



Afstemmen op diversiteit in de klas

De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren

Deelrapport 3.2: Percepties van leraren en hun handelen

Karin Diemel en Yvette van Cleef - van der Roest



Universiteit
Leiden

DE
ONDERWIJS
SPECIALISTEN



Stichting Schoolbesturen
Primair Onderwijs
's-Hertogenbosch



samenwerkingsverband
Driegang

Dit is de uitgebreide rapportage van deelstudie 1: percepties van leraren en hun handelen

Inleiding

Afstemmen op diversiteit in de klas heeft als doel de ontwikkelingskansen voor leerlingen te optimaliseren. Dit kan echter ook nadelige effecten hebben voor leerlingen. Zo blijken bijvoorbeeld leerlingen met een migratieachtergrond of een diagnostisch label het risico te lopen door hun leerkracht onderschat te worden (Jussim & Harber, 2005; Rubie-Davies, 2015). De houding van de leerkracht en de verwachtingen en aannames die hij of zij heeft over de leerling, hebben invloed op het gedrag van de leerkracht en de interactie met die leerling (Diemel, 2019). Op deze manier kunnen lage verwachtingen van een leerling tot gevolg hebben dat hij of zij misschien minder leermogelijkheden krijgt aangeboden dan andere leerlingen. Ook kan het zijn dat leerlingen die in hun gedrag ruimte vragen, zoals leerlingen met ADHD, beperkt worden terwijl anderen, meer stille teruggetrokken leerlingen, die meer baat hebben bij stimulans, vrijgelaten worden in hun initiatieven. Dat kan er voor zorgen dat die leerlingen waarvan de verwachtingen laag zijn, minder gemotiveerd zijn en slechtere resultaten behalen, omdat zij benaderd worden vanuit voor hen meer inperkende interventies. Dit kan groei of exploratie belemmeren (Van den Bergh et al., 2010; Hornstra et al., 2010). Op die manier ontstaat het het zogenaamde Pygmalion-effect, zoals beschreven door Rosenthal & Jacobson (1968), waarbij voorspellingen en verwachtingen van gedrag dit gedrag ook teweegbrengen.

In de kwalitatieve studie van dit deelproject is de manier waarop leerkrachten over hun leerlingen praten onderzocht in relatie tot het gedrag van de leerkracht in de groep (cf. Civitillo et al., 2016). We richten ons op het beantwoorden van de volgende onderzoeksvragen: 1) *hoe beschrijven leraren hun leerlingen?*, en 2) *hoe zijn deze beschrijvingen gerelateerd aan de manier waarop zij differentiëren?*

3.2.1. Deelnemers

Er hebben in totaal 17 leerkrachten meegewerkt aan dit deel van het onderzoek, 16 vrouwelijke en een mannelijke leerkracht. Hiervan werken negen leerkrachten in het regulier onderwijs, met 195 kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar. De overige acht leerkrachten werken in het speciaal onderwijs, met 79 leerlingen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar. De leerkrachten werken verspreid over verschillende regio's in Nederland.

De werving van de deelnemers verliep via de deelnemende scholen in het project. Aan leerkrachten van de scholen is gevraagd of ze wilden deelnemen aan het onderzoek naar 'omgaan met verschillen tussen leerlingen'. Hiervoor zijn mails naar de leerkrachten verstuurd, of binnen de school verspreid door de intern begeleider of directeur.

3.2.2. Instrumenten en procedure

Het onderzoek bestaat uit twee onderzoeksmethoden: een interview met leerkrachten en een observatie in hun klas. Na aanmelding is met iedere leerkracht een moment afgesproken voor het interview en de observatie. Eerst is het interview afgenomen, waarna de observatie meestal binnen een week na het interview plaatsvond.

Interview

Om inzicht te krijgen in hoe leerkrachten hun leerlingen beschrijven en welke taal ze daarbij gebruiken, zijn leerkrachten geïnterviewd, met een deels open en deels gestructureerde benadering.

Alle deelnemende leerkrachten gaven toestemming voor het maken van audio-opnamen. Deze zijn gebruikt voor het analyseren van de data.

