



LECTORALE REDE

Waarderen van Diversiteit in het Onderwijs



Fontys

Lectoraat



Waarderen van
Diversiteit

Linda van den Bergh

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

LECTORALE REDE

Waarden van Diversiteit in het Onderwijs

Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van de functie van lector Waarden van Diversiteit bij Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg op 4 juli 2018.

Linda van den Bergh





Hoofdstuk 1 Inleiding	5
Hoofdstuk 2 Differentiatie	11
2.1 Differentiatie en adaptieve instructie	11
2.2 Typen differentiatie	12
2.3 Differentiatie: houding en opvattingen	17
2.4 Differentiatie: kennis en vaardigheden	19
Hoofdstuk 3 Verwachtingen en kansenongelijkheid	21
3.1 Kansenongelijkheid en verwachtingen	21
3.2 Verwachtingsvorming	23
3.2.1 Houding en stereotypering	23
3.2.2 Self-efficacy	25
3.2.3 Mindset	26
3.3 Differentieel gedrag	28
3.4 Hoge verwachtingsleraren	30
3.5 Tussenbeschouwing	31
Hoofdstuk 4 Professionele ontwikkeling	33
4.1 Professionele ontwikkeling van ervaren leraren	33
4.2 Effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies	34
4.3 Professionaliseringsinterventies gericht op het waarderen van diversiteit	35
4.3.1 Professionalisering gericht op differentiatie	35
4.3.2 De ontwikkeling van hoge verwachtingen	36
4.3.3 De ontwikkeling van een reflectief onderzoekende houding	37
4.4 De rol van de school: visie, onderwijsconcept en cultuur	40
4.4.1 De rol van de schoolleider	41
Hoofdstuk 5 Het lectoraat Waarderen van Diversiteit	43
5.1 Doelen en ambities	43
5.1.1 Bijdrage van het lectoraat aan curriculumontwikkeling	44
5.1.2 Bijdrage van het lectoraat aan de professionele ontwikkeling van docenten	44
5.1.3 Betrekken van studenten	44
5.1.4 Bijdrage aan ontwikkeling van wetenschappelijke kennis	45
5.2 Organisatie en onderzoekslijnen	45

5.3 De kenniskring	46
5.3.1 Angeline van der Kamp	47
5.3.2 Ilonka van der Sommen	48
5.3.3 Petra Kerstens	49
5.4 Projecten	49
5.4.1 Raak Publiek project	50
5.4.2 NRO project	50
5.4.3 Gelijke Kansen Alliantie	51
Dankwoord	53
Literatuur	55
Curriculum Vitae	67



Hoofdstuk 1 Inleiding

'Juf Lianne werkt in groep 7 van basisschool De Vlindertuin. In haar groep zitten 29 leerlingen. Drie van hen zijn vorig jaar ingestroomd uit het opvangcentrum voor vluchtelingen. Hun taalontwikkeling gaat goed vooruit, maar ze begrijpen nog lang niet alles. Er zitten twee leerlingen in de groep met een eigen ontwikkelingsprofiel. Dit zijn leerlingen die door de wet op Passend Onderwijs, met extra ondersteuning, op school zijn gebleven terwijl ze eerder naar het Speciaal Onderwijs verwezen zouden zijn. Daarnaast heeft ze Tom en Daisy die dyslexie hebben, Julian heeft ADHD, Yoshua is hoogbegaafd en Janne en Halil hebben door hun autisme extra veel behoefte aan duidelijkheid. Het is een divers clubje wat betreft het cognitieve niveau, de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook wat betreft hun interesses en motivatie. Lianne wil haar leerlingen allemaal zo goed mogelijk begeleiden. Maar hoe doet ze dat? Ze voelt vaak dat ze tekort schiet. De methoden voor taal en rekenen volstaan niet voor de leerlingen die zwak presteren, maar ook niet voor de leerlingen die cognitief sterk zijn. Lianne maakt gedetailleerde groepsplannen in overleg met de intern begeleider en stemt regelmatig af met de ambulante begeleider, maar de leerlingen die uitdagend gedrag laten zien vragen zo veel van haar tijd en aandacht dat ze haar plannen vaak lang niet zo goed kan uitvoeren als ze zou willen.'

Niet alleen juf Lianne worstelt met vragen als 'Hoe kan ik tegemoet komen aan de ondersteuningsbehoeften van al mijn leerlingen?' en 'Hoe kan ik ervoor zorgen dat zij zich allemaal gezien en gewaardeerd voelen?'. In alle onderwijssectoren, van het basisonderwijs tot het hoger onderwijs, worstelen leraren¹ met de vraag hoe zij dit kunnen realiseren. Het lectoraat 'Waarderen van Diversiteit' wil hen ondersteunen bij het vinden van antwoorden op deze vragen. Onder diversiteit wordt verscheidenheid, variatie, verschillen of 'soortenrijkdom' verstaan (Encyclo.nl, z.j.). In het onderwijs gaat het om verschillen tussen leerlingen. Iedere leerling is uniek, op tal van kenmerken verschillen leerlingen van elkaar, bijvoorbeeld wat betreft hun motivatie, interesses, sociaal-culturele achtergrond, intelligentie, leerstijl en metacognitieve vaardigheden. De term 'superdiversiteit' wordt veel gebruikt als het gaat om de toenemende diversiteit, met name in grootstedelijke gebieden. Het gaat hierbij niet alleen om een toename van verschillende etnische achtergronden en herkomstlanden van groepen migranten, maar ook om de interactie tussen etnische achtergrond en andere achtergrondkenmerken die bepalen waar, hoe en met wie mensen leven. Het gaat bijvoorbeeld ook om de verblijfsstatus, arbeidsmarktpositie en het opleidingsniveau van de ouders, religie, taal en sekse. Superdiversiteit verwijst naar de interactie tussen al deze variabelen

¹ In navolging van overheidsdocumenten is gekozen voor de term 'leraren'. Deze term verwijst naar alle onderwijsprofessionals, dus bijvoorbeeld ook leraren, docenten, intern begeleiders, ambulante begeleiders, remedial teachers en onderwijsassistenten.

(Vertovec, 2007; Severiens, 2014). Onderwijs in een (super)diverse context vraagt van leraren specifieke expertise op het gebied van taal, didactiek en differentiatie, sociale ontwikkeling en sociale identiteit, de relatie tussen de school en de wijk, en expertise op het gebied van ouderbetrokkenheid (Severiens, Van Herpen, & Wolff, 2014).

Het doel van het lectoraat is het ontwikkelen en beschikbaar maken van toepasbare kennis, strategieën en tools die leraren helpen om hun onderwijs zo vorm te geven dat alle leerlingen² optimale kansen krijgen om zich te ontwikkelen.

Dit thema is niet nieuw, maar de wens en de noodzaak om aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van individuele leerlingen lijken op dit moment groter dan ooit, onder andere door de wet op Passend onderwijs. Deze wet met de daaraan gekoppelde zorgplicht beschrijft dat iedere leerling, met of zonder beperking, recht heeft op een passende plek in het onderwijs en indien mogelijk naar een reguliere school gaat. Alle scholen voor primair, secundair en middelbaar beroepsonderwijs moeten basisondersteuning op maat bieden, waarbij de mogelijkheden en de ondersteuningsbehoeften van de leerling bepalend zijn. Het opstellen van een individueel ontwikkelingsperspectief voor leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs, speciaal basisonderwijs, praktijkonderwijs en voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben in het regulier primair of voortgezet onderwijs is verplicht (Passend Onderwijs, z.j.). Tegelijkertijd wordt er in het onderwijs aandacht en ruimte voor toptalent en bètatalent gevraagd. Toptalenten zijn de in potentie 20% beste leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs. Omdat deze leerlingen in het Nederlandse onderwijs te weinig uitgedaagd worden, presenteerde Dekker (2014) het 'Plan van Aanpak Toptalenten'. Ook is er veel aandacht voor gelijke kansen, omdat door de Inspectie van het Onderwijs (2016; 2017) is aangetoond dat relatie tussen het opleidingsniveau van ouders en de schoolloopbaan van hun kinderen sterker wordt. Het actieplan 'Gelijke kansen in het onderwijs' beschrijft dat de Nederlandse overheid streeft naar: *'onderwijs waarin alle leerlingen en studenten zich thuis voelen en het beste uit zichzelf kunnen halen, ongeacht hun thuissituatie, talenten of achtergrond.'* (Bussemaker & Dekker, 2016a, p. 1-2). Kortom, de overheid verwacht in toenemende mate dat leraren aansluiten bij de specifieke ondersteuningsbehoeften van iedere individuele leerling op ieder niveau. Daarnaast stellen scholen zichzelf dit ook steeds meer ten doel. In de visie en missie van vrijwel iedere school ligt de nadruk op talentontwikkeling, eigenaarschap, gepersonaliseerd leren of een andere term die verwijst naar het ondersteunen van de ontwikkeling van individuele leerlingen. Het gaat hierbij om de brede ontwikkeling, op cognitief, persoonlijk, sociaal-emotioneel en moreel vlak. Dit levert een enorme uitdaging voor de leraren die deze ambities mogen waarmaken, wat zich uit in een toegenomen behoefte aan professionalisering.

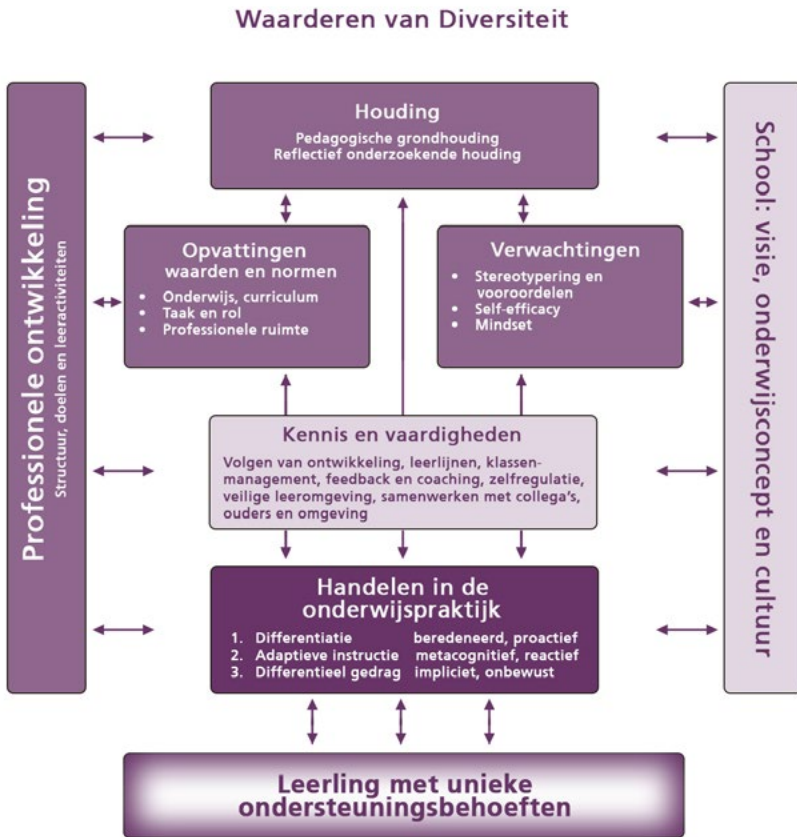
2 Er is gekozen voor de term 'leerlingen' om zowel leerlingen als studenten aan te duiden voor de leesbaarheid van de tekst. Het lectoraat richt zich op alle onderwijssectoren, van primair tot tertiair onderwijs.

De behoefte aan professionalisering van leraren komt in verschillende landelijke onderzoeken naar voren, bijvoorbeeld in de recente onderzoeken naar differentiatie en differentiatievaardigheden in het primair en voortgezet onderwijs (van Casteren, Bendig-Jacobs, Wartenbergh-Cras, van Essen, & Kurver, 2017a; van Casteren et al, 2017b). Binnen Fontys Hogescholen is in 2016 een behoeftenonderzoek in het brede werkveld uitgevoerd. Het ging hierbij om de vraag hoe de instituten van Fontys Educatie inhoudelijk en organisatorisch beter kunnen aansluiten bij de behoeften op het gebied van een leven lang leren door leraren. Op de vraag welke inhoudelijke thema's hierbij het meest spelen werd het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de meeste interviews als eerste genoemd (van den Bergh, 2017). Dit werd verwoord als *'Zorgen dat passend onderwijs gegeven kan worden; uitgaan van - en aansluiten bij - de behoeften van de leerling. Dit betekent een ommekeer in het denken van veel leraren.'* En: *'Docenten vinden nu wel dat het de kant van gepersonaliseerd leren op moet. De docenten zijn zoekende, ieder is zelf opgeleid in een methodegerichte, klassikale aanpak. Ditzelfde systeem wordt nog steeds rondgepompt.'*

Om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen maken leraren keuzes ten aanzien van leerdoelen, leeractiviteiten en groeperingsvormen. Dit doen zij onder andere op basis van de verwachtingen die zij vormen over individuele leerlingen. Leraren vormen verwachtingen op grond van hun ervaringen met leerlingen en op basis van hun eerdere prestaties. Meestal vormen leraren accurate verwachtingen van hun leerlingen (Jussim & Harber, 2005). Van bepaalde groepen leerlingen, zoals leerlingen met een diagnostisch label als dyslexie, ADHD of autisme, leerlingen van laagopgeleide ouders of leerlingen met een migratieachtergrond, vormen leraren echter soms onterecht lage verwachtingen (Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh, & Voeten, 2010; van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten, & Holland, 2010; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Deze lage verwachtingen beïnvloeden het handelen van de leraar en worden, meestal onbewust en onbedoeld, gecommuniceerd naar de betreffende leerlingen. Wanneer dit gebeurt, draagt dit bij aan kansenongelijkheid in het onderwijs.

Dit alles laat zien dat de kennis, vaardigheden en houdingsaspecten die leraren nodig hebben om iedere leerling optimaal te ondersteunen complex zijn. Differentiatievaardigheden worden over het algemeen ontwikkeld gedurende de loopbaan, in post-initiële professionalisering (zie bijvoorbeeld van Casteren et al, 2015). Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) richt zich op post-initiële professionalisering van leraren door het aanbieden van de Master Educational Needs en voortgezette professionalisering. Hierbij gaat het om het brede werkveld van primair onderwijs tot en met hoger beroepsonderwijs. In september 2016 is een naamswijziging doorgevoerd, van 'Master Special Educational Needs' naar 'Master

Educational Needs'. Deze naamswijziging benadrukt dat opleiden van leraren in het voorzien in ondersteuningsbehoeften van alle leerlingen de kernopdracht is voor de opleiding. Dit lectoraat wil hierbij van betekenis zijn, zowel voor de masteropleiding als voor de voortgezette professionalisering in scholen. In deze lectorale rede wordt beschreven hoe we dit doen en vanuit welke achtergrond. Het conceptuele model dat is weergegeven in Figuur 1 vormt hierbij de rode draad.



Figuur 1. Het conceptuele model van Waarderen van Diversiteit

Het handelen in de onderwijspraktijk vormt zowel het startpunt als het doel van het lectoraat. Dit handelen vindt plaats in interactie met de leerling; hier kunnen leraren invloed hebben op de ontwikkeling van de leerling. We onderscheiden drie

manieren van handelen: differentiatie, adaptieve instructie en differentieel gedrag. Bij differentiatie gaat het om bewust, proactief handelen. Bij adaptieve instructie gaat het om bewust, reactief handelen. Bij differentieel gedrag gaat het om impliciete processen die vaak onbewust plaatsvinden. Verschillende factoren zijn van invloed op deze drie vormen van handelen. Hoofdstuk 2³ gaat in op de houding, opvattingen, kennis en vaardigheden die van invloed zijn op het bewuste handelen: differentiatie en adaptieve instructie. Hoofdstuk 3 gaat in op de manier waarop de houding en verwachtingen een rol spelen in de impliciete processen van differentieel gedrag. Stereotypering, self-efficacy en mindset worden in dit kader toegelicht. Hoofdstuk 4 gaat over professionele ontwikkeling van leraren en de kenmerken die van belang zijn voor de effectiviteit van professionaliseringsinterventies. Tevens wordt ingegaan op het belang van de visie, het onderwijsconcept en de cultuur van de school voor de professionele ontwikkeling van leraren. In hoofdstuk 5 worden de doelen, ambities en organisatie van het lectoraat beschreven en de lopende onderzoeken en projecten worden toegelicht.⁴

3 De titels van de hoofdstukken zijn gebaseerd op de onderzoekslijnen van het lectoraat en niet op de uitwerking zoals weergegeven in het conceptuele model.

4 Ik dank Anje Ros, Eddie Denessen, Ilonka van der Sommen, Petra Kerstens, Angeline van der Kamp en Daphne Jansen voor hun feedback op eerdere versies van deze rede.



Hoofdstuk 2 Differentiatie

2.1 DIFFERENTIATIE EN ADAPTIEVE INSTRUCTIE

In dit hoofdstuk staat het bewuste handelen van de leraar centraal: differentiatie en adaptieve instructie en de houding, opvattingen, kennis en vaardigheden die hierop van invloed zijn. Er zijn verschillende definities van differentiatie. In de onderwijskunde wordt de brede definitie van de Koning (1973, p. 3) vaak gebruikt: *'Het doen ontstaan van verschillen tussen delen (bijvoorbeeld scholen, afdelingen, klassen, subgroepen, individuele leerlingen) van een onderwijssysteem (bijvoorbeeld nationaal schoolwezen, scholengemeenschap, afdeling, klas) ten aanzien van één of meerdere aspecten (bijvoorbeeld doelstellingen, leertijd, instructiemethoden).'* Deze definitie omvat zowel het intern als het extern differentiëren. Extern differentiëren, ook wel macro differentiëren genoemd, is bijvoorbeeld zichtbaar in het Nederlandse stelsel van voortgezet onderwijs waarin twaalfjarigen ingedeeld worden op cognitief niveau van praktijkonderwijs tot en met het vwo. Intern differentiëren betreft het maken van aanpassingen binnen de klas (microniveau) of school (mesoniveau). In dit lectoraat ligt de focus op intern differentiëren. Deze vorm van differentiatie wordt door Tomlinson en collega's (2003, p. 121) gedefinieerd als: *'Een onderwijsaanpak waarbij leraren proactief de inhoud, didactiek, materialen, leeractiviteiten en gevraagde producten zodanig aanpassen dat ze tegemoet komen aan verschillende behoeften van individuele leerlingen om leermogelijkheden voor iedere leerling te maximaliseren.'* Het woord 'proactief' wijst erop dat differentiatie een beredeneerd proces is. Differentiatie is een bewust beslisproces waarin de leraar op basis van kennis over de leerlingen en hun vorderingen en behoeften bepaalt wat het volgende leerdoel voor deze leerlingen is. Volgens modellen van differentiatie (zie bijvoorbeeld Prast, van de Weijer-Bergsma, Kroesbergen, & Van Luit, 2015) kiest de leraar op basis van dit leerdoel een instructie of leeractiviteit die passend is om dat leerdoel te realiseren. Daarna organiseert de leraar de leersituatie en na afloop is er een evaluatie van de voortgang en het proces.

