



# Afstemmen op diversiteit in de klas

De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren

Eindrapportage juli 2020

*RAAK Publiek project*

*RAAK.PUB04.024*

Projectleider: Dr. Linda van den Bergh



Universiteit  
Leiden

DE   
ONDERWIJS  
SPECIALISTEN



Stichting Schoolbesturen  
Primair Onderwijs  
's-Hertogenbosch



samenwerkingsverband  
Driegang

**Consortiumpartners:**

- Fontys Hogescholen (Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg en Hogeschool Kind & Educatie)
- De Onderwijsspecialisten
- Samenwerkingsverband Driegang
- Stichting Schoolbesturen Primair Onderwijs 's-Hertogenbosch
- Universiteit Leiden (Pedagogische Wetenschappen, Sardes-leerstoel Sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs)

**Partners in de klankbordgroep:**

- Inspectie van het Onderwijs
- Hogeschool Utrecht
- Windesheim

**Projectgroep**

Linda van den Bergh (projectleider)	Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO)
Marijke van Vijfeijken	Universiteit Leiden / HAN
Karin Diemel	Fontys OSO
Helma de Keijzer	Fontys OSO
Wilma Klabbers	Fontys OSO
Yvette van Cleef	SWV Driegang
Anje Ros	Fontys Hogeschool Kind en Educatie (FHKE)
Eddie Denessen	Universiteit Leiden / Radboud Universiteit
Ans Boosten	Fontys OSO
Lieke Jager	Universiteit Leiden / Radboud Universiteit
Marijke Reith	Fontys OSO
Emilie Groot-Ketelaars	Fontys OSO
Mariken van Roosmalen	Fontys OSO / FHKE
Lorijn Corvers	FHKE

**Klankbordgroep**

Hans Schuman	Hogeschool Utrecht
Swaantje de Bekker	Onderwijsinspectie
Robert Jansen	Windesheim
Yvette Rijnders	Windesheim

## Samenvatting

De wens en noodzaak om het onderwijs goed af te stemmen op verschillen tussen leerlingen zijn groter dan ooit. Het afstemmen op verschillen gebeurt middels bewuste en beredeneerde processen, via differentiatie en adaptieve instructie. Daarnaast spelen er onbewuste en impliciete processen die tot uiting komen in differentieel gedrag van de leraar. Hierbij gaat het om verschillen in de manier waarop deze omgaat met leerlingen op basis van de verwachtingen die zij van de leerling heeft. Het is nog onvoldoende duidelijk hoe professionalisering leraren het beste kan helpen bij het afstemmen op diversiteit. De praktijkvraag die in dit project centraal staat is dan ook: *'Hoe kunnen leraren middels voortgezette professionalisering ondersteund worden om nog beter af te stemmen op diversiteit in hun klas?'*

In dit project werkten een Hogeschool, een Universiteit en drie werkveldpartners samen om deze vraag te beantwoorden in drie deelstudies. Drie deelstudies zijn uitgevoerd bij verschillende groepen leraren die werkzaam zijn bij de partners. In deelstudie 1 is de huidige praktijk onderzocht; de differentiatiestrategieën, opvattingen en dilemma's van leraren. Daarnaast is onderzocht op welke leerlingkenmerken leraren hun verwachtingen baseren en daarnaar handelen. In deelstudie 2 is 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. Op basis van de uitkomsten van deze deelstudie is een professionaliseringspalet ontwikkeld. In deelstudie 3 is dit palet geïmplementeerd in vijf scholen en geëvalueerd wat betreft de effecten op de opvattingen, dilemma's, de vorming van verwachtingen en het handelen. Parallel aan dit proces hebben schoolleiders in een professionele leergemeenschap hun rol gericht op het benutten van de diversiteit in hun team met elkaar verdiept.

Wat betreft opvattingen en dilemma's blijken met name opvattingen over convergentie en divergentie op gespannen voet te staan met elkaar. De differentiatiestrategieën 'verlengde instructie' (convergerend) en 'niveaugroepen per jaarklas' (divergerend) worden het meest toegepast bij de basisvakken. Differentiatiestrategieën die leraren kiezen zijn meestal niet te herleiden naar hun opvattingen over differentiatie. Keuzes die leraren maken voor hun differentiatiestrategie zijn over het algemeen gericht op het aansluiten bij de verschillen tussen leerlingen. Leraren beschrijven leerlingen vooral op basis van cognitieve kenmerken en werkhoudingsaspecten. Sociale en persoonlijke kenmerken worden minder of meer impliciet genoemd. Sociale en persoonlijke kenmerken zijn wel bepalend voor het samenstellen van groepjes. Leerlingen van wie leraren lagere verwachtingen hebben, hebben volgens de leraren meer begeleiding, sturing en herhaling nodig. Deze leerlingen krijgen ook meer aandacht en ondersteuning dan leerlingen van wie de verwachtingen hoog zijn. Leraren geven leerlingen bij wie zij gedragsproblemen benoemen meer sturing en correcties.