Het interview begon met de open vraag aan de leerkrachten om hun leerlingen te beschrijven. Hierbij zijn twee werkwijzen gebruikt. Een deel van de leerkrachten kreeg losse kaartjes waarop ze iedere leerling met enkele steekwoorden beschreven. Dit lichtten ze mondeling toe in een meer uitgebreide schets van de leerling. Bij latere interviews is overgestapt naar het maken van een plattegrond. Deze werkwijze gaf meer overzicht dan het werken met losse kaartjes. Leerkrachten werd gevraagd om een plattegrond van hun klas te tekenen. Tijdens het interview voegden ze bij iedere leerling enkele steekwoorden toe in de plattegrond. Deze lichtten zij toe in een mondelinge beschrijving van de leerling. De onderzoeker die het interview afnam stelde waar nodig verdiepende vragen. Over het algemeen nam het beantwoorden van deze vraag 30 tot 40 minuten van het interview in beslag. Het vervolg van het interview richtte zich op de diversiteit in een klas aan de hand van een aantal richtinggevende vragen:

- Waarin zie je overeenkomsten en verschillen tussen je leerlingen?
- Hoe spelen die overeenkomsten en verschillen een rol in je lessen?
- Zijn er situaties waarin je gebruik maakt van die verschillen?
- Hoe optimaliseer je de leersituatie voor al deze verschillende kinderen?
- Wat zijn daarin je sterke kanten en welke dilemma's kom je tegen?

Observatie

Om inzicht te krijgen in welke relatie er is tussen de beschrijvingen van de leerkrachten en hun wijze van differentiëren is een observatie uitgevoerd. Het observatiemoment werd in samenspraak met de leerkracht gepland. Het streven was om zowel een gestructureerd moment te observeren, als een wat meer vrijere situatie, zoals buitenspelen. De observatietijd kon hierdoor variëren en omvatte gemiddeld een half dagdeel (circa 90 minuten). Een plattegrond van de klas diende als hulpmiddel tijdens de observatie. Tijdens het observeren zijn de data verkregen met behulp van een schema, waarin de aandachtsverdeling van de leerkracht is geobserveerd met behulp van de volgende topics :

- Oriëntatie (groep, subgroep of individueel)
- Organisatie / fysiek gebruik van de ruimte
- Instructie (-wijze en -focus)
- Interactie
- Perspectief (didactisch, pedagogisch, sociaal)

Er zijn geen beeld- en/of geluidsopnamen van de observaties gemaakt.

3.2.3. Analyse

De data uit de interviews zijn thematisch geanalyseerd. Door middel van inhoudsanalyse zijn de naar voren komende thema's gecategoriseerd. De beschrijvingen die de leerkrachten van hun leerlingen hebben gegeven tijdens het interview zijn geclassificeerd op basis van de drie functies van het onderwijs, zoals onderscheiden door Biesta: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (2014). Onder kwalificatie wordt het verwerven van kennis, vaardigheden en houding verstaan. Socialisatie richt zich op het via onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken. Subjectificatie is verbonden met de persoonsvorming en heeft betrekking op de het ontwikkelen van de identiteit en het in de wereld staan. Voor het analyseren van de resultaten zijn respectievelijk de volgende termen gebruikt: cognitieve eigenschappen (deze omvatten ook de werkhoudingsaspecten), sociale eigenschappen en persoonsvormende eigenschappen. De antwoorden van de leerkrachten over de

diversiteit in hun klas zijn geanalyseerd aan de hand van de vragen? Hoe zien leerkrachten verschillen tussen de leerlingen? Hoe gaan ze daar mee? Wat zijn daarin hun uitdagingen?

De observatiedata zijn middels een inhoudsanalyse geanalyseerd. Met behulp van vier oriëntaties zijn de observaties gekoppeld aan het thema aandachtsverdeling en de uitspraken van de leerkrachten over hun leerlingen en het omgaan met verschillen tussen leerlingen.

3.2.4. Resultaten

Interviews

Om inzicht te krijgen in hoe leerkrachten hun leerlingen en de diversiteit daarin beschrijven en welke taal ze hierbij gebruiken zijn leerkrachten geïnterviewd, met een deels open en deels gestructureerde benadering. De resultaten van de interviews met de leerkrachten worden beschreven aan de hand van de vragen:

- Hoe beschrijven leerkrachten hun leerlingen?
- Hoe beschrijven leerkrachten verschillen tussen de leerlingen?
- Hoe gaan zij om met verschillen tussen leerlingen?
- Wat zijn daarin hun uitdagingen?

Hoe beschrijven leerkrachten hun leerlingen?