Natuurlijk reageert een leraar ook tijdens de les op wat de leerlingen zeggen en doen. Hier worden in de literatuur veel verschillende termen voor gebruikt, zoals 'responsief lesgeven' (Dozier, Garnett, & Tabatabai, 2011), 'reflectief lesgeven' (Souto-Manning & Dice, 2007) of 'dialogisch lesgeven' (Boyd, 2012). In een synthese van de literatuur van 1975 tot 2014 gebruiken Parson en collega's (2018) de term 'adaptieve instructie'. Zij definiëren dit als instructies die sociaal geconstrueerd worden wanneer leraren metacognitief reflecteren op de behoeften van leerlingen voor, tijdens en na instructie. Een leraar kan bijvoorbeeld tijdens een les merken dat het begrip van een leerling anders is dan vooraf gedacht, wat vraagt om een verandering in instructie

op dat moment. Het gaat hierbij om reflectie-in-actie, tijdens het lesgeven zelf. Dit is aanvullend aan de reflectie-op-actie, die voorafgaand of na afloop van de les plaatsvindt (Schön, 1983). Leraren gebruiken hierbij hun 'pedagogical content knowledge' (Shulman, 1986); hun kennis over de leerlingen, de pedagogiek en hun praktijk. Zij monitoren het begrip van hun leerlingen om aanpassingen te maken die beter aansluiten bij het leerproces van de leerlingen. Daarnaast reflecteren leraren op hun eigen handelen, waarbij ze inschattingen maken van wat geschikte aanpassingen zouden kunnen zijn, rekening houdend met leerdoelen en leerlijnen, de mogelijkheden en belangstelling van de leerling en de haalbaarheid van aanpassingen voor de leraar in de context van de klas. Dit vraagt van leraren om voortdurend complexe keuzen te maken die grote gevolgen kunnen hebben voor de motivatie, het zelfbeeld en de leerprestaties van leerlingen. Dit complexe proces is nodig om te kunnen beslissen hoe ze hun instructie gaan aanpassen voor één of meerdere leerlingen. Dit vraagt veel metacognitieve kennis en vaardigheden van de leraar (Duffy, Miller, Parsons, & Meloth, 2009). Dat het kunnen geven van adaptieve instructie een kwaliteit van effectieve leraren is vindt internationaal veel overeenstemming (zie bijvoorbeeld Hattie, 2009; Corno, 2008; Darling-Hammond & Bransford, 2005). In Nederland wordt ook erkend dat dit alleen verwacht mag worden van ervaren leraren. Het flexibel en passend kunnen afstemmen van onderwijs op verschillen tussen leerlingen vormt het verschil tussen de niveaus basisbekwaam en vakbekwaam zoals beschreven voor Nederlandse leraren door de Onderwijscoöperatie (2015). In de praktijk wordt met de term 'differentiatie' vaak verwezen naar zowel het proactieve, beredeneerde proces als het meer reactieve proces van adaptieve instructie (Prast, 2015). In deze lectorale rede verwijst de term differentiatie ook naar beide manieren van handelen.

2.2 TYPEN DIFFERENTIATIE

Differentiëren in het primair onderwijs verschilt van differentiëren in het voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. Vaak wordt bij differentiatie vooral gedacht aan het maken van verschillen op basis van het cognitieve niveau van de leerlingen. In het primair onderwijs zitten leerlingen van alle cognitieve niveaus bij elkaar in een groep. Differentiatie naar drie cognitieve niveaus is gebruikelijk en wordt ondersteund door veel methoden, ontwikkeld door educatieve uitgeverijen. De leraar kan deze aanpak zo nodig verfijnen of leerlingen op maat begeleiden door de methode in bepaalde mate los te laten. In het voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs ziet de leraar een groot aantal leerlingen gedurende beperkte tijd per week en meestal binnen maar één vakgebied. Omdat leerlingen met verschillende cognitieve niveaus al zijn verdeeld over verschillende onderwijsniveaus, is de (gevoelde) noodzaak om te differentiëren vaak lager dan in het primair onderwijs. Echter, ook daar is in toenemende mate sprake van (aandacht voor) verschillen tussen

leerlingen, in de aard en omvang van hun ondersteuningsbehoeften. Differentiatie in het voortgezet onderwijs vraagt om een bewuste en planmatige voorbereiding van het lesuur om tegemoet te komen aan verschillende ondersteuningsbehoeften van verschillende leerlingen (Van Casteren et al, 2017).

Een veel gemaakt onderscheid in differentiatie naar het cognitieve niveau van leerlingen is het onderscheid in convergente en divergente differentiatie (Condron, 2008; Denessen & Douglas, 2015; Deunk et al., 2015). Bij convergente differentiatie worden voor alle leerlingen gelijke doelen nagestreefd en is het onderwijs erop gericht dat alle leerlingen deze doelen behalen. Praktisch betekent dit dat leerlingen die minder goed meekomen op cognitief vlak meer tijd en ondersteuning krijgen om deze doelen te behalen dan de leerlingen die minder ondersteuning nodig hebben. De verschillen in leeruitkomsten zullen door deze vorm van differentiatie kleiner worden. Een mogelijk nadeel van convergente differentiatie is het 'remmen' van leerlingen die minder ondersteuning nodig hebben en sneller zouden kunnen leren. Daarnaast worden de verschillen in cognitief niveau zeer zichtbaar voor de leerlingen. Bij divergente differentiatie zijn de uitkomsten van het onderwijs afhankelijk van het beginniveau en de snelheid van leren van de leerling. Een veelgebruikte aanpak van differentiatie, met name in het primair onderwijs, is het werken in niveaugroepen. Deze vorm van differentiëren betekent dat leerlingen op basis van hun eerdere prestaties ingedeeld worden in (meestal drie) niveaugroepen. De leerdoelen, de leeractiviteiten en/of de criteria worden afgestemd op deze verschillende niveaus. De leerlingen in de laagste niveaugroep krijgen bijvoorbeeld instructie op een lager niveau van abstractie dan leerlingen in de andere groepen. Zij voeren meestal alleen die opdrachten uit die cruciaal zijn om de minimumdoelen te behalen. De leerlingen in de hoogste niveaugroep wordt verdiepingsmateriaal aangeboden. De bedoeling is dat de niveaugroepen flexibel zijn en dat leerlingen dus van niveaugroep kunnen switchen als er verandering is in hun leerbehoeften (Prast et al. 2015).

Dit differentiatiemodel is een voorbeeld van convergente differentiatie. Het effect kan echter onbedoeld divergent zijn, doordat leerlingen in de lage niveaugroep minder uitdagend onderwijs krijgen en in de praktijk nauwelijks van niveaugroep wisselen (Deunk et al., 2015). De verschillen tussen leerlingen worden dan alsmaar groter, door het verschil in aanbod en omdat de leerlingen die met een hoger beginniveau starten over het algemeen sneller leren dan leerlingen met een lager beginniveau.

Naast het werken met homogene niveaugroepen, kunnen leraren ook kiezen voor het werken met heterogene groepen. Deze keuze heeft verschillende effecten voor verschillende leerlingen; leerlingen die gemiddeld of lager dan gemiddeld presteren hebben baat bij het werken in heterogene groepjes. Leerlingen die hoger presteren

leren juist meer als zij samenwerken in homogene groepjes (Doolaard & Oudbier, 2010). Er kan ook gedifferentieerd worden naar andere kenmerken, bijvoorbeeld naar de voorkennis, snelheid van werken, interesses en hobby's, motivatie en ambities, naar werkhouding en zelfstandigheid en naar leerstijlen en leerstrategieën. Een van de manieren om hierbij aan te sluiten is om leerlingen waar mogelijk keuzevrijheid te geven, binnen de kaders van de leerdoelen (van den Bergh & Ros, 2015). Hiervoor worden er in steeds meer scholen gesprekken met individuele leerlingen gevoerd om leerlingen een stem te geven bij hun eigen leer- en ontwikkelproces. Dit wordt ook wel 'voicing' genoemd (den Otter, 2015).

Differentiatie op mesoniveau zie je bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs buiten de klas, door het aanbieden van bijlessen of keuze-uren. Leerlingen moeten hiervoor vaak zelf het initiatief nemen (Inspectie van het Onderwijs, 2018). In het basisonderwijs zie je regelmatig plusklassen voor de begaafde leerlingen in scholen of op stichtingsniveau en incidenteel een andere vorm van differentiatie op mesoniveau.

De keuze voor een differentiatievorm is afhankelijk van de visie en het onderwijsconcept van de school en wordt vaak gestuurd door de methodes die worden gebruikt en door de toetsen en centrale examens. In alle gevallen is de manier waarop de leraar met verschillen tussen de leerlingen omgaat bepalend voor het effect die de differentiatie heeft op de verschillen in onderwijskansen tussen leerlingen (Denessen, 2017a; Deunk et al., 2015).

Praktijkklas

Naast de plusklas heeft Accrete, een schoolbestuur voor christelijk onderwijs en opvang in Noordwest Overijssel, ook een praktijkklas. Leerlingen uit de groepen 5 t/m 8 met een leerachterstand die een schooladvies voor praktijkonderwijs of vmbo basisberoepsgerichte leerweg met leerwegondersteuning zullen krijgen zijn hiervoor geselecteerd. Op woensdag steken deze leerlingen hun handen uit de mouwen bij bedrijven in de omgeving. Bij een installatiebedrijf maken ze bijvoorbeeld een verlengsnoer, op het vakcollege een gereedschapskist en in het woonzorgcentrum koken ze en doen spelletjes met de ouderen. De praktijkklas is zo'n succes dat alle scholen van Accrete hieraan gaan deelnemen. "De ouders zijn zo blij dat hun kind nu eens op deze manier aandacht krijgt en de leerlingen gaan met meer plezier naar school."

De leraar die de praktijkklas bedacht kwam hierop door zijn ervaring dat er elk jaar opnieuw leerlingen zijn die bij de theoretische vakken steeds worden geconfronteerd met hun onvermogen: "In al die jaren is de druk op rekenen, taal en lezen enorm toegenomen. Wij toetsen zo eenzijdig. En dan voel ik mij zo ellendig dat ik een kind allemaal vijven op het rapport moet geven. Kinderen die meer aankunnen gaan naar

een plusklas. Deze kinderen hebben ook talenten, maar die toetsen wij niet en daardoor hebben wij er veel te weinig aandacht voor. Haal ook deze kinderen de klas uit en laat hen wat met de handen doen. Zij gaan hun geld later ook met de handen verdienen.”

Bron: Verus (2018)

In de meest recente Staat van het Onderwijs stelt de Inspectie van het Onderwijs (2018) dat het omgaan met verschillen nog steeds een relatief zwak punt van het Nederlandse onderwijs is. Vooral het proactieve differentiëren, waarbij leraren systematisch informatie over de prestaties van de leerlingen gebruiken bij de vormgeving van hun onderwijs, wordt weinig geobserveerd, terwijl er (te) veel (toets-)informatie beschikbaar is. Het belang van differentiëren wordt in het algemeen wel gezien, maar voor veel leraren, zowel in het primair als in het secundair onderwijs, is het niet helder wat er concreet van hen verwacht wordt op dit gebied (Van Casteren et al., 2017). In het middelbaar beroepsonderwijs stelt de Inspectie dat bijna één op de tien lessen niet voldoet, voornamelijk door een gebrek aan differentiatie. Met de komst van Passend Onderwijs is de intake voor kwetsbare groepen studenten, zoals studenten met een beperking, aangescherpt. Dit heeft nog niet geleid tot voldoende ondersteuning tijdens de lessen, stages en examens (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Dit negatieve beeld van differentiatie in Nederland kan samenhangen met spanning tussen de wens om de leerling centraal te stellen en het onderwijsconcept waarvoor scholen kiezen. Binnen het klassikale leerstofjaarklassensysteem staat de leerstof centraal en is het erg moeilijk om een optimale leercontext voor alle leerlingen te realiseren. Door de toegenomen diversiteit en aandacht hiervoor staat dit systeem dan ook onder druk. Dit wordt versterkt door de ontwikkelingen in onze samenleving, waarin nieuwe kennis continu beschikbaar komt. De Sociaal Economische Raad (SER) heeft in dialoog met het werkveld een verkenning uitgevoerd over het leren in de toekomst (2015a). Een belangrijke conclusie van deze verkenning is dat leerlingen voor een goede voorbereiding op de toekomst in alle onderwijssectoren moeten leren om flexibel, wendbaar en weerbaar te kunnen omgaan met ontwikkelingen. Dat betekent dat het aanleren van 21e-eeuwse vaardigheden als kritisch leren denken, samenwerken, probleem oplossen en creativiteit van groot belang zijn, naast vakken als taal en rekenen (zie bijvoorbeeld Voogt & Roblin, 2010). De SER adviseert hierbij om het leren aantrekkelijk te maken voor alle leerlingen door aansluiting te zoeken bij individuele leerstijlen. Hierbij moet er meer oog en waardering zijn voor individuele leerlingen, bijvoorbeeld voor leerlingen die vooral leren door te doen (2015b). Deze en andere adviezen zijn verder opgepakt door het Platform Onderwijs2032, inmiddels Curriculum.nu. Dit platform van leraren, schoolleiders en scholen werkt aan de ontwikkeling van een voorstel voor een herzien curriculum voor het primair en

voortgezet onderwijs. Veel scholen zijn zoekende naar organisatievormen om (nieuwe) onderwijsinhouden aan te bieden op een meer gedifferentieerde wijze. Voorbeelden zijn het probleemgestuurd leren of onderzoekend leren, of het werken aan vakintegratie in thema's of projecten. Soms gebeurt dit in units of in ateliers waarin leerlingen van verschillende klassen of groepen met elkaar samenwerken. In steeds meer scholen zie je vormen van gepersonaliseerd leren, waarbij alle leerlingen op hun eigen niveau werken. Van leraren wordt hierbij steeds meer een coachende rol gevraagd, waarin veel aandacht is voor de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en samenwerkingsvaardigheden van leerlingen. Ook in het beroepsonderwijs wordt steeds meer een coachende rol gevraagd van de docenten, bijvoorbeeld in het middelbaar beroepsonderwijs waar veel aandacht is voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding (Bussemaker & Dekker, 2016b). Deze rol is voor veel leraren uitdagend met name wat betreft het vinden van een balans tussen sturen en begeleiden en het doelgericht begeleiden van leerlingen (van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2013a; 2013b; Vloet, 2015).

Liemers College Zevenaar

Het Liemers College in Zevenaar wil dat niet het systeem leidend is, maar de leerbehoefte van de leerling. Gepersonaliseerd leren is uitgewerkt door het ontwikkelen van drie leerlingentypes. Sommige leerlingen hebben meer of juist minder ondersteuning nodig en dat kan per vak verschillen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen docentgestuurde, zelfstandige en zelforganiserende leerlingen, ongeacht het niveau van de leerling. Van docenten wordt gevraagd deze drie mogelijkheden van leren aan te bieden. Leren kan op verschillende manieren en op verschillende plaatsen tot stand komen: in een klaslokaal, in een levensecht project of op een leerplein. Er wordt intensief samengewerkt met de omgeving (bedrijfsleven, gemeente, ouders), onder andere door middel van stages, gastlessen en maatschappelijke stages. Directeur Harald Wiggers vertelt: Het curriculum is samengesteld op basis van leerdoelen. Leerlingen hebben een overzicht van de doelen van leerjaar 1 tot en met leerjaar 6. Zij weten wat hen te wachten staat en wat ze moeten weten en doen om het examen te kunnen halen. Maar nog veel belangrijker, ze weten: dit is mijn doel, en dit moet ik nog leren om mijn doel (voor de toekomst) te kunnen bereiken. Voor docenten betekent dat dat leerdoelen helder geformuleerd moeten zijn, en besproken moeten worden met de leerlingen. Leerdoelen worden dus continu geëxpliciteerd, ook in de driehoeksgesprekken met ouders, leerlingen en docent. Het gaat erom dat docenten de leerlingen in een effectieve leersituatie brengen. Leerlingen moeten vervolgens keuzes krijgen in manieren om in die situatie hun leerdoelen te kunnen bereiken.'

Bron: Ros, Lieskamp en Heldens (2017)

2.3 DIFFERENTIATIE: HOUDING EN OPVATTINGEN

Houding

De pedagogische grondhouding van leraren is essentieel bij het bieden van Passend Onderwijs. Het gaat hierbij om het tegemoet willen komen aan de verschillen tussen hun leerlingen en daarover ook bruikbare praktijktheorieën te ontwikkelen (Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix, & Lous, 2015), het waarderen van verschillen tussen leerlingen, het onderkennen van talenten en het uitgaan van kansen in plaats van belemmeringen (De Bruïne & Smeets, 2010). Van Casteren en collega's (2017) spreken van kernelementen of een basishouding die nodig is om goed te kunnen differentiëren: het bewustzijn van - en open staan voor - verschillen tussen leerlingen; bewustzijn van de eigen mogelijke vooroordelen en de impact van het eigen differentiërend gedrag op leerlingen en het expliciteren van de eigen onderwijsvisie op talentontwikkeling. Een onderzoekende, reflecterende en op samenwerking gerichte houding wordt door Schram, van der Meer en van Os beschreven als onontbeerlijk voor het bieden van maatwerk aan leerlingen (2013). Reflectievermogen wordt hierbij de basis voor verdere professionele ontwikkeling genoemd. Leraren moeten zich bewust zijn van hun eigen invloed op het handelen en de ontwikkeling van de leerling (Smeets et al, 2015). Meijer (2017) stelt dat een reflectief-onderzoekende houding twee dimensies kent: een interne dimensie en een externe dimensie. Bij de interne dimensie gaat om het komen tot nieuwe inzichten en gedrag op basis van reflectie op het eigen handelen, bij de externe dimensie gaat het om het vergroten van professionele kennis door actief en doelgericht op zoek te gaan naar kennis van anderen. Praktisch gaat het om leraren die bereid zijn hun onderwijs te verbeteren, die processen willen begrijpen, die willen leren van elkaar, die reflecteren op hun lessen en systematisch gegevens verzamelen om hun handelen verder te kunnen verbeteren, en die gebruik maken van literatuur (van den Bergh, Ros, Vermeulen, & Rohaan, 2017).