De volgende inhouds- en vormaspecten zijn van belang voor voortgezette professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit: het werken aan praktische vaardigheden; het kritisch reflecteren op opvattingen, aannames en verwachtingen van leerlingen, en onderzoekend leren bij voorkeur gericht op (de relatie met) verschillende leerlingen. Er moet ruimte zijn voor het bespreken van praktijkcasuïstiek met collega's, het bestuderen van literatuur en het reflecteren op het eigen lesgeven en leraren moeten daarin zelf keuzes kunnen maken.

In vier scholen voor regulier onderwijs en een groep medewerkers in het (voortgezet) speciaal onderwijs is een professionaliseringstraject uitgevoerd. Zowel voor als na dat professionaliseringstraject was er een grote spreiding binnen en tussen de scholen in de opvattingen van leraren over verschillende differentiatiedilemma's. De schoolvisie bleek nergens zo concreet dat te maken keuzes

uit deze visie eenduidig konden worden afgeleid. De professionalisering heeft geleid tot verandering van opvattingen, met name over het groeperen van leerlingen. Leraren beschrijven na de professionalisering hun opvattingen en hun leerlingen meer genuanceerd. De professionalisering heeft leraren aan het denken gezet over hun manier van denken, kijken en handelen in relatie tot leerlingen. Bij een minderheid is dit vertaald naar daadwerkelijk anders omgaan met verschillen.

Het meest gewaardeerd is de reflectie en professionele dialoog over de dilemma's en onderliggende waarden en het beter leren kennen van de ideeën, opvattingen en handelen van collega's. Leraren geven aan dat de taal genuanceerder is geworden, bijvoorbeeld bij het elkaar kritisch bevragen over uitspraken over leerlingen of ouders. Er wordt meer samen nagedacht over afgestemd aanbod en er is meer erkenning dat verschillen er mogen zijn. De informatie vooraf over de doelstelling van de professionalisering en de aansluiting bij hun eigen praktijk had volgens de leraren beter gekund. De schoolleiding is positiever over het verloop van het traject dan de leraren en geven aan het project een vervolg te geven.

Overkoepelend bleek dat de opzet die we hadden gekozen niet conform planning is uitgevoerd, maar bij leraren wel geleid heeft tot bewustwording van opvattingen en dilemma's ten aanzien van het afstemmen op diversiteit en hier een verschuiving in te laten plaatsvinden. Het uitgaan van dilemma's zonder antwoord op de vraag wat goed is om te doen, werd niet positief ervaren. Het doel was om bewustwording te creëren van belangrijke thema's rondom het afstemmen op diversiteit, waardoor leraren voor hen passende en onderbouwde keuzes konden maken in lijn met de visie en ontwikkeldoelen van de school. De visie was op alle deelnemende scholen echter hiervoor onvoldoende concreet. Ook bleek de keuze voor differentiatiestrategieën nauwelijks gebaseerd op hun opvattingen, waardoor de verbinding van opvattingen en handelen niet eenvoudig te maken was. Een goede theoretische en praktische inbedding van professionalisering blijkt van belang voor betekenisvolle professionalisering.

Voor u ligt de beknopte inhoudelijke rapportage van dit project. In deze rapportage worden de verschillende deelstudies in hoofdlijnen beschreven. Per deelstudie is een link opgenomen naar een uitgebreide rapportage ervan. Achterin vindt u de lijst met publicaties die over de verschillende deelstudies zijn verschenen.