De beschrijvingen die leerkrachten van hun leerlingen geven zijn onderverdeeld in cognitieve-, sociale- en persoonsvormende eigenschappen. Cognitieve eigenschappen worden door leerkrachten uit het regulier en speciaal onderwijs het meest genoemd. Leerkrachten uit het regulier onderwijs noemen deze bij 91% van de leerlingen (n=195) en bij 100% van de leerlingen in het speciaal onderwijs (n=79). De beschrijvingen die gericht zijn op sociale eigenschappen worden genoemd bij 63% van de leerlingen in het regulier onderwijs en bij 87% in het speciaal onderwijs. Persoonsvormende eigenschappen van leerlingen worden tenslotte relatief beduidend minder benoemd door leerkrachten in het regulier onderwijs (13%) en door leerkrachten in het speciaal onderwijs bij iets meer dan de helft (53%) van de leerlingen.

In de beschrijvingen over de cognitieve ontwikkeling maken leerkrachten uit het regulier onderwijs aan de ene kant gebruik van feitelijke kennis over de ontwikkelingsaspecten, zoals 'er is sprake van dyslexie, of 'er zijn TOS problemen'. De feitenbeschrijvingen onthullen door het taalgebruik soms expliciet, maar ook subtiel hun opvattingen over leerlingen. Deze spelen een rol in de verwachtingen over wat deze leerlingen aankunnen en wat zij nodig hebben. Zo bevestigen uitspraken zoals 'de leerprestaties zijn hartstikke goed' of 'de leerstof is te moeilijk voor haar' door de woordkeuze hoge of lage verwachtingen van de leerling. Leerkrachten in het speciaal onderwijs maken ook gebruik van feiten gerelateerde uitspraken bij de cognitieve ontwikkeling. Zij lijken deze wat minder te koppelen aan referenties als gemiddelde didactische scores. Zij refereren meer aan algemene gegevens zoals 'een laag IQ' of 'een hoog IQ' of zij noemen het uitstroomprofiel (SVO-VMBO-HAVO) om een niveau van een leerling te duiden en bevestigen hiermee hun lage of hoge verwachtingen. Verder spreken zij als groep meer specifiek over vaardigheden en stagnaties in een bepaald leerstofgebied, zoals 'de letters beklijven nog niet' of 'de leervoorwaarden zijn ontwikkeld'. Zij spreken door woordkeuzes als 'nog niet' hun verwachtingen over mogelijkheden uit.

Daarnaast beschrijven leerkrachten uit het regulier en speciaal onderwijs leerlingen vanuit hun directe waarneming en beleving. Deze beschrijvingen onthullen meer expliciet waardegeladen uitspraken:

'Hij is een cadeautje. Hij heeft talent op alle gebieden: sociaal en qua leren. Hij ligt goed in de groep en is heel behulpzaam.'

'Hij is altijd aan het denken, maar er komt niets uit zijn handen. Doet hij niet expres, maar het gaat gewoon niet. Hij heeft een slak op zijn rug.'

'Het gaat boven haar pet.'

'Zij heeft het moeilijk met een hoop vakken. Voor haar is het belangrijk dat ze het gezellig heeft. Ze wil wel haar best doen, maar het is te moeilijk.'

Waardegeladen uitspraken onthullen ook verwachtingen over in hoeverre er optimale ontwikkelingskansen geboden kunnen worden en of leerlingen meer uitgedaagd kunnen worden: 'hij is niet goed leerbaar' of 'de taakuitvoering gaat moeizaam'. Daarnaast duiden ze soms de consequenties van kenmerken voor de verdere ontwikkeling, zoals 'er is sprake van een laag taalniveau, dit zit hem in de weg bij de communicatie'. Leerkrachten in het speciaal onderwijs koppelen hun verwachtingen vaker dan de geïnterviewde leerkrachten uit het regulier onderwijs aan wat de leerling nodig heeft aan interventies zoals 'hij leert in kleine stapjes en heeft visuele ondersteuning nodig'.

In de beschrijvingen over de sociale ontwikkeling maken leerkrachten uit het regulier en speciaal onderwijs geen duidelijk gebruik van feiten gerelateerde kennis. Bij leerkrachten in het regulier en het speciaal onderwijs komen uitspraken naar voren, die van invloed lijken op verwachting van de sociale acceptatie en de wijze van sturen of stimuleren van de leerkracht hierin:

'Zij is een kattenkop.'

'Hij zou geen vlieg kwaad doen.'

'Hij is een sociale jongen. Kan anderen goed op een positieve manier feedback geven.'