Opvattingen

Naast de houding, zijn opvattingen van leraren over hun rol en taak van belang. Hun impliciete theorieën over leren en lesgeven sturen de manier waarop zij handelen (Rubie-Davies, 2014). Deze hebben dus ook een belangrijke invloed op de manier waarop leraren omgaan met verschillen tussen leerlingen. Opvattingen worden gezien als een filter waardoor iemand naar de omgeving kijkt. Opvattingen hebben daardoor een sterke invloed op perceptie en vervolgens op het handelen (Borko & Putnam, 1996; Pajares, 1992). Leraren verschillen in hun opvattingen over de functies van het onderwijs. Biesta (2012) onderscheidt drie functies van onderwijs die idealiter alle drie een invloed uitoefenen in de onderwijspraktijk: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Bij kwalificatie gaat het om de rol die het onderwijs speelt in het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen

kwalificeren om een beroep uit te oefenen of, breder, om in onze multiculturele samenleving te kunnen leven. Socialisatie gaat om de wijze waarop leerlingen deel worden van tradities en praktijken. Ook hier kan het gaan om het leren meedoen in een bepaalde beroepspraktijk, of breder, in onze democratische samenleving. Subjectificatie of persoonsvorming verwijst naar de manier waarop onderwijs inwerkt op de vorming van de persoon als individu. Hierbij gaat het om het leren over emancipatie en vrijheid en over de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat. Schiro (2013) onderscheidt vier curriculum ideologieën die deels overlappen met de functies die Biesta onderscheidt. De eerste is de 'scholar academic ideologie', waarin kennisoverdracht het belangrijkste doel is. De tweede is de 'social efficiency ideologie', waarin het voorbereiden van leerlingen op het uitvoeren van noodzakelijke functies in de samenleving het belangrijkste doel is. De derde, de 'learner centered ideologie' zet de behoeften en motivaties van de leerling centraal. In de vierde ideologie, de 'social reconstruction ideologie', is het creëren van een samenleving waarin iedereen gelijk is het belangrijkste doel. De ideologie die een leraar aanhangt en de functie van het onderwijs die de leraar het belangrijkste vindt, hebben invloed op het handelen in de klas. Een leraar die kwalificatie de belangrijkste functie van het onderwijs vindt, kan bijvoorbeeld meer belang hechten aan homogene niveaugroepen waaraan kennis wordt overgedragen dan een leraar die socialisatie belangrijker vindt en leerlingen juist in heterogene groepen met elkaar laat samenwerken aan projecten.

Een andere belangrijke opvatting is de opvatting over hoeveel professionele ruimte je als leraar hebt of mag nemen. De mate van professionele ruimte die een leraar ervaart kan bevorderend of belemmerend werken voor differentiatie en het bieden van adaptieve instructie. Parsons en collega's (2018) benoemen op basis van hun literatuurreview dat een gebrek aan professionele ruimte een belangrijke barrière is voor het bieden van adaptieve instructie. In het onderwijs hoor je vaak dat scholen of leraren zoveel moeten, bijvoorbeeld wat betreft de toetsing. De nadruk op centrale toetsing en gestandaardiseerde testen in steeds meer scholen is begin jaren '90 begonnen vanuit wereldwijde hervormingen van het onderwijs vanuit een meer economisch en competitiegericht oogpunt (Carnoy, 1999). Deze ontwikkelingen zetten zich voort met de focus op effectiviteit van de leraar, de ontwikkeling van nationale curricula, examenprogramma's en internationale vergelijkingen van leerlingresultaten, zoals PIRLS en PISA (Gvirts & Beech, 2015; Parsons et al., 2018). Ondanks dat toetsresultaten gebruikt kunnen worden om het onderwijs gedifferentieerd vorm te geven en een uitgewerkt curriculum houvast kan geven, werken teveel verplichte standaardtoetsen en programma's beperkend voor de autonomie van de leraar (Stevens & Van Houtte, 2011). Het kan leraren het gevoel geven dat zij leerstof moeten behandelen die niet passend is bij de ontwikkeling van leerlingen en dat zij zich moeten aanpassen aan een tempo waarvoor ze zelf

niet zouden kiezen (Madsen & Olson, 2005). In Nederland hebben het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de Inspectie van het Onderwijs (2017) samen het boekje 'Ruimte in regels' samengesteld om leraren, schoolleiders en bestuurders duidelijkheid te geven over administratie en verantwoording en wat de onderwijswet- en regelgeving hierin precies vraagt. Er is meer ruimte dan doorgaans ervaren wordt. Een school is bijvoorbeeld wel verplicht om de ontwikkeling van de leerlingen systematisch te volgen, maar de school bepaalt zelf of er methodetoetsen worden afgenomen en hoe deze worden gebruikt, geanalyseerd en vastgelegd in het leerlingvolgsysteem. Het maken van groepsplannen is niet verplicht, leraren moeten kunnen laten zien dat zij de vorderingen van alle leerlingen goed in beeld hebben en hier ook naar handelen. Dit kan op basis van observaties, werk van de leerlingen of toetsen. Hoe de school dit vastlegt en zichtbaar maakt, bepaalt de school zelf. In de meest recente Staat van het Onderwijs (2018) stelt de Inspectie van het Onderwijs dat het een belangrijke opgave is voor leraren, schoolleiders en bestuurders om hun autonomie beter te benutten.

2.4 DIFFERENTIATIE: KENNIS EN VAARDIGHEDEN

Naast de hiervoor genoemde houdingsaspecten zijn volgens Van Casteren en collega's (2017) bepaalde kennis en vaardigheden noodzakelijk om te kunnen differentiëren: een gedegen kennis van de leerlijnen en van een divers handelingsrepertoire en vaardigheden wat betreft het volgen van leerlingvorderingen, coaching, klassenmanagement, ICT, onderwijsontwerp en het creëren van een veilige leeromgeving. Daarnaast zijn analysevaardigheden van belang om na te kunnen gaan waar de ondersteuningsbehoeften van een individuele leerling liggen. Volgens Schram en collega's (2013) zijn het kunnen signaleren van speciale ondersteuningsbehoeften, vaardigheden op het gebied van klassenmanagement en vaardigheden om samen te werken met ouders en andere betrokkenen van belang om te differentiëren. Wat betreft kennisaspecten wordt de nadruk gelegd op kennis van leerlijnen en didactiek en kennis van theoretische concepten met betrekking tot sociaal-emotionele ontwikkeling en gedrag (Schram et al, 2013).

Ondanks dat de Inspectie van het Onderwijs al jaren aangeeft dat leraren in Nederland onvoldoende over differentiatievaardigheden beschikken, is het vaardighedeniveau feitelijk niet goed bekend. De Inspectie baseert zich op lesobservaties en brengen met drie indicatoren in beeld wat in de les zichtbaar is: 'afstemming instructie', 'afstemming onderwijstijd' en 'afstemming verwerking'. Deze indicatoren laten zien wat de leraar doet in de geobserveerde les en of er variatie is wat betreft instructie, tijd en verwerkingsmogelijkheden. Dit laat echter niet zien of de leraar

differentiatievaardigheden beheerst. Om te bepalen of de variatie die zichtbaar is ook echt afgestemd is op de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen, is informatie over de leerlingen nodig. Daarnaast spelen randvoorwaarden als tijd, samenstelling van de klas en geschikte ruimtes ook een belangrijke rol. Veel leraren lopen juist bij deze voorwaarden tegen hun grenzen aan in grote klassen met een grote diversiteit aan ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en/of gedrag. Vanwege deze problemen met het in kaart brengen van differentiatie, worden de indicatoren sinds schooljaar 2015 / 2016 dan ook niet meer direct gerelateerd aan de vaardigheden van leraren. Ook doet de Inspectie geen uitspraken meer over differentiëren als samenstelling van de drie indicatoren, maar rapporteert alleen over de losse indicatoren. Op de losse indicatoren blijken de scores gunstiger dan eerder is gerapporteerd over de samengestelde indicator. Een groot deel van de leraren handelt op deelaspecten van differentiëren dus wel voldoende. Leraren geven echter zelf aan dat ze behoefte hebben aan professionalisering ten aanzien van differentiëren (Van Casteren et al., 2017a; 2017b).



Hoofdstuk 3 Verwachtingen en kansenongelijkheid

3.1 KANSENONGELIJKHEID EN VERWACHTINGEN

Uit het voorgaande hoofdstuk blijkt dat goed inspelen op de diversiteit in de klas een complexe en moeilijke taak is. Als leraren er in slagen om dit te doen, dan kleeft hier ook nog een risico aan: het risico van kansenongelijkheid. Ongelijke kansen in het onderwijs hebben betrekking op de mate waarin het schoolsucces van kinderen gebaseerd is op de kenmerken van hun ouders. Als leerlingen gelijke kansen worden geboden, is hun schoolsucces afhankelijk van hun eigen, individuele kenmerken zoals hun capaciteiten en inzet. Dan is hun schoolsucces onafhankelijk van kenmerken van hun ouders (Denessen, 2017a). De afgelopen jaren is kansenongelijkheid een belangrijk thema in de Staat van het Onderwijs; de Inspectie laat zien dat de schoolloopbanen van leerlingen in toenemende mate afhankelijk zijn geworden van de sociaaleconomische achtergrond en het opleidingsniveau van hun ouders. Dit gebeurt bijvoorbeeld als de leerlingen die in de laagste niveaugroepen worden ingedeeld relatief vaker uit risicogroepen en lagere sociale milieus komen, terwijl hun prestaties niet duidelijk achterblijven bij die van andere leerlingen die in hogere niveaugroepen worden geplaatst. Ook gaan leerlingen met een vergelijkbare aanleg naar hogere niveaus van voortgezet onderwijs naarmate hun ouders zelf hoger zijn opgeleid. De vraag of dit niet verklaard wordt door een realistisch verschil in capaciteiten tussen kinderen van hoger opgeleide ouders en kinderen van lager opgeleide ouders is bestudeerd. De Inspectie van het Onderwijs (2016) vergeleek schoolloopbanen van leerlingen die een gemiddeld niveau hadden (vmbo-g/t). Van de leerlingen in deze groep met hoogopgeleide ouders, ging de helft na groep 8 naar de havo of het vwo. Van de leerlingen in deze groep met laagopgeleide ouders was dit een kwart. Aan het einde van de schoolloopbaan heeft van de eerste groep leerlingen 55% een hbo- of universitair diploma behaald, tegenover 26% van de leerlingen met laagopgeleide ouders. Dit laat zien dat leerlingen met een vergelijkbare aanleg meer kansen krijgen in ons onderwijs naarmate hun ouders zelf hoger opgeleid zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Denessen, 2017b). Deze processen dragen bij aan een toenemende segregatie. Deels komt dit ook door keuzes van bepaalde groepen ouders; vooral hoger opgeleide ouders scheiden zich af door te kiezen voor scholen met specifieke onderwijsconcepten. Daarnaast komen groepen leerlingen met eenzelfde opleidingsniveau van ouders, eenzelfde migratieachtergrond of hetzelfde geslacht in hokjes terecht door de keuze van het onderwijsniveau, profielen en studie (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Verwachtingsvorming speelt in dit proces een belangrijke rol. Niet alleen op macroniveau, bij het maken van keuzes

voor vervolgonderwijs, maar ook op microniveau; iedere dag in de klas. Dit lectoraat richt zich met name op het micro- en mesoniveau; de invloed van verwachtingen en kansengelijkheid binnen de klas en de school.

Verwachtingen van de leraar zijn een sterke voorspeller voor de ontwikkeling van leerlingen. Om te differentiëren, maken leraren continu keuzes ten aanzien van leerdoelen, leeractiviteiten en groeperingsvormen. Dit gebeurt op basis van de verwachtingen die zij hebben van individuele leerlingen. Leraren baseren hun verwachtingen onder andere op individuele leerlingkenmerken, zoals de eerdere prestaties, de werkhouding, de motivatie en inzet van de leerling. Ook achtergrondkenmerken van de leerling, zoals het beroep of het opleidingsniveau van de ouders, hebben invloed op de verwachtingsvorming. Daarnaast zijn de opvattingen, waarden en normen van de leraar als persoon bepalend. Vaak spelen verwachtingen een rol in impliciete processen, waarvan de leraar zich minder bewust is. Het heeft een invloed op het differentieel handelen door de leraar.

De invloed van verwachtingen op kansengelijkheid wordt al bestudeerd sinds Rosenthal en Jacobson hun controversiële studie 'Pygmalion in the Classroom' publiceerden in 1968. Verwachtingen van leraren die onterecht laag zijn, zouden via selffulfilling prophecy effecten kunnen leiden tot lagere leerprestaties van de betreffende leerlingen. Een selffulfilling prophecy wordt gedefinieerd als een onjuiste verwachting van iets of iemand die gedrag oproept waardoor de aanvankelijk onjuiste verwachting waar gemaakt wordt (Merton, 1957). Daarnaast zijn er 'Golem effecten', of verwachtingsondersteunende effecten, waarbij leraren hun verwachtingen op bestaande (mogelijk juiste) verschillen tussen leerlingen baseren en vervolgens 'blind' zijn voor veranderingen die bij de leerlingen optreden (Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982). Een selffulfilling prophecy kan dus verandering veroorzaken, terwijl een Golem effect veranderingen tegenhoudt. Meta-analyses hebben uitgewezen dat deze effecten van onjuiste verwachtingen doorgaans zeer klein zijn en dat leraren over het algemeen accurate verwachtingen vormen van hun leerlingen (Jussim & Harber, 2005). Voor gestigmatiseerde groepen leerlingen, zoals leerlingen met specifieke leerbehoeften of leerlingen met een migratie achtergrond ligt dit echter anders. De verwachtingsvorming van leraren over deze groepen leerlingen kan (onbewust en onbedoeld) nadelig beïnvloed worden door stereotiepe opvattingen of door een bevooroordeelde houding. Dit kan vervolgens leiden tot minder motivatie en minder goede leerprestaties van de betreffende leerlingen (van den Bergh et al., 2010; Hornstra et al., 2010).

Selffulfilling prophecy in de praktijk

Hans van Dijk (2015) schrijft in zijn boekje 'Ze kunnen het omdat jij dat denkt' over een selffulfilling prophecy effect dat optrad in de brugklas van het voortgezet onderwijs. Een afdelingsleider vertelde hem dat hij als brugklascoördinator op een nieuwe school een klas een code had gegeven waaruit de docenten hadden afgeleid dat het een vwo+ klas was. In werkelijkheid hadden alle leerlingen een havo/vwo advies. Tijdens de bespreking van het kerstrapport kwam de 'fout' aan het licht, maar de resultaten van de klas lagen toen op het niveau van vwo+. De leerlingen hadden boven de verwachtingen van de basisschool gepresteerd en conform de verwachting van de docenten op het VWO. Sommige docenten reageerden echter boos op de afdelingsleider, zij voelden zich voor de gek gehouden.

Bron: Groeimindsetonderwijs.nl

3.2 VERWACHTINGSVORMING

3.2.1 Houding en stereotypering

Uit de literatuur over leraarverwachtingen is bekend dat stigmatisering vooral gekoppeld is aan diagnostische labels, etniciteit, sociaal economische status en gender (Rubie-Davies, 2014). Over deze groepen bestaan stereotype beelden die leraren in meerdere of in mindere mate hebben. Stereotype beelden bevatten gegeneraliseerde kennis over kenmerken van mensen die tot een bepaalde groep behoren (Smith, 1993). De kenmerken van de groep worden vervolgens toegekend aan een individu dat tot de groep behoort. Stereotypering doet iedereen van nature, mensen begrijpen zichzelf door zich te identificeren met hun eigen groep. Hierdoor worden de verschillen met andere groepen meer zichtbaar. Verder is stereotypering het vereenvoudigen van de werkelijkheid, wat functioneel is om snel en met weinig cognitieve inspanning beslissingen te kunnen nemen. Het nemen van beslissingen op basis van informatie over een individu kost meer cognitieve inspanning (Gawronski & Creighton, 2013). Het interpreteren van kenmerken van personen door middel van stereotypering bespaart dus cognitieve inspanning (Macrae, Milne, & Bodenhausen, 1994).

Leraren verschillen in de mate waarin zij stereotype beelden van bepaalde groepen hebben en in de mate waarin deze beelden negatief zijn. Negatieve stereotype beelden worden ook vooroordelen genoemd. Ook verschillen leraren in de mate waarin zij geloven dat stereotiepe beelden accuraat zijn. In onderzoek naar de relatie tussen vooroordelen ten opzichte van bepaalde groepen, verwachtingen van leerlingen die tot deze groepen behoorden en hun leerprestaties, zijn grote verschillen

tussen leraren gebleken (van den Bergh et al., 2010; Hornstra et al., 2010). Van den Bergh en collega's (2010) keken naar de houding van leraren ten opzichte van mensen met een migratieachtergrond, van Turkse of Marokkaanse komaf. Hoe negatiever de houding van de leraar tegenover deze groep mensen in het algemeen, hoe lager hun verwachtingen waren van leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond in hun klas. Deze leerlingen kregen vervolgens ook lagere cijfers voor schrijfopdrachten en haalden lagere scores op Cito-toetsen begrijpend lezen en rekenen dan leerlingen met een Nederlandse achtergrond. Bij leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond in klassen met een leraar met een positievere houding waren de verschillen tussen deze twee groepen leerlingen beduidend kleiner. Hetzelfde bleek uit het onderzoek van Hornstra en collega's (2010); leerlingen met dyslexie deden het beter op het gebied van spelling, gemeten met Cito toetsen, wanneer hun leraar een positievere houding had ten opzichte van het label 'dyslexie'.

