heeft *iedere niveaugroep eigen leerdoelen en leertaken*.

Werken met niveaugroepen (die de jaarklassen overstijgen):

Wij hebben bij ons op school *niveaugroepen* die de *jaarklassen overstijgen*. Een leerling van groep 5 die hoge leerprestaties levert kan bijvoorbeeld in een niveaugroep zitten van groep 6. In elke niveaugroep zitten leerlingen die ongeveer dezelfde leerprestaties behalen en vergelijkbare niveau hebben. *Elke niveaugroep heeft eigen leerdoelen en leertaken*.

Heterogeen groeperen:

Ik verdeel de leerlingen van mijn klas 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 leertaken* die hij of zij nodig heeft om de persoonlijke leerdoelen te behalen.