'Zij klikt over andere kinderen'

'Zij bemoeit zich met iedereen, fysiek en verbaal. Ze wordt niet geaccepteerd door anderen.'

'Hij is erg op zichzelf. Hij heeft geen binding met mensen.'

In sommige uitspraken benadrukken leraren de onmacht van leerlingen in de gedragingen en daarmee hun verwachtingen:

'Zij heeft sociale angst. Zij is bang dat leerlingen over haar praten.'

'Hij overziet onverwachte situaties niet en reageert daar heftig op.'

'Zij wil graag vrienden zijn met met anderen, maar vindt het heel lastig deze te onderhouden.'

Leerkrachten in het speciaal onderwijs benadrukken daarbij wat vaker wat leerlingen nodig hebben, waaruit hun verwachting over ontwikkeling zichtbaar wordt: 'Hij is kwetsbaar en heeft aansluiting bij andere leerlingen nodig'.

Uitspraken over persoonsvormende ontwikkelingsaspecten komen het minst naar voren in de beschrijvingen van de leerkrachten in deze interviews. Ook hier zijn de uitspraken gerelateerd aan de waarneming of beleving. Bij deze ontwikkelingsaspecten worden veelal uitspraken gedaan over kenmerken die samenhangen met autonomie, eigenheid en zelfverzekerdheid tegenover afhankelijkheid, niet weerbaar, niet zelfredzaam. De uitspraken impliceren verwachtingen over leerlingen en interventies die tegemoet komen aan het gedrag. In de beschrijvingen komen positief geformuleerde naast negatief geformuleerde eigenschappen naar voren. Daarbij dragen beelden van leerlingen als 'meeloper' 'echte jongen- een boefje' bij aan bestending van gedrag, zoals naar voren komt in de selffulfilling prophecy. Uitspraken over eigenschappen, zoals 'hij is niet weerbaar', 'is onzeker', 'heeft geen inleving' kunnen bijdragen aan lage verwachtingen en bevestigende interventies,

terwijl uitspraken over vaardigheden als ‘hij mag meer voor zichzelf opkomen’ kunnen bijdragen aan stimuleren van alternatief gedrag.

Verschillen tussen leerlingen

Aanvullend op de individuele beschrijvingen duiden de leerkrachten op de vraag ‘welke verschillen zie je tussen tussen leerlingen’ verschillen tussen leerlingen op cognitieve, sociale en persoonsvormende ontwikkelingsaspecten. Bij deze vraag noemen ze ook verschillen in taakgerichtheid en leertempo. Cognitieve verschillen tussen leerlingen worden door de leerkrachten in het regulier onderwijs meestal groeps- of clusterwijs en soms individueel beschreven; zo spreken leerkrachten over cognitief sterkere leerlingen, bijvoorbeeld ‘plussers’, leerlingen in de middenmoot, zwakkere leerlingen en leerlingen met specifieke leerproblemen, zoals dyslexie. Daarnaast worden verschillen ook geduid in de mate van gemotiveerd zijn, taakgerichtheid versus snel afgeleid, hardwerkend tegenover lui en zorgvuldig versus slordig.

Leerkrachten in het speciaal onderwijs spreken in het algemeen over een ontwikkelings- of uitstroomprofiel van leerlingen in hun groep en duiden hun leerlingen vooral individueel. De groepen in het speciaal onderwijs zijn divers qua ontwikkelingsleeftijd (een range van 2-3 jaar binnen een groep). Daarnaast zijn de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen ook divers. Om deze reden ervaren leerkrachten vaak een grote diversiteit aan algemene ontwikkeling en begripsniveau in hun klas. Sociale verschillen tussen leerlingen spitsen zich overwegend toe op het sociaal bewegen van leerlingen binnen de klas of school. Leerkrachten onderscheiden in dit aspect welke leerlingen zich sociaal opstellen, goed omgaan met anderen en zich bewegen onder anderen en welke leerlingen moeite hebben met anderen, met zich aanpassen aan de omgeving en meer teruggetrokken en minder weerbaar zijn. Leerkrachten in het regulier onderwijs karakteriseren de leerlingen vaker groepswijs. Er zijn rustige leerlingen en meer temperamentvolle leerlingen, lieve leerlingen en leerlingen met meer vrienden in de klas tegenover leerlingen die meer op zichzelf zijn. Drie leerkrachten noemen verschillen tussen jongens en meisjes, of koppelen sociale eigenschappen daaraan. Zo spreekt een leerkracht over ‘stoere jongens en giebelige meiden’. Een andere leerkracht benoemt dat iedere leerling een eigen karakter heeft, wat het niet altijd makkelijk maakt om iedereen te ‘matchen’. De meeste leerkrachten leggen een relatie tussen het gedrag van de leerling en de sociale consequenties en hoe leerlingen hiermee moeten leren omgaan. Zo moet een in zichzelf gerichte leerling bijvoorbeeld stapjes zetten om sociale contacten te maken. Leerkrachten in het speciaal onderwijs koppelen sociale eigenschappen vooral aan individuele leerlingen en benadrukken de uniciteit van leerlingen. Ook is dit opzicht zijn leerlingen in het speciaal onderwijs zeer divers, omdat hier sprake is van een grote diversiteit aan problemen of beperkingen.