Deze onderzoeken laten zien dat leerprestaties, gemeten met onafhankelijke gestandaardiseerde toetsen, beïnvloed kunnen zijn via de verwachtingen van de leraar. Deze prestaties vormen op hun beurt weer de meest krachtige invloed op de verwachtingsvorming van een andere leraar. In het primair onderwijs zijn leerlingen vaak al ingedeeld in niveaugroepen voor de start van het schooljaar, op basis van de prestaties in het vorige schooljaar. Hoewel dit heel goed te verdedigen is, bijvoorbeeld vanuit het oogpunt om de doorgaande lijn van ontwikkeling te borgen, is het ook belangrijk om te realiseren dat de eerdere prestaties beïnvloed zijn door de verwachtingen van eerdere leraren. Op deze manier kan het leerlingvolgsysteem een leerlingvangsysteem worden (Denessen, 2018). Er zijn verschillende studies die hebben laten zien dat leerlingen die in een hogere niveaugroep geplaatst zijn betere leerresultaten behalen dan leerlingen die in een lagere niveaugroep zijn gebleven en zelfs dan leerlingen die al in de hogere niveaugroep ingedeeld waren (Rubie-Davies, 2014).

Impliciete metingen van houdingen

In onderzoek binnen het onderwijs worden meestal vragenlijsten gebruikt, ook wanneer het gaat om houdingen tegenover specifieke groepen. Dit onderwerp ligt echter gevoelig, waardoor er bij gebruik van vragenlijsten het risico is dat er sociaal wenselijke antwoorden gegeven worden waardoor de resultaten vertekend worden. In de eerder besproken onderzoeken van van den Bergh en collega's (2010) en Hornstra en collega's (2010) zijn vragenlijsten vergeleken met impliciete methoden om houdingen te meten die vaak gebruikt worden in de sociale psychologie; de impliciete associatie test (IAT) en priming. Een IAT is een computertest waarbij de reactiesnelheid gemeten wordt waarmee iemand woorden categoriseert. In het onderzoek moesten woorden als 'hel' en 'blij' gekoppeld worden aan 'Goed' of

langer vol tot zij succesvol zijn met een aanpak. De verwachtingen die zij van hun eigen kunnen hebben, leiden tot meer inspanningen om de leerling verder te brengen, wat kan leiden tot positieve resultaten en succeservaringen, wat weer bijdraagt aan de positieve self-efficacy (Woolfolk-Hoy, Hoy, & Davis, 2009). Leraren die een lage mate van self-efficacy ervaren, daarentegen, zijn vaak minder gemotiveerd om zich in te zetten om het leren door leerlingen te bevorderen, vooral bij leerlingen van wie zij lage verwachtingen hebben. Omdat zij hun eigen invloed op het bevorderen van de leerprestaties van leerlingen kleiner achten, zijn ze vaak meer gericht op de leerlingen van wie zij hoge verwachtingen hebben, omdat zij zich bij hen meer succesvol voelen (Warren, 2002). Wanneer een leraar gelooft dat zij of hij een verschil kan maken in de ontwikkeling van een leerling, stelt de leraar de verwachtingen van een leerling flexibel bij op basis van de ontwikkelingen van de leerling (Rubie-Davies, 2014).

Self-efficacy is niet alleen een belangrijke factor op het niveau van de leraar, maar ook op het niveau van de school. 'Collectieve efficacy' is de perceptie van een team over de mate waarin de school als geheel een positief effect op de ontwikkeling van de leerlingen kan hebben (Goddard, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 2000). De collectieve efficacy verklaart verschillen in leerprestaties van leerlingen tussen verschillende scholen. Een hoge mate van ervaren collectieve efficacy kan een groter verschil maken voor de leerprestaties van leerlingen dan de sociaaleconomische achtergrond van de leerling (Tschannen-Moran & Barr, 2004); oftewel leerlingen met een bepaalde achtergrond doen het beter op scholen waar het team een hoge mate van collectieve efficacy ervaart dan op scholen waar het team dit minder ervaart. Dit komt vooral doordat de collectieve efficacy de self-efficacy van de leraren beïnvloedt, waardoor hun inzet en doorzettingsvermogen in de ondersteuning van leerlingen die het lastig hebben versterkt wordt (Bandura, 1993, 1997; Tschannen-Moran & Barr, 2004). De schoolleider speelt hierin een belangrijke rol. Hier kom ik op terug in hoofdstuk 4.

3.2.3 Mindset

Een andere factor die van invloed is op de verwachtingsvorming is het idee dat een leraar heeft over de capaciteiten en kwaliteiten die iemand heeft. Het idee van de capaciteiten als een vaststaand gegeven van iemand noemen we een 'fixed mindset'. Het idee dat iemand zijn talenten en capaciteiten verder kan ontwikkelen noemen we een 'growth mindset' (Dweck, 2006, 2009, 2012). Een leraar met een growth mindset denkt dat alle leerlingen hun capaciteiten en talenten verder kunnen ontwikkelen. Dit geeft een groter gevoel van invloed op het leerproces. Door het bieden van rijke leeractiviteiten, goede instructie en begeleiding kan iedere leerling zich immers ontwikkelen. Leraren die geloven dat de capaciteiten van een leerling al min of meer vast liggen bij de geboorte, achten hun invloed om de leerling verder te helpen in hun

ontwikkeling kleiner. Het idee dat sommige leerlingen nu eenmaal de potentie missen, heeft lagere verwachtingen tot gevolg. Dit heeft vervolgens weer een gevolg voor de kansen die de leraar de leerling biedt om te leren. Het effect is hetzelfde als dat van een lage mate van self-efficacy. Het verschil is dat het bij de mindset gaat om het idee over wat een leerling kan, terwijl het bij de self-efficacy gaat over het idee wat je zelf als leraar kunt.

Jordan en Stanovich (2001) observeerden verschillen in interacties tussen leraren en leerlingen met speciale leerbehoeften. De leraren met een fixed mindset hadden minder interacties met leerlingen met specifieke leerbehoeften dan met andere leerlingen. De interacties die zij hadden met deze leerlingen gingen veel minder vaak over de leerstof. Leraren met een growth mindset hadden juist meer en langere interacties met de leerlingen met specifieke leerbehoeften en de interacties waren inhoudelijk van aard. Leraren die geen uitgesproken mindset hadden, leken in hun interacties meer op de leraren met een fixed mindset. Opvattingen vanuit een fixed mindset kunnen dus bijdragen aan kansenongelijkheid in de klas. Het is bekend dat een fixed mindset vooral bij leerlingen met een migratieachtergrond en meisjes leiden tot lagere prestaties en minder betrokkenheid (Boaler, 2013). Dit laat zien dat de houding en opvattingen van de leraar invloed heeft op het handelen. Zoals ook besproken in hoofdstuk 2, de opvattingen van de leraar vormen het filter waardoor de leraar naar de omgeving kijkt en hebben daardoor een sterke invloed op perceptie en betekenisverlening en vervolgens op het handelen (Pajares, 1992; Borko & Putnam, 1996).

“The blue table means you don’t have a clue.”

In een onderzoek in Engeland onderzocht Marks (2013) de verhalen en ervaring van leerlingen en leraren met het werken in niveaugroepen. Een leerling vertelt: *“Green means that you’re clever and that you know a lot of maths. Orange and green are kind of the same. I’m green that’s top. Purple and yellow are the middle and the blue table means you don’t have a clue.”*

Zo zijn er ook veel voorbeelden te vinden in Nederland, waarbij namen, nummers of plaatjes worden gekoppeld aan groepen leerlingen die verschillen in niveau. Het meest voorkomende voorbeeld in basisscholen zijn de maantjes, zonnetjes en sterretjes van de methode Veilig Leren Lezen. Leerlingen identificeren zich vaak met de groep waarbij ze zijn ingedeeld. Leerlingen zeggen dan ‘Ik ben een maantje, maar Lieke is een sterretje.’ Zeker wanneer leerlingen zelden wisselen van niveaugroep kan dit een fixed mindset bij zowel leerling als leraar oproepen en versterken.

3.3 DIFFERENTIEEL GEDRAG

Bij differentieel gedrag gaat het in dit geval om verschillen in de manier waarop de leraar omgaat met leerlingen van wie zij lage verwachtingen heeft en de manier waarop de leraar omgaat met leerlingen van wie zij hoge verwachtingen heeft. Leraren denken soms dat ze lage verwachtingen en/of vooroordelen niet laten merken aan hun leerlingen; dat zij deze voor leerlingen verborgen kunnen houden. Dit is echter heel moeilijk. Het MODE model (Motivation and Opportunity as DEterminants of attitude-behavior relations; Fazio & Towles-Schwen, 1999) beschrijft dat evaluaties van individuen die bij een groep horen waar iemand vooroordelen over heeft en de daaraan gekoppelde reacties automatisch verlopen, behalve als iemand gemotiveerd is om niet bevooroordeeld te reageren en de gelegenheid heeft om dit ook niet te doen. Zelfs als een leraar zeer gemotiveerd is om onbevooroordeeld te reageren, is er in de onderwijspraktijk vaak weinig of geen gelegenheid om automatische evaluaties en gedrag te controleren. Hierdoor worden de lage verwachtingen meestal onbewust en onbedoeld gecommuniceerd naar leerlingen. Er zijn verschillende manieren waarop dit gebeurt, via verbaal en non-verbaal gedrag. Rubie-Davies (2014) benoemt in haar review van de verwachtingsliteratuur dat lage verwachtingen gecommuniceerd worden naar leerlingen, doordat leraren:

- minder lang wachten op een antwoord;
- na een fout antwoord eerder het antwoord zelf geven of de beurt doorgeven;
- complimenten geven die niet terecht of niet inhoudelijk zijn;
- minder constructieve feedback geven;
- meer kritiek geven;
- lagere eisen stellen wat betreft de kwaliteit van het werk;
- minder vaak de beurt geven.

Ook hebben leraren minder interacties met leerlingen van wie zij lage verwachtingen hebben en zij plaatsen hen verder van zich af. De interacties zijn meer één op één, minder vriendelijk en warm en er is minder oogcontact. Tenslotte zijn de manieren waarop les gegeven wordt aan leerlingen van wie de verwachtingen laag zijn minder effectief dan de manieren waarop leerlingen van wie de leraar hoge verwachtingen heeft leskrijgen. De laatsten krijgen vaker leuke, uitdagende leeractiviteiten en meer ruimte voor autonomie, terwijl de leerlingen van wie de verwachtingen laag zijn vaak meer gestuurd worden, veel herhalingswerk en minder uitdagende taken krijgen. Al deze vormen van communicatie van verwachtingen leiden tot minder kansen of minder rijke kansen om te leren voor leerlingen van wie een leraar lage verwachtingen heeft (Rubie-Davies, 2014).

In een recente studie onderzocht Keller (2017) de relatie tussen leerprestaties van leerlingen, opleidingsniveau van hun ouders, verwachtingen van de leraar en feedback

tijdens rekenlessen in groepen 6 van de basisschool. Hieruit bleek dat leraren hun verwachtingen baseerden op het opleidingsniveau van ouders en op de leerprestaties van de leerlingen. De verwachtingen van leraren waren duidelijk verschillend voor leerlingen van ouders met een lage, gemiddelde en hoge opleiding. De verschillen tussen de leerprestaties van de leerlingen in deze drie groepen waren echter maar klein. Leerlingen van wie leraren lage verwachtingen hadden, kregen tijdens het zelfstandig werken meer feedback gericht op de taak op een sturende manier. Vervolgens is gekeken naar de leerlingen die onderschat of overschat werden door de leraar, oftewel van wie de verwachtingen lager of hoger waren dan je zou verwachten op basis van de leerprestaties op het gebied van rekenen. De leerlingen die onderschat werden kregen meer sturende feedback. Leerlingen die overschat werden kregen juist meer feedback gericht op de ontwikkeling van zelfsturing en meer feedback op een begeleidende manier. Het is heel goed mogelijk dat leraren dit doen vanuit de overtuiging dat sturende, taakgerichte feedback het meest effectief is voor leerlingen die moeite hebben met de leerstof. Tijdens het aanleren van nieuwe vaardigheden klopt dit ook (Shute, 2008). Echter, in andere situaties is juist begeleidende feedback gericht op de zelfsturing de meest effectieve vorm van feedback om leren te stimuleren (Hattie & Timperley, 2007). Uit dit onderzoek bleek dat juist deze feedback meer wordt gegeven aan leerlingen waarvan de leraar (te) hoge verwachtingen heeft, waardoor zij meer kansen krijgen om hun leervaardigheden te ontwikkelen.

De leerling als beoordelaar van verbaal en non-verbaal gedrag

Leerlingen zijn extreem gevoelig voor differentieel gedrag van de leraar. Babad en collega's (o.a. Babad, Bernieri, & Rosenthal, 1991; Babad, 2009) hebben verschillende studies gedaan waarin leerlingen van het primair onderwijs, leerlingen van het voortgezet onderwijs en studenten aan lerarenopleidingen korte videoclips (10 seconden) beoordeelden waarop een leraar te zien was die sprak met of over een leerling. De leerling over wie het ging, of met wie gesproken werd bleef uit beeld. De videoclips werden getoond met of zonder geluid. De vraag was vervolgens of de leraar hoge of lage verwachtingen van de betreffende leerling had en hoe aardig de leraar deze leerling vond. De drie groepen (PO, VO, HBO) konden dit allemaal redelijk accuraat beoordelen, maar de jongste leerlingen deden dit het beste, gevolgd door de leerlingen van het voortgezet onderwijs. Het maakte niet uit of er geluid bij de videoclip was of niet, de non-verbale informatie was doorslaggevend.

Een leerling van 10 jaar oud kan dus binnen 10 seconden aan een interactie zien hoe een leraar de leerling ziet, zowel cognitief als affectief, zelfs bij een leraar die onbekend is. Ook al controleert een leraar bewust wat zij of hij zegt en doet, wanneer de verwachtingen laag zijn 'lekt' deze boodschap naar de leerling via het non-verbale gedrag.

3.4 HOGE VERWACHTINGSLERAREN

Van iedere leerling kan een leraar hoge verwachtingen hebben, want de verwachtingen zijn gerelateerd aan de prestaties van de leerling. De verwachting dat een leerling net onder gemiddeld kan gaan presteren, is een hoge verwachting van een leerling die op dat moment ver onder gemiddeld presteert. Het gaat om de verwachting van de leraar dat hij of zij de leerling een stap verder kan brengen dan waar hij of zij nu is, in de zone van zijn of haar naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978). Rubie-Davies (2014) heeft veel onderzoek gedaan naar leraren die hoge verwachtingen hebben van alle leerlingen, gerelateerd aan het prestatieniveau van de leerling. Ongeveer een kwart van alle leraren heeft hoge verwachtingen van al hun leerlingen; een achtste van de leraren heeft lage verwachtingen van alle leerlingen en de rest zit hier tussenin (Rubie-Davies, Hattie, Townsend, & Hamilton, 2007; Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2012). Veel van dit onderzoek is gedaan in het primair onderwijs. Eén studie in het tertiair onderwijs (HBO en universiteiten) laat vergelijkbare verschillen tussen docenten zien (Li, 2014). Er is geen relatie tussen de verwachtingen van de leraar en de sociaaleconomische status van de populatie die de school bezoekt; 'hoge verwachtingsleraren' werken in alle typen scholen, wijken en steden (Rubie-Davies, 2014).

Hoge verwachtingsleraren verschillen in hun opvattingen en handelen van leraren die juist verschillende of lage verwachtingen hebben van hun leerlingen. Hoge verwachtingsleraren geloven dat alle leerlingen uitdagende leeractiviteiten nodig hebben, dat alle leerlingen veel kunnen leren, dat vooral intrinsieke motivatie belangrijk is, dat alle leerlingen keuzevrijheid geboden moet worden en dat een goede sociale cohesie in de klas belangrijk is. Ook gaan zij constructieve relaties met de ouders van hun leerlingen aan (Rubie-Davies, Person, Sibley, & Rosenthal, 2015). De grootste verschillen tussen hoge en lage verwachtingsleraren zijn zichtbaar in de manier waarop zij leerlingen groeperen, in het klassenklimaat en in de manier waarop zij werken met leerdoelen. Kenmerken van het handelen van hoge verwachtingsleraren zijn (Rubie-Davies, 2014):

- Flexibel en heterogeen groeperen
- Stellen en communiceren van heldere leerdoelen
- Geven van verantwoordelijkheid voor het eigen leren
- Bieden van autonomie, bijvoorbeeld door keuzes in leeractiviteiten
- Veel aandacht voor intrinsieke motivatie
- Geven van veel en inhoudelijke feedback
- Stellen van open vragen die uitdagen om te denken
- Uitgebreid introduceren van nieuwe concepten
- Nadrukkelijk investeren in een positief klassenklimaat

Uit onderzoek naar verschillen tussen ‘hoge verwachtingsleraren’ en leraren met lage verwachtingen wat betreft uitkomsten van leerlingen, blijkt dat het zelfbeeld van leerlingen bij een hoge verwachtingsleraar positiever wordt, terwijl dit bij een lage verwachtingsleraar gemiddeld juist daalt (Rubie-Davies, 2006). Ook gaan de leerprestaties van leerlingen bij een hoge verwachtingsleraar meer vooruit (Rubie-Davies, 2014). Dit is in lijn met onderzoek naar het handelen dat de hoge verwachtingsleraren kenmerkt, bijvoorbeeld de kwaliteit van de feedback, het stellen van heldere leerdoelen en het stimuleren van de intrinsieke motivatie door het bieden van autonomie (Hattie, 2009; van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2014).

Begripsverwarring

Het zoeken op ‘hoge verwachtingen’ met Google levert resultaten op als: ‘Het gevaar van hoge verwachtingen’, ‘Te hoge of onrealistische verwachtingen geven stress.’ en ‘Hoe hoge verwachtingen vaak leiden tot teleurstellingen’. Soortgelijke reacties hoor ik ook regelmatig wanneer ik onderzoek naar verwachtingen presenteer of lesgeef aan studenten. Het gaat om hoge verwachtingen, die passen bij het niveau waarop de leerling presteert. Het gaat er dus zeker niet om dat je verwacht dat alle leerlingen uiteindelijk naar de universiteit kunnen. Dat zou bij het grootste deel van de leerlingen helemaal niet passen en maatschappelijk zeer onwenselijk zijn.