Omgaan met verschillen tussen leerlingen

Alle leerkrachten geven aan dat er leerlingen zijn die meer van hen vragen dan anderen. Sommige leerlingen vragen veel hulp en zijn afhankelijk, terwijl anderen autonomer zijn. Een viertal leerkrachten beschrijven de zelfstandige, sociale leerlingen die minder van hun aandacht vergen in termen van een ‘een cadeautje’, of de ‘perfecte leerling’. In het omgaan met de verschillen in hun klas geven alle leerkrachten aan dat zij homogeen en heterogeen groeperen in hun klas. Leerkrachten in het speciaal onderwijs geven aan dat het begrips- en ontwikkelingsniveau in hun klas uiteen loopt, soms zo dat met de groep nauwelijks gezamenlijke activiteiten mogelijk zijn die voor iedere leerling interessant of behapbaar zijn. Het werken aan vaardigheden of leertaken met deze leerlingen vereist een een-op-een begeleiding, of het begeleiden van een groepje met hooguit drie tot vier leerlingen.

Het merendeel van de leerkrachten in regulier en speciaal onderwijs geeft aan dat zij vooral bij de cursorische vakken (lezen, spellen, rekenen) gebruik maken van homogeen groeperen, binnen de groep of groepsdoorbroken. Bij andere vakgebieden, zoals zaakvakken, creatieve vakken of bewegingsonderwijs en bij zelfstandige taken wordt meer heterogeen of gevarieerd gegroepeerd. Ook wordt door leerkrachten aangegeven dat bij deze vakgebieden leerlingen zelf uitgenodigd worden om groepen te formeren. Uit de interviews blijkt over het algemeen dat de groepering bepaald wordt door de taak en het moment; groeperingsvormen zijn afhankelijk van schoolfactoren, groepssamenstelling, kindkenmerken en keuzes van de leerkrachten zelf.

Bij het maken van groepjes benoemt het merendeel van de leerkrachten dat sociale criteria voorwaardelijk voor groepering zijn, zoals combinaties van leerlingen die zonder conflicten kunnen samenwerken, leerlingen die in redelijke rust zelfstandig met elkaar kunnen werken, combinaties van leerlingen met karaktertrekken die complementair aan elkaar zijn.

Als aspect van het omgaan met verschillen in het regulier en speciaal onderwijs komt ook hulp bieden van leerlingen aan elkaar naar voren. Alle leerkrachten geven aan dat ze leerlingen stimuleren om samen te werken *en* elkaar te helpen. Leerkrachten maken hier op verschillende manieren gebruik van, zoals werken met maatjes, leerlingen uitnodigen om hulp te vragen aan anderen, leerlingen stimuleren om elkaars kwaliteiten te benutten (zoals ICT vaardigheden), leerlingen met leerproblemen stimuleren om hulp te bieden aan anderen, of leerlingen stimuleren om elkaar feedback te geven.

Uitdagingen voor leerkrachten bij het omgaan met diversiteit in hun klas

Van de negen geïnterviewde leerkrachten geven zeven aan dilemma's of uitdagingen te ervaren op het gebied van differentiëren en omgaan met verschillen. De dilemma's of uitdagingen die genoemd worden, vallen onder de volgende thema's:

Adequaat groeperen:

- Groepjes maken die sociaal gezien matchen is een terugkerende uitdaging (wie past bij wie, hoe versterken ze elkaar, komen ze tot leren, gaan die leerlingen bij elkaar storend zijn in de klas).
- Het is een uitdaging om zo te groeperen dat elke leerling zich hier goed, gezien en begrepen bij voelt.