Ook bij de discussie rondom kansen(on)gelijkheid is er vaak begripsverwarring. Waar het bij gelijke kansen om gaat is het verminderen van de relatie tussen de achtergrondkenmerken van leerlingen en hun leerprestaties. De achtergrondkenmerken zijn het opleidingsniveau van de ouders, de sociaaleconomische status van de ouders en de cultureel-etnische achtergrond. Wanneer er geen relatie tussen de leerprestaties en de achtergrondkenmerken zou zijn, zouden leerlingen met gelijke aanleg gelijke kansen krijgen. Gelijke kansen betekent dus niet het optimaliseren van talenten, het maximale uit alle leerlingen halen, de leerling centraal stellen, een hoge citoscore van een klas of school, het realiseren van gelijke uitkomsten of het realiseren van een minimumniveau bij alle leerlingen (Denessen, 2017b).

3.5 TUSSENBSCHOUWING

Uit dit hoofdstuk blijkt dat het haast onmogelijk is om lage verwachtingen niet te communiceren naar leerlingen, omdat je je er als leraar meestal niet van bewust bent. Als je je er wel van bewust bent, dan is het lastig om automatisch verloopende processen te controleren. De communicatie van lage verwachtingen via verbaal en non-verbaal gedrag heeft negatieve gevolgen voor de ontwikkeling van leerlingen,

zowel op het gebied van leren als op het zelfbeeld en de motivatie. Het beste is het daarom om hoge verwachtingen te hebben of te vormen van alle leerlingen en onbevooroordeeld naar hen te kijken.

Wanneer we kijken naar het handelen van hoge verwachtingsleraren, valt het op dat zij vertrouwen hebben in hun leerlingen en in zichzelf. Zij kijken kritisch naar hun eigen handelen en werken niet met niveaugroepen. In plaats daarvan scheppen zij veel rijke kansen om te leren op verschillende niveaus en manieren en begeleiden de leerlingen vooral bij de ontwikkeling van zelfregulatie. Hierdoor leren de leerlingen zichzelf beter kennen: hun sterke en zwakkere kanten, hun leerstijl en hun voorkeuren bijvoorbeeld wat betreft samenwerken. De leerlingen kunnen hierdoor zelf bij hen passende keuzes maken in de leeractiviteiten die zijn gaan ondernemen om hun leerdoelen te bereiken.

Dit beeld kan heel goed beschreven worden vanuit de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000a; 2000b; 2008). Deze theorie beschrijft dat er om intrinsiek gemotiveerd te zijn om je verder te ontwikkelen voldaan moet zijn aan de drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Bij autonomie gaat het erom dat een leerling voelt dat hij zelf invloed kan uitoefenen op wat hij doet en dus een bepaalde mate van keuzevrijheid heeft. Bij competentie gaat het om de ervaring van een leerling dat hij de leerdoelen kan behalen en vertrouwen heeft in eigen kunnen. Bij sociale verbondenheid, ook wel relatie, gaat het om de behoefte van een leerling om ergens bij te horen en zich gewaardeerd te voelen en vertrouwen te hebben in de personen om hem heen. Het gaat erom dat de leerling zich geaccepteerd voelt zoals hij is, met al zijn specifieke eigenschappen en eigenaardigheden, en om het vermogen om anderen te waarderen en respecteren zoals zij zijn. Deze theorie en het geschetste 'ideaalbeeld' van de leraar zullen een belangrijke rol spelen in het onderzoek dat binnen het lectoraat uitgevoerd wordt. Het gaat hierbij met name om de vraag hoe de professionele ontwikkeling van leraren gestimuleerd kan worden vanuit dit kader. Het volgende hoofdstuk gaat hierover.



Hoofdstuk 4 Professionele ontwikkeling

4.1 PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN ERVAREN LERAREN

In zowel het meest recente bestuursakkoord voor het primair onderwijs als in het sectorakkoord voor het voortgezet onderwijs is de doelstelling opgenomen dat alle leerkrachten in 2020 voldoende differentiatievaardigheden beheersen. Van Casteren en collega's (2017a; 2017b) adviseren echter om de termijn voor dit doel te verlengen, onder andere omdat het voor leraren nog onduidelijk is wat er concreet van hen verwacht wordt en omdat de randvoorwaarden voor het kunnen bieden van gedifferentieerd onderwijs nog veel aandacht behoeven. Hierbij gaat het om de beschikbare voorbereidingstijd en middelen. In het (V)MBO en HBO speelt het bieden van maatwerk met name een rol in de begeleiding van studenten in de transitie van (voor) opleiding naar vervolgopleiding, werk en burgerschap (Van Weeghel, 2010). Studenten moeten hiervoor ontdekken wat hun persoonlijke kwaliteiten, drijfveren, mogelijkheden en ondersteuningsbehoeften zijn. Aandacht voor arbeidstoeleiding is daarom in het MBO verplicht gesteld. De docenten ervaren hierbij problemen, omdat de benodigde kennis slechts gefragmenteerd beschikbaar is en door een gebrek aan bruikbare maatwerkgerichte begeleidingsmethodieken (Bussemakers & Dekker, 2016a).

In de vorige hoofdstukken van deze rede is duidelijk gemaakt dat de houding, opvattingen en verwachtingen van de leraar een essentiële rol spelen wanneer het gaat om waarderen van diversiteit. Professionele ontwikkeling op dit gebied vraagt daarom met name om bewustwording van de eigen houding, opvattingen en verwachtingen. Het gaat om het leren kennen van jezelf als persoon en professional en het verkennen van de perspectieven van anderen. Persoonlijke verhalen zijn hiervoor bijvoorbeeld een krachtig middel; voor zowel bewustwording van je eigen vanzelfsprekendheden als om te leren begrijpen wat er in een ander omgaat (Luwish, 2001). Professionaliseringsinterventies gericht op het aanpassen van gedrag zijn hiervoor niet voldoende (Rubie-Davies, 2014). Dit lectoraat richt zich voornamelijk op het stimuleren van de professionele ontwikkeling middels professionaliseringsprogramma's en opleiding en door professionaliseringsinterventies in scholen. Het is bekend dat de professionele ontwikkeling van leraren ook vorm kan krijgen door informeel leren op de werkplek (zie bijvoorbeeld Kyndt, Gijbels, Grosemans & Donche, 2016). Dit valt echter buiten de scope van ons onderzoeksprogramma. Ik ga hieronder eerst in op kenmerken die effectief zijn voor professionaliseringsinterventies voor leraren in het algemeen. Daarna ga ik dieper in op professionalisering gericht op differentiatie, hoge verwachtingen en de reflectief-onderzoekende houding. Ik sluit af met een beschrijving van de rol van de school en de schoolleider.

4.2 EFFECTIEVE KENMERKEN VAN PROFESSIONALISERINGSINTERVENTIES

Een belangrijk doel van professionele ontwikkeling van leraren is het teweeg brengen van een duurzame gedragsverandering. Dit blijkt een complexe en moeilijke zaak; vaak zijn effecten van professionalisering teleurstellend en blijken interventies niet, of niet langdurig, effectief om het handelen van leraren te veranderen (Opfer & Pedder, 2011). Dit kan onder meer komen door te weinig directe aansluiting op de praktijken van de leraren die participeren in de professionalisering (Borko 2004; Timperley & Alton-Lee, 2008). Leraren en lesgeven zijn sterk gebonden aan de persoon en de context. Het is daarom een voorwaarde voor professionaliseringsinterventies dat er wordt voortgebouwd op de opvattingen, de ervaren knelpunten en het handelen van de leraren in hun dagelijkse lespraktijk (van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2013a; Knapp, 2003). Daarnaast zijn er verschillende effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies geïdentificeerd in reviewstudies (bijvoorbeeld van Veen, Zwart, & Meirink, 2010). Kenmerken hebben betrekking op de structuur, de doelen of inhoud en de leeractiviteiten van het programma. *Structuur*kenmerken betreffen het ontwerp van het professionaliseringsprogramma, zoals de vorm en de duur ervan. Er is geen algemene richtlijn over hoeveel uren investering effectief is; dit is afhankelijk van de activiteit. Duidelijk is wel dat er substantieel tijd nodig is om professionele ontwikkeling duurzaam te kunnen stimuleren. Een voorbeeld van een kenmerk met betrekking tot de *doelen* is het communiceren van heldere leerdoelen bij de start van het programma. Daarbij is het van belang dat docenten eigenaarschap ervaren: zij moeten zelf invloed kunnen uitoefenen op de doelen en inhoud van professionaliseringsactiviteiten (van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010; Roesken-Winter, Hoyles, & Blömeke, 2015). Een doel dat gesteld is door degene die de professionalisering verzorgt kan net zo effectief zijn als een doel dat gesteld is door een leraar zelf, mits de relevantie van het doel maar gevoeld wordt door de leraar (Latham & Locke, 2006). Verder is bekend dat het demonstreren van het doelgedrag door middel van voorbeelden op video en/of door modeling door de opleider effectief is. Belangrijke kenmerken van *leeractiviteiten* zijn bijvoorbeeld het actief en onderzoekend leren en het uitvoeren van authentieke taken, liefst samen met collega's (van Veen, Zwart, & Meirink, 2010; Gast, Schildkamp, & van der Veen, 2017). Betekenisvolle interactie met collega's door dialoog en discussie en door planning en experimenteren helpt leraren om nieuwe kennis en inzichten te integreren in hun lespraktijk (van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2014). Het gebruik van videobeelden is bijzonder waardevol in de professionalisering van leraren, omdat hiermee de complexiteit van de interacties met leerlingen in beeld gebracht kan worden. Het bekijken en analyseren van opnames gemaakt tijdens het toepassen van nieuwe kennis en inzicht, geeft hen de kans om zichzelf te bekijken, te overwegen en

te bepalen hoe zij zichzelf verder willen ontwikkelen (Fukink, et al., 2011). Het biedt leraren de kans om naar het eigen handelen te kijken met wat afstand en om tijd te nemen om te kunnen reflecteren op hun interacties met leerlingen (Seidel et al., 2011; van Es & Sherin, 2010).

Tot slot is de rol van degene die de professionalisering verzorgt cruciaal. Net als bij leerlingen, zijn er grote verschillen in de ondersteuning die leraren nodig hebben bij hun professionele ontwikkeling. In de literatuur zijn verschillende leerpatronen en leerprofielen van leraren beschreven (Dengerink, Lunenberg, & Kools, 2015; Van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2015). Een leerpatroon is een: *'coherent geheel van leeractiviteiten die ondernomen worden, de opvattingen over het eigen leren en de motivatie om te leren dat kenmerkend is voor iemand gedurende een bepaalde periode'* (Vermunt & Endedijk, 2011, p. 295). Bij leraren zijn drie verschillende leerpatronen te onderscheiden; een leerpatroon dat gericht is op direct resultaat op het handelen in de klas, een leerpatroon dat gericht is op het vergroten van begrip, kennis en inzicht en een ongericht leerpatroon dat zichtbaar is bij leraren die moeilijkheden ondervinden bij het leren en bij de toepassing van het geleerde in de eigen praktijk (Vermunt & Endedijk, 2011). Het ongerichte leerpatroon van leraren kan veroorzaakt worden door factoren die ook veel beschreven zijn bij leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben bij het leren; moeite met zelfregulatie, niet geleerd hebben te leren en onzekerheid over de eigen capaciteiten (Donche & Van Petegem, 2011). Met name voor deze leraren is de rol van degene die de professionalisering verzorgt essentieel om tot duurzame professionele ontwikkeling te komen; hij of zij moet ondersteuning en feedback geven afgestemd op de ondersteuningsbehoeften van de individuele leraar (van den Bergh, Ros & Beijaard, 2015).

4.3 PROFESSIONALISERINGSINTERVENTIES GERICHT OP HET WAARDEREN VAN DIVERSITEIT

4.3.1 Professionalisering gericht op differentiatie

Om te achterhalen op welke manier de professionele ontwikkeling van leraren op het gebied van differentiatie versterkt kan worden, hebben van Casteren en collega's (2017a; 2017b) aan leraren en schoolleiders gevraagd wat kritische succesfactoren zijn voor differentiatie en in hoeverre deze factoren al toegepast worden in scholen. In zowel het primair als het voortgezet onderwijs worden de volgende factoren die gerelateerd zijn aan professionalisering als heel belangrijk genoemd, terwijl ze nog te weinig worden toegepast: het observeren van lessen bij elkaar, bottom-up professionalisering (teamleren) en facilitering in hulpmiddelen zoals ICT. Met name activiteiten die het leren van elkaar in het team ondersteunen, zoals collegiale

consultatie en leergemeenschappen worden nog maar weinig ingezet in scholen. Het meest wordt ingezet op teamscholing tijdens studiedagen. Een gebrek aan tijd en problemen met organisatie zorgen er voor dat het toepassen van succesfactoren weinig gebeurt in scholen (van Casteren et al., 2017a; 2017b). In hoofdstuk 2 zijn de essentiële inhoudsvoor professionele ontwikkeling op het gebied van differentiatie en adaptieve instructie besproken, waarbij de nadruk ligt op houdingsaspecten en opvattingen (Schram et al., 2013; Smeets et al., 2015).

Studielesdag

Op veel scholen blijkt het moeilijk om collegiale consultatie echt goed van de grond te krijgen. Dit heeft verschillende oorzaken; soms zijn de doelen van een lesbezoek bij een ander niet voldoende helder, soms vinden teamleden het lastig om elkaar (ook kritische) feedback te geven en heel vaak is het lastig te organiseren. Basisschool 't Wikveld heeft hier iets slims op bedacht. Zij hebben een studiedag georganiseerd op een dag waarop de leerlingen gewoon les hadden. Het voltallige team (met voornamelijk part-timers) was aanwezig op deze studiedag. Zij zijn gestart met een korte presentatie van een onderzoek over instructie. Op basis van dit onderzoek is een kijkwijzer gemaakt die uitgedeeld werd. Vervolgens ging een deel van het team naar de eigen klas om les te geven. Het andere deel van het team bekeek lessen van collega's met behulp van de kijkwijzer. Daarna werden de rollen omgedraaid; de leerkrachten die gekeken hadden namen de groepen over, zodat de andere leerkrachten konden gaan kijken. Na schooltijd was er direct tijd voor dialoog over wat de leerkrachten bij elkaar gezien hadden en over de betekenis van de resultaten voor de schoolontwikkeling op gebied van instructie.

4.3.2 De ontwikkeling van hoge verwachtingen

Rubie-Davies (2014) heeft een professionaliseringsprogramma ontwikkeld en onderzocht dat expliciet gericht was op het creëren en uiten van hoge verwachtingen van alle leerlingen. Dit programma bevatte de effectieve kenmerken zoals in paragraaf 4.2 besproken, bijvoorbeeld een duur van meerdere maanden, veel ruimte voor de leraren om aspecten te kiezen waarmee ze aan de slag gingen binnen helder geformuleerde doelen en het samen leren met collega's waarbij videobeelden gebruikt werden om het eigen handelen te analyseren en er op te reflecteren. Er was hierbij veel aandacht voor zowel het verbale als het non-verbale gedrag. Daarnaast was er steeds een heel duidelijke koppeling van theorie naar praktijk; in iedere bijeenkomst werden onderzoeksbevindingen gepresenteerd en vervolgens werden mogelijke praktische toepassingen van die kennis besproken. Op basis van de voorbeelden ontwikkelden de leraren samen plannen en materialen voor toepassing in hun eigen klas. Het programma bestond uit vier bijeenkomsten die een hele dag duurden, filmopnames in de eigen klas en drie follow-up gesprekken op de school. De inhoudsvoor zijn gebaseerd

op het handelen van hoge verwachtingsleraren, zoals besproken in paragraaf 3.4. De inhoud van de bijeenkomsten was als volgt:

- Introductie in de literatuur over verwachtingen en het verschil tussen hoge verwachtingsleraren en lage verwachtingsleraren wat betreft hun opvattingen en handelen.
- Groeperen en leeractiviteiten; het organiseren van leeractiviteiten op een manier dat alle leerlingen zelf keuzes kunnen maken voor activiteiten in heterogene groepen.
- Klassenklimaat; het in kaart brengen van het eigen klassenklimaat en het stimuleren van welbevinden door positiviteit.
- Doelen en feedback; het leren hoe je leerlingen zelf doelen kunt leren stellen en het geven van feedback, gericht op intrinsieke motivatie, zelfregulatie en autonomie.

In het onderzoek werden de leraren die de professionalisering hadden gevolgd en hun leerlingen vergeleken met leraren die andere professionaliseringsactiviteiten hadden ondernomen, niet specifiek gericht op hoge verwachtingen. Hieruit bleek dat de leraren een hoge mate van tevredenheid en voldoening ervoeren over hun professionele ontwikkeling, ook op gebied van het handelen in de klas. Zij hielden hoge verwachtingen van hun leerlingen, terwijl de verwachtingen na enkele maanden lager werden bij de leraren in de controlegroep. De leraren die de professionalisering volgden raakten gedurende het jaar meer georiënteerd op begrip en ontwikkeling bij de leerling en minder op prestaties. De leerlingen van de leraren die de professionalisering volgden rapporteerden dat de verwachtingen die de leraar van hen had hoger werden. De leerprestaties op het gebied van lezen en rekenen verbeterden volgens de leraren; voor rekenen was dit ook zichtbaar in een grotere groei op gestandaardiseerde toetsen in vergelijking met de controlegroep. Deze studie laat zien dat het mogelijk is om door professionalisering de verwachtingen van leraren te verhogen en hun handelen te versterken, met positieve effecten voor zowel de leraren als de leerlingen tot gevolg.

4.3.3 De ontwikkeling van een reflectief onderzoekende houding

Naast het verhogen van verwachtingen over de mate waarin leerlingen zich kunnen ontwikkelen en het vergroten van de effectiviteit van differentiatie is het belangrijk dat leraren reflecteren op de wijze waarop zij hun verwachtingen over leerlingen vormen en hoe zij op grond van deze verwachtingen verschillend omgaan met leerlingen. Ook het kritisch zijn wat betreft de geldigheid van de verwachtingen die gevormd worden en van hun aannames is van belang. Dit vraagt om een open en reflectief – onderzoekende houding (Jussim & Harber, 2005; Inspectie van het Onderwijs, 2015). Het gaat hierbij om het willen begrijpen, het willen leren van collega's, het verkennen

van perspectieven en het verzamelen en benutten van gegevens (van den Bergh, Ros, Vermeulen, & Rohaan, 2017). In de succesfactoren voor differentiatie die de Inspectie van het Onderwijs (z.j.) noemen, worden verschillende onderzoeksactiviteiten genoemd, zoals het observeren van elkaar aan de hand van een kijkwijzer en het analyseren van de geobserveerde leerprocessen en leerprestaties van de leerlingen bij de vormgeving van het onderwijs.