Aandachtsverdeling:

- Leerkrachten noemen het dilemma of iedere leerling in de klas de aandacht krijgt die ze verdienen: 'hoe vind ik tijd om tegemoet te komen aan de diverse uiteenlopende behoeften van leerlingen. Er is eigenlijk altijd te weinig tijd voor alle leerlingen'.
- Over het algemeen gaat de aandacht naar de leerlingen die de meeste aandacht opeisen en speelt het dilemma hoe tegemoet gekomen kan worden aan stille leerlingen
- Daarbij speelt de vraag welke leerlingen baat hebben bij de keuzes die gemaakt worden en welke niet.
- Leerkrachten zoeken ook naar hoe zij hun aandachtsverdeling kunnen optimaliseren door loslaten waardoor zij ruimte krijgen; balans vinden tussen ruimte geven en structuur bieden; tussen begeleiden en loslaten

De relatie met leerlingen

- Ook de relaties tussen een leerkracht en de verschillende leerlingen zijn divers. Een leerkracht geeft aan: 'bij sommige leerlingen in mijn klas moet ik voortdurend werken aan mijn relatie met de leerling, zodat ze niet in mijn irritatiezone komen'.

Observatie

Om inzicht te krijgen in welke relatie er ligt tussen de beschrijvingen van de leerkrachten en hun wijze van differentiëren is er bij de geïnterviewde leerkrachten een semi-gestructureerde observatie uitgevoerd. Er zijn 17 leerkrachten geobserveerd. Negen leerkrachten zijn afkomstig uit het regulier onderwijs en acht uit het speciaal onderwijs. De resultaten van de resultaten worden beschreven aan de hand van de volgende oriëntaties:

- Hoe is de aandacht van de leerkracht verdeeld?
- Hoe is het fysieke gebruik van de ruimte tijdens de les?
- Op welke wijze krijgt bij aandachtsverdeling vorm bij de instructie?
- Hoe is aandacht verdeeld vanuit didactisch, pedagogisch en sociaal perspectief?
- Hoe sluiten uitspraken van leerkrachten aan op de aandachtsverdeling?

Uit de observaties komt naar voren dat leerkrachten hun aandacht afhankelijk van activiteiten en lesmomenten verdelen. Leerkrachten starten hun lesdagen met individuele sociaal gerichte interacties variërend van bij de inloop in de klas tot aan de dagopening. Sommige leerkrachten nemen daar uitgebreid de tijd voor, terwijl anderen vluchtiger begroeten. De leerkrachten uit het speciaal onderwijs ruimen bij het opstarten van de dag uitgebreid tijd in voor inlooptijd en individuele interacties om te acclimatiseren. Variabele aankomsttijden van taxivervoer en het moeizaam schakelen van van thuis naar school voor leerlingen vormen hiervoor redenen. Dit is anders dan in het regulier onderwijs waar relatief wat sneller na binnenkomst gestart wordt met gerichte lesactiviteiten. De geobserveerde leerkrachten starten de lessen overwegend met klassikaal gerichte instructies over de organisatie van de dag of de les, of zij geven inhoudelijke didactische instructies over een lesthema. Bij de organisatorische instructies wordt ingegaan op de taakaanpak en gedragsverwachtingen tijdens de les of dag. Deze hebben bij de leerkrachten vooral een pedagogisch perspectief.

De klassikale interacties vinden plaats in de vaste groepopstelling van de klas of in een kringopstelling. Tijdens de observaties wordt zichtbaar dat de indeling van de klas een rol speelt bij de aandachtsverdeling. Dit wordt aan de ene kant bewust ingezet door leerkrachten. Zo gaat er relatief meer aandacht van de leerkrachten naar leerlingen die dichtbij zijn. In de interviews is naar voren gekomen dat leerkrachten er vaak bewust voor kiezen om leerlingen die extra ondersteuning of sturing nodig hebben dichtbij henzelf te plaatsen. Daarnaast lijkt dit ook onbewust of onbedoeld een rol te spelen. Tijdens de observaties wordt zichtbaar dat de betrokkenheid van leerlingen die een grotere afstand hebben tot de leerkracht in meerdere gevallen minder is dan leerlingen die dichtbij zitten. Daarnaast is in een aantal gevallen zichtbaar dat leerlingen die verder van de leerkracht af zitten ondanks een grote betrokkenheid relatief minder beurten krijgen.