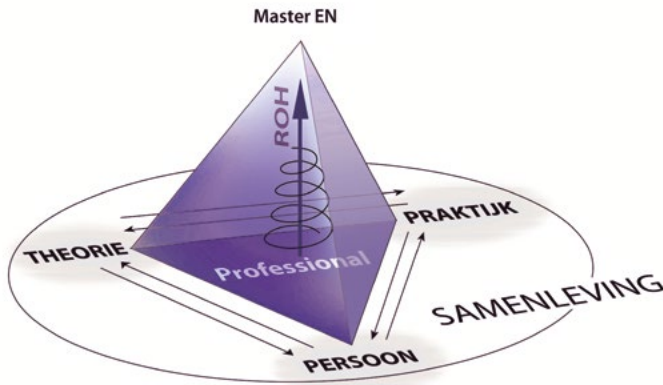
Voor professionalisering op het gebied van de onderzoekscultuur in scholen en reflectief-onderzoekende houding van leraren hebben Ros en van den Bergh (2017) een ontwikkelscan en interventiekaarten ontwikkeld. De bruikbaarheid hiervan is onderzocht in het primair en voortgezet onderwijs en in het (voortgezet) speciaal onderwijs. De effecten op de ontwikkeling van de reflectief-onderzoekende houding zijn onderzocht in het primair onderwijs. Voorbeelden van interventies zijn het stimuleren van leraren om gebruik te maken van elkaars expertise, kritisch te kijken naar het werk van leerlingen bij het vormgeven van verbeteracties, lessen systematisch te evalueren, literatuur te gebruiken en kritisch na te gaan of veronderstellingen of aannames kloppen. Deze interventies hebben een positief effect op de onderzoekende houding van leraren (Ros, van den Bergh, & Timmermans, 2018).

Bespreking van leerresultaten

De leraren van basisschool De Evenaar analyseren zelf de resultaten van de toetsen die de leerlingen gemaakt hebben. Ze maken een trendanalyse voor hun eigen groep per vakgebied. Deze trendanalyse wordt vervolgens door de taal- en reken coördinatoren bekeken. Daarna worden de resultaten besproken in een bouwvergadering. Hiervoor bedenkt iedere leraar mogelijke verklaringen voor veranderingen (positieve of negatieve) in de resultaten. Tijdens het overleg worden veel vragen gesteld om samen te achterhalen hoe ieder tot de resultaten is gekomen. Hierbij wordt steeds de koppeling gemaakt met het handelen van de leraren en de keuzes die gemaakt zijn. Door de directe koppeling met het handelen door de leraar heeft het gesprek veel diepgang. Er worden hierbij ook kritische vragen gesteld. De keuze om dit in de bouw te doen, maakt dat het voor de leraren een veilige omgeving en groeps grootte is. Hierdoor voelen de leraren zich niet ter verantwoording geroepen. Zij ervaren een duidelijke meerwaarde van het gesprek; zij leren van en met elkaar om beter te kunnen aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van individuele leerlingen.

De Master Educational Needs (Master EN) is de opleiding voor leraren van primair tot tertiair onderwijs die het meest direct gericht is op het waarderen van diversiteit. In deze opleiding is veel aandacht voor de ontwikkeling van een reflectief - onderzoekende houding. In de Master EN van Fontys gaan we ervan uit dat deze ontwikkeling tot stand komt door het voortdurend leggen van een relatie tussen de persoon, de praktijk

en theorie. Het resultaat van de interactie tussen de persoonlijke en professionele dimensies in de beroepsuitoefening noemen we ook wel de professionele identiteit (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Professionele identiteit is datgene wat de leraar voor zijn of haar beroep als kenmerkend beschouwt op basis van de uitoefening van het beroep. Talrijke factoren zijn hierop van invloed, waaronder vroegere ervaringen als leerling, de opvoeding, het type school waarop de leraar werkt, de leerlingen waaraan wordt lesgegeven en diens ouders, maatregelen van de overheid en maatschappelijke opvattingen over de uitoefening van het beroep (Beijaard, van Driel, Veldman, Verloop, & Vermunt, 2014). In het didactisch concept, de triade (zie Figuur 3), is gevisualiseerd hoe dit proces van interactie leidt tot de ontwikkeling van de leraar als professional met een reflectief-onderzoekende houding.



Figuur 3. De Triade, didactische concept Fontys OSO.

Uit een onderzoek binnen een partnerschap van Fontys en scholen voor primair onderwijs, blijkt dat leraren die een masteropleiding hebben gevolgd (het merendeel daarvan volgde de Master EN) hoger scoren op de reflectief-onderzoekende houding. Zij gebruiken meer literatuur en scoren hoger op het willen begrijpen en op het willen leren van collega's dan leraren zonder masteropleiding. Wat betreft het verkennen van perspectieven is er geen verschil tussen leraren met en zonder een masteropleiding (van den Bergh, Ros, Vermeulen, & Rohaan, 2017). Ook in andere recente studies zijn aanwijzingen gevonden dat leraren die een masteropleiding hebben afgerond over een meer onderzoekende houding beschikken en meer gebruik maken van literatuur (Heyma et al., 2016; Meijer, 2017). Kortom; het stimuleren van de ontwikkeling van de reflectief – onderzoekende houding blijkt een passende en veelbelovende professionaliseringsstrategie in relatie tot het waarderen van diversiteit (Smeets et al, 2015; Schram et al, 2013).

4.4 DE ROL VAN DE SCHOOL: VISIE, ONDERWIJSCONCEPT EN CULTUUR

De focus van het lectoraat ligt op de professionele ontwikkeling van de leraar wat betreft het waarderen van diversiteit. Hoe de leraar differentieert is echter mede afhankelijk van de visie en het onderwijsconcept van de school en wordt vaak gestuurd door de methodes en toetsen die op school worden gebruikt. Een visie op diversiteit is echter niet gemakkelijk te formuleren. We willen allemaal het beste uit iedere leerling halen en niemand vindt kansenongelijkheid acceptabel. Helaas gaat niet alles met elkaar samen. Denessen (2017a) wijst er bijvoorbeeld op dat scholen zich moeten realiseren dat een visie waarin talentoptimalisatie en maatwerk centraal staan, zich minder goed met het ideaal van gelijke kansen verhoudt dan een visie waarin sociale cohesie en gelijkheid centraal staan. Aan de keuze van elk differentiatiemodel kleven voor- en nadelen voor verschillende groepen leerlingen. Waar divergente differentiatie vooral positieve effecten heeft voor de hoog presterende leerlingen, hebben laag presterende leerlingen over het algemeen meer baat bij convergente vormen van differentiatie. Dit probleem raakt de kansenongelijkheid wanneer de hoog presterende leerlingen overwegend uit hogere sociale milieus komen (Condron, 2008).

In hoofdstuk 2 is ingegaan op het onderwijsconcept, waarbij opgemerkt is dat het klassikale leerstofjaarklassensysteem onder druk staat door de toegenomen diversiteit en aandacht hiervoor. Scholen zijn zoekende in hun aanpak, concept en curriculum. Er komen steeds meer innovatieve scholen waarin alle leerlingen op hun eigen niveau werken en waar de nadruk ligt op het ontwikkelen van zelfregulatie (Ros, Lieskamp, & Heldens, 2017).

Een schooldag op De Nieuwste School (DNS)

DNS is een kleinschalige school voor mavo, havo en vwo met een uniek onderwijsconcept. De school onderscheidt zich doordat het de verwondering van de leerling als uitgangspunt neemt. Leerlingen van alle onderwijsniveaus werken zo lang mogelijk met elkaar in heterogene groepen. Leerlingen in de onderbouw komen om 8.45 uur binnen en gaan dan naar hun huiskamer toe waar hun stamgroep (20-25 leerlingen) en hun mentor zijn. Deze mentor start met hen de dag op en blijft de hele dag bij deze leerlingen. Daarnaast zijn er experts (vakdocenten), die meestal les komen geven in de huiskamer van de leerlingen. DNS hanteert een ritme met blokken, in plaats van een rooster. In het eerste uur legt de mentor de planning uit. Soms doet hij activiteiten bijvoorbeeld om beter te leren samenwerken of voert hij persoonlijke gesprekken. Rekenen en taalvaardigheid worden vaak door de mentor begeleid. Dan is er een blok thematijd, waarin ze aan een bepaald thema

werken, binnen verschillende leergebieden: Science (natuurkunde, scheikunde, biologie, techniek), Arts (kunstvakken) en Humanics (aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, economie). Vervolgens is er een blok gecijferdheid, geletterdheid en vreemde talen (Spaans en Duits), die zoveel mogelijk aansluiten bij het thema. De leerlingen sluiten de dag af met de mentor. Aan de thema's wordt vijf weken gewerkt. De eerste twee weken ontwikkelen de leerlingen een basis in het thema. Daarna verdiepen ze zich drie weken lang in een leergebied naar keuze, aan de hand van een door hen zelf gekozen leervraag. De leerlingen doen dan onderzoek om antwoorden op hun vragen te vinden. De opgedane kennis, inzichten en vaardigheden delen de leerlingen met elkaar en hun docent.

Bron: Ros, Lieskamp en Heldens (2017)

In veel scholen is er geen directe sturing of beleid op hoe leraren differentiatie concreet zouden moeten invullen. De meeste leraren vinden het daardoor onduidelijk wat de schoolleiding van hen verwacht (van Casteren et al., 2017a; 2017b). Differentiatievaardigheden komen niet altijd in personeelsgesprekken aan de orde. Hierdoor ontstaat handelingsverlegenheid en krijgen leraren het idee het nooit goed te doen. Een integrale aanpak door inbedding in het strategisch personeelsbeleid kan de professionele ontwikkeling bevorderen. Hierbij worden de vaardigheden, de motivatie en de ruimte die leraren ervaren om te differentiëren in samenhang meegenomen in de professionalisering, liefst gekoppeld aan een duidelijke visie op differentiatie in de school (van Casteren et al., 2017a; 2017b). In de meest recente Staat van het Onderwijs (2016/2017) stelt de Inspectie van het Onderwijs dat schoolleiders en bestuurders kunnen hierin veel betekenen: focus aanbrengen, teams steunen en zorgen dat professionals zich kunnen ontwikkelen en van elkaar kunnen leren.

4.4.1 De rol van de schoolleider

Uit een recente review van onderzoek naar duurzame innovaties door März en collega's (2018) blijkt eveneens dat de rol van de schoolleider groot is, ook wanneer die het initiatief voor innovaties vooral bij leraren legt. Zij zien de schoolleider als 'matchmaker', die manieren zoekt om innovaties van onderop te stimuleren, door kennis en expertise van buiten de school te betrekken en te verbinden aan de ervaring die men in de school heeft. De schoolleider organiseert daarbij een bepaalde structuur en systematiek, met ruimte voor professionele ontwikkeling met een doordachte visie op onderwijs als drijfveer. De focus van de schoolleider ligt daarbij op de kwaliteiten die de leraren in het team hebben en hoe deze benut en versterkt kunnen worden. Dialoog is daarbij een sleutelbegrip. Smeets en collega's (2015) vonden dat er meer collegiaal overleg over ondersteuning van leerlingen met specifieke

onderwijsbehoeften is op scholen waar de schoolleiding een professionele cultuur en uitwisseling van ervaringen stimuleert en waar professionalisering systematisch wordt aangepakt. Op scholen waar de schoolleider stimulerend optreedt, voelen leraren zich beter ondersteund en worden de pedagogische competenties van leraren positiever beoordeeld. De cruciale rol van de schoolleider blijkt eveneens uit onderzoek naar de ontwikkeling van een onderzoekscultuur in de school, wat de ontwikkeling van een reflectief-onderzoekende houding stimuleert. Scholen in de Academische Opleidingsschool laten een groot verschil in ontwikkelsnelheid zien, samenhangend met de opvattingen en rol van de schoolleider (Ros & van den Bergh, 2014).



Hoofdstuk 5 Het lectoraat Waarderen van Diversiteit

In dit laatste hoofdstuk worden de doelen en ambities van het lectoraat beschreven, de manier waarop het lectoraat georganiseerd is en de onderzoeken en projecten die op het moment van schrijven uitgevoerd worden, worden toegelicht.

5.1 DOELEN EN AMBITIES

Het lectoraat wil van betekenis zijn voor de ontwikkeling van de beroepspraktijk, voor de ontwikkeling van curricula van opleidingen voor leraren, specifiek voor de master EN en voor de wetenschap op het gebied van waarderen van diversiteit. Het voornaamste doel van dit lectoraat is bijdragen aan de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals wat betreft het afstemmen op de diversiteit aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen, waardoor zij optimale ontwikkelingskansen voor iedere leerling kunnen creëren. Het conceptuele model dat uitgewerkt is in deze rede vormt de basis voor het onderzoek. Er is op dit thema al veel kennis beschikbaar en er verschijnen bijna wekelijks nieuwe rapporten en boeken, met name over differentiatie en kansenongelijkheid. Het is echter bekend dat leraren er vaak niet goed in slagen om de beschikbare kennis te vertalen naar hun eigen praktijk (Van Ingen, McHatton & Vomvori-Ivanovic, 2016). Er zijn verschillende vertaalslagen nodig voordat kennis uit literatuur toegepast kan worden in de praktijk. In literatuur is kennis vaak beschreven vanuit een abstracte benadering en is gericht op een specifiek aspect van een groter thema. Leraren hebben informatie nodig waarmee zij verder kunnen komen met een probleem of vraagstuk in de eigen school, waarbij veel factoren tegelijkertijd een rol spelen. Ook is een vertaalslag nodig van algemene resultaten naar concrete toepassing in de eigen specifieke context met het eigen onderwijsconcept, leerlingenpopulatie en de eigen leermaterialen. Literatuur levert vaak weinig concrete handvatten hoe differentiatie gerealiseerd kan worden in een sterk heterogene klas. Een belangrijk doel van het lectoraat is het ondersteunen van leraren en scholen in het maken van die vertaalslag, bijvoorbeeld door middel van het ontwikkelen van goede voorbeelden, instrumenten voor reflectie en het schrijven van praktische artikelen voor specifieke groepen onderwijsprofessionals in de verschillende onderwijssectoren.

De grootste ambitie van het lectoraat is dat leraren en schoolleiders over een aantal jaren zeggen: *“Nou, daar hebben we echt wat aan gehad, voor onszelf en voor onze leerlingen.”*

5.1.1 Bijdrage van het lectoraat aan curriculumontwikkeling

Het curriculum van de Master EN bestaat uit een algemeen deel dat bestaat uit centrale thema's, studiebegeleiding, onderzoek en internationalisering. Daarnaast is er een specifiek deel waarin studenten een aantal modules kiezen uit een groot aantal modules, die zijn verdeeld over de afstudeerdomeinen Leren, Gedrag en Begeleiden. Het voorzien in ondersteuningsbehoeften voor alle leerlingen is de kernopdracht voor de Master EN. Erkenning van het belang van diversiteit en het bieden van maatwerk is daarom een thema in alle curriculumonderdelen van de opleiding. Het lectoraat zal bijdragen aan het actualiseren, expliciteren, verdiepen en verrijken van de kennisbasis over diversiteit, door het verzamelen van nieuwe onderzoeksresultaten en door eigen onderzoek, het verhelderen en consistent maken van de terminologie en het aanscherpen van de visie. Er zal hierbij steeds expliciet aandacht zijn voor de relatie tussen de meer ideologische en theoretische kennis en het concrete handelen in de praktijk. Hiervoor worden bijvoorbeeld ontwerpprincipes en good practices beschreven.

De relevantie van het thema voor andere educatieve opleidingen is getoetst en bevestigd tijdens de verkenning voor het schrijven van de lectoraatsaanvraag. Een concreet voorbeeld is de vraag om een module over diversiteit voor de vakmasters van de lerarenopleiding te ontwikkelen. Er wordt nauw samengewerkt met andere instituten in projecten, bijvoorbeeld met het lectoraat Leren & Innoveren van Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Met lectoraten van verwante instituten, zoals pedagogiek en HRM en psychologie worden projectaanvragen voorbereid, bijvoorbeeld binnen het programma van het zwaartepunt 'TEC for society'. Buiten Fontys wordt kennis gedeeld en samengewerkt met andere Hogescholen, zoals met Hogeschool Windesheim en Hogeschool Utrecht die vanuit een in samenwerking met OSO opgestelde generieke kennisbasis ook de Master EN verzorgen.

5.1.2 Bijdrage van het lectoraat aan de professionele ontwikkeling van docenten

Het lectoraat wil de docenten van Fontys OSO ondersteunen in hun professionele ontwikkeling, zowel op gebied van het waarden van diversiteit, als op het gebied van praktijk(gericht) onderzoek. Hiervoor wordt veel aandacht besteed aan het betrekken van docenten bij het lectoraat, onder andere via nieuwsberichten op de portal, het verzamelen en delen van werkvormen die ingezet worden rondom het waarden van diversiteit, presentaties en activiteiten op OSO-dagen en door het verwerven van onderzoeksprojecten waarin docenten onderzoek kunnen uitvoeren. Kansen die er zijn om met docenten actief aan de slag te gaan met onderzoek rondom het thema, bijvoorbeeld in onderzoeksgroepen of in kennisnetwerken, worden benut.

5.1.3 Betrekken van studenten

Het lectoraat nodigt studenten op verschillende, meer of minder actieve, manieren uit

om betrokken te zijn bij het lectoraat. Zij worden bijvoorbeeld op de hoogte gehouden van de activiteiten en resultaten van het lectoraat via de studentenportal. De lector verzorgt de opening op de landelijke bijeenkomsten rondom het Thema-Gecentreerde Onderzoek (TGO) die tweemaal per jaar plaatsvinden. Vanaf het tweede jaar van de lectoraatsperiode starten trajecten waarin de kenniskringleden professionalisering op hun eigen deelthema aanbieden en onderzoeken, in de vorm van 'social labs' of professionele leergemeenschappen. Studenten en hun collega's worden uitgenodigd om hieraan deel te nemen. Ook wordt vanaf het tweede jaar jaarlijks een 'collegetour' voor studenten en werkveld georganiseerd langs verschillende lesplaatsen. Tijdens een college wordt een keynote verzorgd en er is veel ruimte voor reflectie op de eigen praktijk, kennisdeling en uitwisseling. Kansen die er zijn om studenten actief te betrekken bij onderzoek rondom het thema, bijvoorbeeld via direct bij het thema aansluitende modules of via hun eigen onderzoek worden benut.

5.1.4 Bijdrage aan ontwikkeling van wetenschappelijke kennis

De kwesties zoals beschreven in deze aanvraag spelen in alle onderwijssectoren en in alle regio's van ons land. Diversiteit en kansenongelijkheid zijn belangrijke thema's, onder andere in het meerjarenprogramma voor onderzoek van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (2016). Het onderwerp 'diversiteit en ongelijkheid' is het uitgangspunt voor de Startimpuls 'Jeugd in ontwikkeling, opvoeding en onderwijs' van de nationale wetenschapsagenda. Op het moment van schrijven worden er drie gesubsidieerde projecten uitgevoerd door het lectoraat, waarbij we van twee projecten hoofdaanvrager zijn. Deze projecten worden in paragraaf 5.4 inhoudelijk toegelicht. De uitkomsten van dit type projecten worden niet alleen gerapporteerd in publicaties en producten voor de beroepspraktijk, maar ook in wetenschappelijke tijdschriften.

5.2 ORGANISATIE EN ONDERZOEKSLIJNEN

De lector en een kleine kenniskring van drie docenten vormen de kern van het lectoraat. Zij doen onderzoek in samenwerking met collega-docenten, studenten en werkveld. Daarnaast worden er gesubsidieerde onderzoeksprojecten verworven om meer ruimte voor onderzoek te creëren. In deze projecten participeren docenten in de rol van onderzoeker en opleider en er wordt samengewerkt met andere lectoraten, kennisinstellingen en werkveldpartners. De hoofdstukken in deze rede zijn gekoppeld aan de onderzoekslijnen van het lectoraat; 'diversiteit en differentiatie' en 'diversiteit en verwachtingsvorming'. Professionele ontwikkeling is geen aparte onderzoekslijn, maar is verweven in beide onderzoekslijnen, omdat al het onderzoek van het lectoraat gericht is op versterking van de professionele ontwikkeling op het gebied van waarden van diversiteit.

De onderzoekslijn *diversiteit en differentiatie* focust op manieren waarop leraren hun onderwijs nog beter kunnen afstemmen op de ondersteuningsbehoeften voor alle leerlingen. Het gaat hierbij om onderzoeksvragen als: Wat zijn effectieve professionaliseringsstrategieën voor de bewustwording van dilemma's in het handelen wat betreft differentiatie en adaptieve instructie? Hoe kunnen leraren een coachende rol ontwikkelen, met als doel de zelfregulatie van leerlingen te stimuleren? Hoe kunnen leraren leerlingen meer stem geven bij hun eigen leer- en ontwikkelproces? (Hoe) draagt de ontwikkeling van een reflectief – onderzoekende houding van leraren bij aan het waarderen van diversiteit? Hoe kan de context waarin leraren werken ondersteunend zijn voor de manier waarop zij afstemmen op diversiteit?

De onderzoekslijn *diversiteit en verwachtingsvorming* focust op het proces en de invloed van verwachtingsvorming, de bewustwording hiervan bij leraren en de communicatie van verwachtingen naar leerlingen. Het gaat hierbij om onderzoeksvragen als: Wat zijn effectieve professionaliseringsstrategieën voor de bewustwording van leraren van verwachtingen die zij hebben van hun leerlingen? (Hoe) communiceren leraren hun verwachtingen naar leerlingen in hun klas, volgens henzelf en volgens de leerlingen? (Hoe) beïnvloedt de ontwikkeling van een reflectief – onderzoekende houding de verwachtingsvorming van de leraar? Wat zijn effectieve professionaliseringsstrategieën voor het verhogen van verwachtingen van alle leerlingen?

Het lectoraat wil direct aansluiten bij de vraagstukken die leven in de onderwijspraktijk en bij de ontwikkelingen binnen Fontys Hogescholen. De thema's van de twee onderzoekslijnen, gerelateerd aan professionele ontwikkeling, zijn hierbij richtinggevend. De keuze voor specifieke onderzoeksvragen wordt bepaald samen met de betrokken partners en onderzoekers.

Het lectoraat besteedt veel aandacht aan herkenbaarheid, vindbaarheid en zichtbaarheid. Dit doen we door middel van ons eigen beeldmerk, de website www.waarderenvandiversiteit.nl en door actief te zijn op sociale media, zoals Facebook, LinkedIn en Twitter.

5.3 DE KENNISKRING

De kenniskring bestaat uit drie docenten van Fontys OSO die ieder een dag per week besteden aan het lectoraat: Angeline van der Kamp, Ilonka van der Sommen en Petra Kerstens. In het eerste jaar van het lectoraat voeren zij een verkennend onderzoek uit naar een zelfgekozen thema passend bij hun expertise en affiniteit. Het theoretisch kader zoals beschreven in deze rede vormt hiervoor de gemeenschappelijke basis. In het tweede jaar zal de ontwikkelde kennis gebruikt worden om een traject op te

zetten waarin professionalisering en onderzoek gecombineerd worden en waarin samengewerkt wordt met studenten en/of werkveld en collega's. Hieronder worden de thema's en het verkennende onderzoek dat op het moment van schrijven plaatsvindt toegelicht.

5.3.1 Angeline van der Kamp

Waarderen van diversiteit door het ervaren van en vormgeven aan professionele ruimte

Onder het begrip 'professionele ruimte' verstaan we *'de ruimte of interne zeggenschap van docenten ten aanzien van het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig-, onderzoeks- en kwaliteitsbeleid van de school'* (Convenant LeerKracht van Nederland, 2008 p.5). De professionele ruimte binnen onze master EN is het onderwerp van onderzoek. Het opleidingsconcept van de master EN is open en flexibel. Het is vormgegeven vanuit de visie dat leren tot stand komt vanuit motivatie, betrokkenheid en zingeving en gemeenschappelijke kennisconstructie. De opleidingskaders en eindkwalificaties bieden de studenten de mogelijkheid om hun eigen onderwijspakket samen te stellen. Zij formuleren eigen leerdoelen en maken inhoudelijke keuzes op basis van hun gewenste afstudeerthema's. Zo ontstaat er een circulair systeem van elementen die elkaar beïnvloeden: het onderwijsconcept biedt ruimte voor diversiteit, de docent geeft vorm aan het onderwijs, de docent heeft ruimte nodig om dit passend binnen de kaders te doen en de student krijgt ruimte om het eigen leren vorm te geven. De onderzoeksvragen in het verkennende onderzoek zijn:

- In hoeverre ervaren docenten professionele ruimte om tegemoet te komen aan diversiteit onder studenten?
 - Wat geeft hen professionele ruimte?
 - Wat is nodig om (meer) professionele ruimte te voelen?
- Hoe bieden docenten studenten professionele ruimte in de opleiding?
- In hoeverre leiden wij studenten op om professionele ruimte te nemen en vorm te geven in hun eigen beroepspraktijk?

De eerste opbrengsten laten zien dat er door docenten binnen de implementatie van open onderwijsconcepten soms teveel ruimte wordt ervaren. Helder beleid, gemeenschappelijke doelen en in samenspraak afgestemde kaders is hierbij een wens. Professionele ruimte voor iedere betrokkene vraagt om samen zoeken naar balans, om ieders behoeften een plaats te geven binnen het onderwijs.

5.3.2 Ilonka van der Sommen

De rol van reflectieve storytelling in professionele ontwikkeling gericht op het waarderen van diversiteit.

Storytelling is een middel waarmee mensen in woord, beeld of andere expressievorm betekenis verlenen aan zichzelf, de ander en de wereld of context waarin zij leven (McDrury & Alterio, 2003). Sinds oudsher worden verhalen verteld en gedeeld en hebben zij een plaats binnen onze geschiedenis en dagelijks leven. Verhalen maken ook deel uit van ons onderwijs en worden in alle type onderwijs ingezet, bijvoorbeeld als taalontwikkelingsactiviteit, instructie en ervaringsleren. Het vertellen en delen van verhalen speelt een belangrijke rol bij het bespreken van maatschappelijke thema's waar diversiteit direct aan is gekoppeld.

Storytelling kan echter ook ingezet worden om bij te dragen aan de professionele ontwikkeling van leraren. Het daagt de leraar met name uit om te reflecteren (Moon, 2002). Door het vinden en vertellen van het eigen verhaal, dit verder uit te diepen, te beschouwen en te reconstrueren ontstaat er inzicht in de eigen denkwijzen, ervaringen en verwachtingen van zichzelf als ook die van de ander (McKillop, 2005). Met name het reconstrueren van verhalen kan leiden tot inzichten waarmee de leraar zijn onderwijspraktijk kritisch kan evalueren en kan komen tot andere keuzes in het handelen (McDrury & Alterio, 2003).

Reflective storytelling is een actief proces dat veel betrokkenheid vraagt. Dit proces kan tijdens professionaliseringsactiviteiten gestimuleerd worden met onder meer prompts. De onderzoeksvragen in het verkennende onderzoek zijn:

- Hoe kan reflectieve storytelling bijdragen aan het bewustzijn van de manier waarop de leraar betekenis verleent aan verschillen tussen leerlingen?
- Welke prompts ondersteunen leraren bij het vinden en vertellen van hun eigen verhaal?

Uit de eerste bevindingen blijkt dat het gebruik van de prompts (het vragen naar specifieke momenten en ervaringen) leraren helpt om verhalen te vinden. Denk bijvoorbeeld aan voorbeelden uit de eigen schooltijd, hoe was jij zelf als leerling, wat heb je meegemaakt en herinner jij je nog? De beschouwing op deze verhalen helpt leraren om hun opvattingen en denkbeelden expliciet te maken. De verhalen die leraren vertellen bieden veelal aanknopingspunten om de thema's diversiteit en verwachtingsvorming te bespreken.

5.3.3 Petra Kerstens

Kunst, creativiteit en spel

Onder kunst, creativiteit en spel worden actieve en speelse werkvormen verstaan die ruimte geven om alleen of samen iets nieuws of origineels te maken, te ervaren, te ontdekken of te doen. Het belang van deze elementen in het onderwijs wordt breed onderschreven. Onderwijs in de kunsten kan ten goede komen aan cognitieve ontwikkeling en een positieve invloed hebben op 'innovatieve vaardigheden', wat zich uit in vrij denken, creativiteit en sociale en gedragsvaardigheden. Daarnaast biedt kunsteducatie een heel andere manier om de wereld te begrijpen (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Bij kwetsbare jongeren wordt kunstbeoefening bijvoorbeeld met succes ingezet om het zelfvertrouwen te vergroten, talenten te ontwikkelen en jongeren toe te leiden tot de arbeidsmarkt (Bussemaker & Dekker, 2016c). Dit vraagt van de leraar het ontwikkelen van gevoeligheid voor 'talentmomenten' en het durven improviseren, waarbij aandacht is voor het ter discussie stellen van aannames, het inleven in andere standpunten en het toepassen van een inclusieve benadering waarin leraar en leerlingen samen ontdekken (Saywer, 2015). Het gaat om de vraag hoe je als leraar zelf kunt schitteren én de ander kunt laten schitteren. Dit is vertaald in de volgende onderzoeksvraag:

- Hoe kan de inzet van Kunst, Creativiteit en/of Spel bijdragen aan het Waarderen van Diversiteit?

In het verkennende onderzoek worden diepte-interviews gehouden met –en vragenlijsten afgenomen bij– studenten en experts op het gebied van kunst, creativiteit en spel. De instrumenten zijn geïnspireerd op het model Krachtgericht Coachen (Korthagen & Nuijten, 2015), waarbij het aanboren van de eigen kracht en de samenhang tussen denken, voelen, willen en handelen onderlegger zijn.

De eerste resultaten bestaan onder andere uit inspirerende voorbeelden van de inzet van kunst, creativiteit en spel in het onderwijs en in inzichten in de ervaringen hiermee. Eerste bevindingen zijn dat plezier in spel en spelen leidt tot meer respect en cohesie in de klas en dat leerkrachten ervaren dat ze door leerlingen verrast worden wanneer ze zelf durven loslaten.

5.4 PROJECTEN

Zoals eerder gezegd, zijn er verschillende subsidieprojecten verworven waarin de lector samen met docenten, andere lectoraten, kennisinstellingen en werkveldpartners praktijkgericht onderzoek doet dat past binnen de onderzoekslijnen van het lectoraat.

Deze projecten zijn altijd gericht op de ontwikkeling van de praktijk en daarnaast op het ontwikkelen van wetenschappelijke kennis. Op het moment van schrijven lopen er een Raak Publiek project, een NRO project en een project dat valt binnen de Gelijke Kansen Alliantie.

5.4.1 Raak Publiek project

Afstemmen op diversiteit in de klas. De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren.

In dit project werkt het lectoraat samen met de Onderwijsspecialisten, Stichting Schoolbesturen Primair Onderwijs 's-Hertogenbosch, SWV Driegang Gorinchem, Fontys Hogeschool Kind en Educatie en Universiteit Leiden. De centrale onderzoeksvraag in dit project is: 'Hoe kunnen leraren door voortgezette professionalisering ondersteund worden om beter af te stemmen op diversiteit in hun klas?' Deze vraag wordt beantwoord in drie deelstudies. Gestart wordt met een onderzoek naar de huidige praktijk; het handelen, de opvattingen en de dilemma's van leraren rondom diversiteit worden in kaart gebracht, naast de manier waarop zij verwachtingen over hun leerlingen vormen. Daarnaast wordt onderzocht welke inhouden en vormen van voortgezette professionalisering leraren als effectief ervaren voor hun ontwikkeling op het gebied van het afstemmen op diversiteit in de klas. Ten slotte wordt een professionaliseringsinterventie ontwikkeld, geïmplementeerd en geëvalueerd wat betreft de effecten op het handelen, de opvattingen, dilemma's en de vorming van leerkrachtverwachtingen. Het effect van de interventie op de mate van ondersteuning die leerlingen van hun leraar ervaren vormt het sluitstuk van dit onderzoek.

Op basis van de uitkomsten van de drie deelstudies ontwikkelen we een passend professionaliseringspalet voor leraren en scholen in de vorm van onder meer een zelfevaluatie instrument 'Ontwikkelscan Diversiteit' en een routekaart met inspiratiekaarten voor leraren. Dit project loopt van april 2018 tot en met maart 2020.

5.4.2 NRO project

Passend leren omgaan met uitdagend gedrag in de klas: Benutten van good practices.

In dit project werkt het lectoraat samen met samenwerkingsverband De Meierij PO, Fontys Hogeschool Kind en Educatie en Tranzo (Universiteit van Tilburg). De onderzoeksvragen waar dit project zich op richt zijn: 1. Wat zijn kenmerkende elementen in het handelen van leraren die succesvol zijn in het werken met leerlingen met uitdagend gedrag? En 2. Hoe kunnen de goede voorbeelden teams en studenten verder helpen in hun professionele ontwikkeling? In het onderzoek worden twaalf 'good practice leraren' in het basisonderwijs en speciaal onderwijs gedetailleerd in beeld

gebracht, onder andere met video-observaties en woordwebben van de leerlingen. Samen met de twaalf leraren ontwikkelen we hiermee professionaliseringsmaterialen waarmee inzichtelijk wordt wat in welke situatie succesfactoren zijn. Dit materiaal wordt vervolgens gebruikt in professionaliseringsactiviteiten in scholen, in de pabo en in de master EN. De overdraagbaarheid van de good practices wordt geëvalueerd. Dit project loopt van april 2018 tot oktober 2019.

5.4.3 Gelijke Kansen Alliantie

Tilburg brengt je verder: gelijke kansen voor elk kind.

In dit project werkt de onderwijscoöperatie van de Tilburgse schoolbesturen primair onderwijs 'T Primair', de gemeente Tilburg en de Erasmus Universiteit van Rotterdam samen in een professionaliseringstraject vanuit het concept 'De Transformatieve School', waarbij de focus ligt op de versterking van de individuele en collectieve self-efficacy van leerkrachten en professionals in de wijk en van de leerprestaties van leerlingen. Hiervoor wordt de verbinding gelegd tussen thuis-, wijk- en schoolcultuur. Het gaat hierbij vooral om een andere manier van kijken naar kinderen. Leerkrachten, intern begeleiders en professionals in de wijk uit drie wijken van Tilburg gaan in zogenaamde 'minilabs' met elkaar aan de slag door het volgen van een training en door bij elkaar te gaan kijken. Het lectoraat onderzoekt de effecten die deze interventie heeft op leerlingen, leraren en scholen. Dit project loopt van december 2017 tot december 2021.



Dankwoord

Ik ben ontzettend dankbaar dat ik de lector van dit lectoraat mag zijn. Het is mijn missie om bij te dragen aan de kwaliteit van het onderwijs. Hierbij vind ik eerlijke en optimale kansen voor iedere leerling of student essentieel. In mijn loopbaan heb ik steeds gezocht naar posities waarin ik hieraan kan bijdragen: als leerkracht in het basisonderwijs, als remedial teacher en als orthopedagoog. Op de universiteit leerde ik de wereld van het wetenschappelijk onderzoek beter kennen. Het ontwikkelen en publiceren van nieuwe kennis leek me een nog krachtigere manier om impact te hebben op de kwaliteit van onderwijs. Het kunnen benutten van deze kennis in de praktijk vraagt echter om een belangrijke vertaalslag, van theorie naar praktijk. Dit kan alleen samen met de professionals die met de nieuwe kennis kunnen werken. Een lector is voor mij degene die precies op dit vlak werkt: de brug tussen theorie en praktijk. Ik geloof dat ik in deze rol, samen met iedereen die betrokken is bij het lectoraat, de meeste impact kan hebben op de kwaliteit van het onderwijs. Onderwijs waarin iedere leerling of student met al zijn of haar unieke kenmerken en eigenschappen wordt gewaardeerd, ondersteund en uitgedaagd.