De beurtverdeling tijdens de klassikale lessen varieert van meer strikt volgordelijk en gericht naar ad random. Dit is afhankelijk van de leerkracht, schoolafpraak of lessituatie. Soms krijgen sterkere leerlingen een beurt ter voorbeeld, in andere gevallen wordt meer uitgebreid ingegaan op de reactie van een leerling, waarbij deze wordt ondersteund bij het uitleggen of het oplossen van een probleem. Ook worden snelle beurten gegeven waarbij leerlingen een enkele kans krijgen om een antwoord te geven.

Leerkrachten verdelen hun aandacht bij werktaken overwegend subgroepsgewijs of zij richten zich op de ondersteuning van individuele leerlingen. Bij de geobserveerde cursorische lessen is er overwegend sprake van homogene groepering. In een aantal reguliere groepen en alle speciale groepen wordt de groepopstelling gewijzigd. In het speciaal onderwijs gaan een of meerdere groepjes leerlingen naar andere ruimtes (binnen, dan wel in de buitenruimtes). In het reguliere onderwijs maken leerkrachten bij het werken in subgroepen ook gebruik van aangrenzende ruimtes of lokalen. Leerkrachten wijzen

hierbij soms groepen aan. In andere gevallen vraagt een groepje leerlingen dit. In het speciaal onderwijs en sommige groepen in het regulier onderwijs worden deze groepen begeleid door klassenassistenten. In de observaties wordt zichtbaar dat deze externe groepen die zelfstandig werken minder aandacht krijgen. In andere groepen wordt de klassikale opstelling niet gewijzigd. Daar volgt er na een klassikale instructie een verlengde instructie aan een subgroep of een individuele leerling op een centrale plaats. Daarnaast lopen leerkrachten rond om leerlingen eventueel verder te helpen. Tijdens het begeleiden van zelfstandig werk richten leraren zich vooral pedagogisch bevestigend of regulerend naar andere leerlingen in de klas wanneer zij dit nodig achten. In bovenbouwgroepen in het regulier onderwijs corrigeren leerkrachten ook elkaar of zij manen andere subgroepen tot rust.

Bij de geobserveerde leerkrachten wordt een relatie zichtbaar tussen hun uitspraken over leerlingen en de daaruit voortkomende gedragsverwachtingen; interventies in de klassensituaties hangen samen met de gedragsverwachtingen. Leerkrachten die door de leerlingen tijdens het interview uitgebreid zijn besproken en leerlingen waarvan zij lagere verwachtingen hebben, genereren overwegend veel aandacht en ondersteuning bij hun taken of pedagogische sturing.

Leerkrachten die volgens een leerkracht problemen of stagnaties hebben op het gebied van cognitie en leervaardigheden, motivatie en taakgerichtheid of waarbij leraren sociale of sociaal-emotionele problemen benoemen genereren relatief meer aandacht dan hun klasgenoten. Een aantal leerkrachten met geschetste leerproblemen laten in de werksituaties meer afhankelijk en wachtend gedrag zien dan hun klasgenoten zonder geschetste problemen. Zij maken gebruik van alternatieven als zij niet verder kunnen of klaar zijn, zoals doorgaan met een andere taak. Kinderen waarbij leerkrachten gedragsproblemen benoemen genereren meer sturing en correcties op hun gedrag dan andere leerlingen in hun klas, bijvoorbeeld bij afgeleid zijn, door de klas lopen, of als zij contact zoeken met andere leerlingen.

Leerkrachten die door leerkrachten hoog worden ingeschat in hun uitspraken krijgen relatief minder aandacht, uitleg sturing of begeleiding in vergelijking met hun klasgenoten. In een paar klassen gaven leerkrachten deze leerlingen aandacht met 'social talks', zonder hierbij verder in te gaan op de resultaten van de taak.

3.2.5. Discussie

Deze deelstudie richt zich met een kwalitatieve benadering op de onderzoeksvragen *1) hoe beschrijven leraren hun leerlingen? en 2) hoe zijn deze beschrijvingen gerelateerd aan de manier waarop zij differentiëren?*