Natuurlijk zijn er veel mensen die hebben bijgedragen aan mijn ontwikkeling tot lector en/of aan de totstandkoming van dit lectoraat. In de eerste plaats dank ik het College van Bestuur van Fontys voor mijn benoeming als lector. Ook de (interim) directeuren van Fontys OSO wil ik bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen: Margreet Verbunt, Elise van der Wulp en Anton van den Brink. Adjunct directeur Yvonne Richards wil ik bedanken voor haar verbindende rol tussen het MT van Fontys OSO en het lectoraat, een rol die zij vol enthousiasme heeft vervuld vanaf het prille begin van de lectoraatsaanvraag. Oud-lector Jacqueline van Swet wil ik bedanken voor alles wat ik van haar geleerd heb over de visie op onderzoek en het leiden van een lectoraat bij Fontys OSO.

Ik wil graag al mijn collega's bij Fontys OSO bedanken voor hun betrokkenheid, bijvoorbeeld bij het meedenken over de lectoraatsaanvraag en de bereidheid om in gesprek te gaan. De leden van de kenniskring dank ik in het bijzonder voor hun betrokkenheid, inzet en de fijne samenwerking. Ilonka van der Sommen, Petra Kerstens en Angeline van der Kamp; jullie ideeën, energie en creativiteit maken dat we een sprankelend en dynamisch clubje zijn. Ilonka, ook veel dank voor jouw focus op onze herkenbaarheid, vindbaarheid en zichtbaarheid die helpt om onze impact nog verder te vergroten. De collega's in de onderzoeksgroepen van de projecten van het lectoraat dank ik voor hun inzet en betrokkenheid. Ans Boosten, Helma de Keijzer, Karin Diemel, Wilma Klabbers, Marianne den Otter, Mariette Haasen, Yvette van Cleef, Marijke van Vijfeiken en Lieke Jager. De collega's van het bedrijfsbureau,

in het bijzonder Marco Maas, Linda Mutsaers en Eline Jongstra, dank ik voor de ondersteuning bij de organisatie, administratie en communicatie.

Mijn speciale dank gaat uit naar Anje Ros en Eddie Denessen. Anje, mijn critical friend en maatje met wie ik zo lekker snel en productief kan werken. Eerst was je mijn copromotor, nu mijn collega lector. Onze gesprekken en jouw feedback brengen mij altijd een stap verder. Ik hoop dat we nog vele mooie projecten met 'onze scholen' van het Partnerschap Opleiden in de School zullen gaan uitvoeren. Eddie, als begeleider in de research master leerde je mij de wereld van de verwachtingsliteratuur en het publiceren kennen. Nu ben jij hoogleraar en ik lector op hetzelfde thema en werken we samen, onder andere in het Raak Publiek project. Ik hoop dat er nog veel interessante projecten zullen volgen.

Mijn vrienden en (schoon-)familie wil ik bedanken voor alle belangstelling, maar vooral gewoon omdat ze er zijn. 'Ons pap en ons mam', mijn basis, de mensen die mij hebben geholpen en gestimuleerd om te worden wie ik nu ben. Bedankt voor jullie praktische en emotionele steun. Hanneke, Daphne, Wendy en Anneke, jullie zijn er altijd voor mij, nu ook weer voor het maken en bewerken van de hele mooie foto op de kaft. Alle kids die op de foto staan; bedankt voor jullie enthousiasme en geduld, met name Niels en Bram.

Tenslotte wil ik de belangrijkste mensen in mijn leven bedanken. Lisa en Niels, onze twee druktemakertjes, en Patrick, mijn bron van rust. Bedankt dat je mij lekker 'mijn ding' laat doen en altijd luistert naar mijn verhalen en ideeën. Bedankt voor alles en nog zoveel meer.



Literatuur

Alterio, M., & McDrury, J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. New York: Routledge.

Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge.

Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474.

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. *American Educational Research Journal*, 28, 211-234.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Basingstoke: Macmillan.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

Beijaard, D., van Driel, J., Veldman, I., Verloop, N., & Vermunt, J. D. H. M. (2014). Onderzoek naar docentcognities. In van Tartwijk, J.W.F., Brekelmans, M., den Brok, P.J., Mainhard, M.T. (eds.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar: Liber Amicorum Theo Wubbels*, pp. 81 – 98.

Bergh, L. van den (2017). *Eén loket naar Buiten: interviews in het werkveld*. Intern rapport Fontys domein Educatie.

Bergh, L. van den, Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.

Bergh, L van den & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Coutinho.

Bergh, L. van den, Ros, A., & Beijaard, D. (2013a). Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 341-362.

Bergh, L. v. d., Ros, A., & Beijaard, D. (2013b). Feedback during Active Learning: Elementary School Teachers' Beliefs and Perceived Problems. *Educational Studies*, 39(4), 418-430.

Bergh, L. van den, Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American educational research journal*, 51(4), 772-809.

Bergh, L. van den, Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and teacher Education*, 47, 142-150.

Bergh, L. van den, Ros, A., Vermeulen, M. & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende scholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94(6), p. 478-495.

Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.

Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: the mindset revolution that is reshaping education. *Forum*, 55(1), 143-152.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.

Borko, H., & Putnam, R. (1996). "Learning to Teach." In *Handbook of Educational Psychology* edited by D. Berliner and R. Calfee, 673–708. New York, NY: Macmillan.

Boyd, M. P. (2012). Planning and realigning a lesson in response to student contributions: Intentions and decision making. *Elementary School Journal*, 113, 25–51.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Bruïne, E.J. de, & Smeets, K. (2010). *Eindkwalificaties en het competentieprofiel in de masterSEN opleidingen van WOSO: kaders en uitgangspunten*. Tilburg: Fontys Hogescholen & Windesheim.

Bussemaker, J., & Dekker, S. (2016a). *Kamerbrief. Loopbaanoriëntatie en – begeleiding*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Bussemaker, j., & Dekker, S. (2016b). *Kamerbrief Gelijke kansen in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Bussemaker, j., & Dekker, S. (2016c). *Kamerbrief Cultuuronderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Casteren, W. van, Broek, A van den, Brukx, D, Hees M. van, Poels, H, & Warps, J., (2015). *Vraag en aanbod nascholing voor leerkrachten in het primair onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

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

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

Condron, D. J. (2008). An early start: Skill grouping and unequal reading gains in the elementary years. *The Sociological Quarterly*, 49, 363-394.

Convenant LeerKracht van Nederland (2008). *Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland 16 april 2008*.

Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43, 161–173.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world. Report of the committee on teacher education of the national academy of education.

Dekker, S. (2014). *Plan van aanpak toptalenten 2014-2018*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Denessen, E. (2018a). *Differentiatie in het onderwijs vergroot kansenongelijkheid*. Presentatie Schoolpsychologencongres 9 maart 2018. Verkregen op 20 mei 2018 van: <http://www.schoolpsychologencongres.nl/images/Eddie-Denessen.pdf>

Denessen, E. (2017a). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het Onderwijs*. Universiteit Leiden, oratie d.d. 26 juni 2017.

Denessen, E. (2017b). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid. In K. Hoogeveen, IJ. Jepma & F. Studulski (red.), *Kansen bieden in plaats van uitsluiten. Jubileumuitgave 1992-2017* (pp. 19-38). Utrecht: Sardes.

Denessen, E., & Douglas, A. S. (2015). Teacher expectations and within-classroom differentiation. In C. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, & P. Watson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom* (pp. 296-303). London/New York: Psychology Press/Taylor & Francis Group.

Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of education for teaching*, 41(1), 78-96.

Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R (2015). *Differentiation within and across classrooms: a systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Groningen: GION.

Dijck, H. (2015). *Ze kunnen het omdat jij dat denkt*. Verkregen op 26 april van: <http://groeimindsetonderwijs.nl/wp-content/uploads/2016/02/Ze-kunnen-het-omdat-jij-dat-denkt-V2015.pdf>

Donche, V., & Petegem, P. van (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26(2), 207-222.

Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog) begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. GION/Rijksuniversiteit Groningen.

Dozier, C., Garnett, S., & Tabatabai, S. (2011). Responsive teaching through conversation. *The Reading Teacher*, 64, 636-638.

Duffy, G. G., Miller, S. D., Parsons, S. A., & Meloth, M. (2009). Teachers as metacognitive professionals. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 240-256). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine books.

Dweck, C. S. (2009). Can we make our students smarter?. *Education Canada*, 49(4), 56.

Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614.

Encyclo.nl (z.j.). Nederlandse Encyclopedie. <http://www.encyclo.nl/begrip/diversiteit>

Es, E. A. van, & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155-176.

Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). The MODE model of attitude-behavior processes. *Dual-process theories in social psychology*, 97-116.

Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. C. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63.

Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of educational research*, 87(4), 736-767.

Gawronski, B., & Creighton, L. A. (2013). Dual-process theories. *The Oxford handbook of social cognition*, 282-312.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

Gvartz, S., & Beech, J. (2015). The internationalization of education policy in Latin America. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The Sage handbook of research in international education* (2nd ed., pp. 541-554). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.

Heyma, A., Berg, E. van den, Snoek, M., Veldhuizen, B. van, Sligte, H. & Emmelot, Y. (2016). *Effect van een masteropleiding op leraren en hun omgeving; Tussenmeting 2015. SEO-rapport 2015-82*. Amsterdam: SEO.

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Bergh, L. van den, & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of learning disabilities, 43(6)*, 515-529.

Ingen, S van, McHatton, P. A., & Vomvori-Ivanovic, E. (2016). How do preservice teachers understand the use of research to inform practice? Foundational knowledge for bridging the gap. *Action in Teacher Education, 38(2)*, 175-189.

Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2017). *De staat van het onderwijs 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (z.j.). *Acht succesfactoren bij differentiëren en professionaliseren in het voortgezet onderwijs*. Verkregen op 13 mei van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/voortgezet-onderwijs/differentiatie-in-het-voortgezet-onderwijs>

Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education, 48(1)*, 33-52.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 131-155.

Keller, A. (2017). Leerkrachtverwachtingen: De invloed van het opleidingsniveau van ouders en het effect op interacties en feedback tijdens de les. (Master's Thesis Universiteit Leiden). Verkregen van <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/52737/Keller%2C%20Annelies-s0519499-MA%20Thesis%20PEDA-2017.pdf?sequence=1>

Knapp, M. S. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109–157.

Koning, P. de (1973). *Interne differentiatie*. Purmerend: APS.

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2015). *Krachtgericht coachen*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.

Kyndt, E. Gijbels, D. Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 20 (10), 1-40.

Li, Z. (2014). *Teachers matter: Expectation effects in foreign language classrooms at university* (Doctoral dissertation, ResearchSpace@ Auckland).

Luwisch, F. E. (2001). Understanding what goes on in the heart and the mind: Learning about diversity and co-existence through storytelling. *Teaching and teacher education*, 17(2), 133-146.

Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2013). Stereotype activation and inhibition. In *Stereotype activation and inhibition* (pp. 9-60). Psychology Press.

Madsen, A. J., & Olson, J. K. (2005). Student teachers' use of learning theories to diagnose children's learning difficulties. *Journal of Elementary Science Education*, 17(1), 55-68.

Marks, R. (2013). "The blue table means you don't have a clue": the persistence of fixed-ability thinking and practices in primary mathematics in English schools. In *Forum: For Promoting 3-19 Comprehensive Education* (Vol. 55, No. 1, pp. 31-44). Triangle.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

McKillop, C. (2005). Storytelling grows up: using storytelling as a reflective tool in higher education. In *Scottish Educational Research Association Conference, Perth, Scotland, 24–26 November*.

Meijer, M-J. (2017). *Teachers' Inquiry-Based Attitude as an Objective*. Maastricht: Open Universiteit.

Merton, R. K. (1957). Priorities in scientific discovery: a chapter in the sociology of science. *American sociological review*, 22(6), 635-659.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Inspectie van het Onderwijs (2017). *Ruimte in regels*. Den Haag: Things To Make And Do.

Moon, J. (2002). *The Wise Earth Speaks to Your Spirit: 52 Lessons to Find Your Soul Voice Through Journal Writing*. San Francisco: Red Wheel.

Onderwijscoöperatie, (2015). *Advies inzake invulling cao-afspraken (aanvulling)*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.

Otter, M. den (2015). *Voicing: geef leerlingen een stem*. Dordrecht: InStonDo.

Pajares, F. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct." *Review of Educational Research*, 62, 307–332.

Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., ... & Allen, M. (2017). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88, 205–242.

Passend Onderwijs (z.j.). *Brochures over het ontwikkelingsperspectief voor het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs, (voortgezet) speciaal onderwijs en het voortgezet onderwijs*. <https://www.passendonderwijs.nl/veelgestelde-vragen/ontwikkelingsperspectief/>

Prast, E.J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen E.H. & Van Luit, J.E.H. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90-116.

Roesken-Winter, B., Hoyles, C., & Blömeke, S. (2015). Evidence-based CPD: Scaling up sustainable interventions. *ZDM Mathematics Education*, 47(1), 1–12.

Ros, A., Bergh, L. van den, & Timmermans, R. (2018). Focus op de onderzoekscultuur in school en de rol van de schoolleider hierbij. *De Nieuwe Meso 5.2*, 48-105.

Ros, A. & Bergh, L. van den (2014). *De rol van onderzoek in Schoolontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: Partnerschap Opleiden in de School.

Ros, A., & Kevelaar - van den Bergh, L. (2017). *Doe de scan 'Onderzoekscultuur in de school'*. Platform Samen Opleiden: <https://www.steunpuntopleidingsscholen.nl/scan-onderzoekscultuur-school/>

Ros, A., Lieskamp, M. & Heldens, H (2017). *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York: Routledge.

Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships?. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288.

Rubie-Davies, C. M., Hattie, J. A. C., Townsend, M. A. R., & Hamilton, R. J. (2007). Aiming high: Teachers and their students. In N. Galwey (Ed.). *Progress in Educational Psychology Research* (pp. 65–91). Hauppauge, NY: Nova Publishers.

Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O.P. John, R.W. Robbins & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, 654-678. New York: The Guilford Press. Sawyer, 2014

Sawyer, K. (2015). A Call to Action: The Challenges of Creative Teaching and Learning. *Teachers College Record*, 117(10).

Schiro, M.S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, CA: Sage.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

Schram, E., Meer, F. van der, & Os, S. van (2013). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk. Naar een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor passend onderwijs*. Enschede: SLO.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make any difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259–267.

Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Amsterdam: Vossiuspers UvA

Severiens, S., Wolff, R., & van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.

Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Lous, A. M. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs. Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit

Smith, E. R. (1993). Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. In *Affect, cognition and stereotyping* (pp. 297-315).

Sociaal Economische Raad. (2015a). Hoe leren wij in de toekomst? Den Haag: Sociaal Economische Raad.

Sociaal Economische Raad. (2015b). Leren in het funderend onderwijs van de toekomst. Den Haag: Sociaal Economische Raad.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.

Souto-Manning, M., & Dice, J. L. (2007). Reflective teaching in the early years: A case for mentoring diverse educators. *Early Childhood Education Journal*, 34, 425-430.

Stevens, P. A., & Van Houtte, M. (2011). Adapting to the system or the student? Exploring teacher adaptations to disadvantaged students in an English and a Belgian secondary school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 59-75.

Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369.

Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature, *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and policy in schools*, 3(3), 189-209.

Veen, K. van, Zwart, R., Meiring, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.

Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294 - 302.

Vertovec, S. (2007). *New complexities of cohesion in Britain: Super-diversity, transnationalism and civil-integration*. London: Commission on Integration and Cohesion.

Verus (2018). *Na plusklas ook praktijkklas groot succes. 'Nu komen ze tot hun recht'*. Verkregen op 3 mei 2018 van: <https://www.verus.nl/actueel/nieuws/na-plusklas-ook-praktijkklas-groot-succes-nu-komen-ze-tot-hun-recht>

Vloet, K. (2015). *Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch proces Een narratieve studie in een masteropleiding in speciale onderwijszorg en loopbaanbegeleiding van leerlingen*. Antwerpen: Maklu

Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st century skills. Discussienota*. Zoetermeer: Kennisnet.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Warren, S. R. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80(3), 109-116.

Weeghel, J. van. (2010). *Verlangen naar volwaardig burgerschap; maar wat doen we in de tussentijd?* Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Educational Research and Innovation: Art for art's sake? The impact of arts education*. Paris: OECD publishing.

Woolfolk Hoy, A. E., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). 'Teachers' self-efficacy beliefs', in Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). *Handbook of motivation at school*, pp. 627-653, New York: Routledge.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 81-91.



Curriculum Vitae

Linda van den Bergh is haar loopbaan begonnen als leerkracht en later remedial teacher in het basisonderwijs. Naast haar werk studeerde zij orthopedagogiek, richting leren en ontwikkeling, aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. Deze opleiding rondde zij in 2006 cum laude af. In 2008 rondde zij de research master behavioral sciences cum laude af. Hier deed zij onderzoek naar de relatie tussen de houding van leraren ten opzichte van mensen met een migratieachtergrond, de verwachtingen van leerlingen die tot deze groep behoren en hun leerprestaties. Zij maakte als eerste onderwijskundig onderzoeker



gebruik van impliciete testen om houdingen van leraren te meten. Hierna startte zij haar promotietraject bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie en Eindhoven School of Education (Technische Universiteit Eindhoven). In 2013 promoveerde Linda op haar onderzoek naar professionalisering van leraren op het gebied van feedback tijdens actief leren, waarin leraar-leerling interacties en de rol van de leraar centraal stonden. Zij vertaalde haar proefschrift in een praktisch lesboek en website voor (aanstaande) leraren. Hiermee won zij in 2015 de NRO-VOR praktijkprijs, voor de beste vertaling van theorie naar praktijk.

Naast haar promotieonderzoek, was Linda coördinator van de (Academische) Opleidingsschool in het Partnerschap Opleiden in de School, waarbij ze zich met name richtte op de samenwerking tussen de opleiding en scholen op het gebied van praktijkgericht onderzoek. In 2014 maakte Linda de overstap naar Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, waar zij zich als hoofddocent vooral richtte op curriculumontwikkeling en beleid op het gebied van onderzoek. Daarnaast richtte zij zich op het uitvoeren en leiden van praktijkgerichte onderzoeksprojecten, gericht op professionalisering van de leraar; op pedagogisch vlak, op gebied van de reflectief onderzoekende houding en de versterking van een onderzoekscultuur in scholen.