Uit de interviews met leerkrachten uit regulier en speciaal onderwijs blijkt dat de taal van leerkrachten in hun leerlingbeschrijvingen onthult wat zij belangrijk en wenselijk vinden voor de ontwikkeling en aansturing van hun leerlingen. In de taal komen meer of minder expliciet hun verwachtingen over leerlingen naar voren, hetgeen een basis vormt voor hun vertrouwen in leerlingen en hun begeleiding van hen. De leerkrachten zijn uniek in hun opvattingen en hun handelen. Tegelijkertijd zijn er een aantal overeenkomstige opvattingen en interventiewijzen tussen leerkrachten, die naar voren komen in de interviews en observaties. De leerlingen van wie leerkrachten lagere verwachtingen hebben, dat wil zeggen minder goede leerresultaten, minder taakgerichtheid en minder sociale aanpassing, hebben volgens de leerkrachten meer begeleiding, sturing en herhaling nodig. En zij krijgen dit ook in vergelijking met leerlingen van wie hogere resultaten worden verwacht. Deze leerlingen krijgen relatief meer ruimte voor autonomie, verdieping en exploratie. Aangaande de onderwijsdoelen komt de kwalificatiefunctie van het onderwijs het meest prominent naar voren in beschrijvingen over

leerlingen, expliciet uitgewerkt naar verwachte leerdoelen en eindkwalificaties. In het speciaal onderwijs worden deze doelen door de meeste leerkrachten gezien als streefdoelen. Deze vormen een onderdeel van de totaalontwikkeling waarin cognitieve, sociale en persoonsvormende doelen evenredig een rol spelen. Drie leerkrachten in het speciaal onderwijs leggen meer nadruk op de cognitieve ontwikkeling in hun beschrijvingen en handelen. Twee van hen zijn werkzaam op een school waar het speciaal en regulier onderwijs verdergaand samenwerken in een 'school in school' concept. Binnen dit concept bestaan er gemengde niveaugroepen en projecten. Hierdoor wordt er meer accent gelegd op de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden. Dit heeft geleid tot een groei in ontwikkeling bij de leerlingen. De derde leerkracht heeft een schoolverlatergroep, waarbij er veel aandacht is voor instroomseisen van het VO.

Sociale en persoonsvormende doelen worden, vergeleken met het speciaal onderwijs, in het regulier onderwijs minder of meer impliciet genoemd. Er wordt in de beschrijvingen door de leerkrachten in het regulier onderwijs minder nadruk gelegd op de ontwikkeling van werkhoudings- en sociale vaardigheden ten behoeve van de totaalontwikkeling. Sociale en persoonlijke indicaties worden wel genoemd als voorwaarde voor groepering. In het onderwijs zijn meerdere methodieken en aanpakken voor het ontwikkelen en in kaart brengen van sociale en persoonlijke ontwikkelingsaspecten. Toch worden deze in de interviews met leerkrachten uit het regulier onderwijs niet expliciet als te ontwikkelen competenties, met eigen ontwikkelingsfasen, genoemd. Het zou kunnen dat leerkrachten een sterke focus hebben op de cognitieve ontwikkeling hebben, minder doelgericht registreren bij de sociale of persoonsvormende ontwikkeling en daardoor minder ontwikkelings- en doelgericht handelen hierbij. Ook kan het zijn dat de vraagstelling in het interview het beschrijven van hun opvattingen en interventies op dit gebied niet geactiveerd heeft, waardoor dit aspect onderbelicht is. Binnen het speciaal onderwijs wordt de ontwikkeling van deze aspecten wel expliciet genoemd. Het kan zijn dat de sociale beperkingen van leerlingen in deze onderwijscontext een groter impact hebben op het groepsproces en de ontwikkeling.

Dit kwalitatieve onderzoek heeft een beeld geschetst van hoe leerkrachten hun leerlingen beschrijven, hoe ze aankijken tegen en omgaan met verschillen tussen leerlingen, welke dilemma's ze ervaren en hoe dit tot uitdrukking komt in hun handelen als leerkracht. In aansluiting op de literatuur blijken ook in deze studie lage verwachtingen van leerkrachten te leiden tot beschermend en sturend handelen. Ook is zichtbaar in de observaties dat lage verwachtingen beperkend kunnen zijn voor kansrijk onderwijs, dat uitdaagt tot exploratie en ruimte biedt voor het zelfstandig oplossen van problemen (Van den Bergh et al., 2010; Hornstra et al., 2010). In deze studie komt ook naar voren dat het ontbreken van concrete sociale en persoonsvormende ontwikkelingsdoelen kan leiden tot een impliciete focus op dit gebied. Deze maakt ook hier dat lager verwachtingen op dit gebied leiden tot beschermende interventies en oplossingen, zoals het creëren van veilige, minder uitdagende sociale matches, die leiden tot een minder kansrijke leeromgeving.