## Inhoud

Samenvatting.....	4
1. Inleiding .....	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 Probleemstelling.....	8
2. Theoretisch kader .....	9
2.1 Diversiteit en differentiatie .....	9
2.2 Kansenongelijkheid en differentieel gedrag.....	10
2.3 Professionalisering: de reflectief-onderzoekende houding .....	12
2.4 Onderzoeksvragen.....	13
3. Deelstudie 1: Opvattingen, dilemma's en handelen .....	14
3.1. Kwantitatieve studie: differentiatie strategieën, opvattingen en dilemma's.....	14
3.2 Kwalitatieve studie: percepties van leraren en hun handelen.....	16
4. Deelstudie 2: Voortgezette professionalisering .....	21
5. Ontwikkeling van het professionaliseringspalet .....	25
5.1 Beschrijving van het professionaliseringspalet .....	25
5.2 Beschrijving van het professionaliseringstraject .....	26
6. Deelstudie 3: Implementatie en evaluatie van de professionalisering .....	27
6.1 Differentiatie strategieën, opvattingen, en dilemma's.....	27
6.2 Percepties van leraren en hun handelen .....	31
6.2.6 Conclusies.....	33
6.3 Voortgezette professionalisering .....	33
7. LeiderschapsPLG: Benutten van diversiteit in het team .....	37
8. Conclusies en discussie.....	40
8.1 Conclusies en discussie.....	40
8.2 Geleerde lessen .....	43
Literatuur .....	46
Referenties .....	46
Publicaties en presentaties voortkomend uit dit project.....	48
Dankwoord .....	50

# 1. Inleiding

## 1.1 Aanleiding

Leraren zien steeds meer diversiteit in hun klassen. Scholen vragen steeds meer aandacht van hun leraren voor het inspelen op verschillen tussen leerlingen. In de visie en missie van vrijwel iedere school of onderwijsinstelling ligt de nadruk op talentontwikkeling, eigenaarschap, gepersonaliseerd leren of een andere term die verwijst naar de ondersteuning van de ontwikkeling van iedere individuele leerling. Binnen Passend Onderwijs heeft iedere leerling, met of zonder beperking, recht op een passende plek, indien mogelijk in een reguliere school. Alle scholen voor primair, secundair en middelbaar beroepsonderwijs moeten basisondersteuning op maat bieden, waarbij de mogelijkheden en de ondersteuningsbehoeften van de leerling of student bepalend zijn. Tegelijkertijd gaf de Inspectie van het Onderwijs (2016), in de periode voordat dit project startte, aan dat leraren nog onvoldoende in staat zijn om individuele leerlingen de juiste ondersteuning te bieden. Het hebben van voldoende differentiatievaardigheden in 2020 was een doel in de lerarenagenda, het bestuursakkoord voor het primair onderwijs en het sectorakkoord voortgezet onderwijs (Van Casteren, Bendig-Jacobs, Wartenbergh-Cras, Van Essen, & Kurver, 2017) Deze vaardigheden zijn complex. Oog en oor hebben voor de behoeften en mogelijkheden van elke individuele leerling en daarnaar handelen vormt het verschil tussen de basisbekwame en vakbekwame leerkracht (PO-Raad, 2019). Hierbij is ook nog eens alertheid nodig voor processen die grotendeels onbewust spelen. Om te differentiëren maken leraren keuzes ten aanzien van leerdoelen, leeractiviteiten en groeperingsvormen op basis van beelden, inschattingen en verwachtingen die zij hebben van individuele leerlingen. Meestal vormen leraren accurate verwachtingen van hun leerlingen. Echter, van sommige groepen leerlingen vormen leraren soms onterecht lage verwachtingen (bv. kinderen uit lage ses-milieus, kinderen met een migratieachtergrond of kinderen met leer- of gedragsproblemen, zie bv. Jussim & Harber, 2005). Deze lage verwachtingen kunnen, onbewust en onbedoeld, het handelen van de leraar beïnvloeden. Dit noemen we differentieel gedrag. De Onderwijsinspectie ziet bijvoorbeeld dat leerlingen met laagopgeleide ouders vaker lagere schooladviezen krijgen dan leerlingen met hoogopgeleide ouders, ondanks een gelijke score op de eindtoets basisonderwijs. Dit leidt tot kansenongelijkheid, een thema dat hoog op de maatschappelijke en politieke agenda staat.

Leraren worstelen met de vraag hoe zij goed tegemoet kunnen komen aan de behoeften van iedere leerling. Van hen wordt verwacht om elke leerling onderwijs op maat te bieden en tegelijkertijd bij te dragen een gelijke kansen voor alle leerlingen. Dat is een uiterst complexe opdracht. Om deze opdracht aan te kunnen, hebben leraren behoefte aan voortgezette professionalisering, naast dat er behoefte is aan betere voorwaarden, zoals kleinere klassen en voldoende voorbereidingstijd voor gedifferentieerd onderwijs (Van Casteren et al., 2017). Het is echter nog onvoldoende duidelijk hoe professionalisering leraren hierbij het beste kan helpen. Helder is dat het vraagt om een goed samenspel tussen de individuele leerkracht, de school en de opleider. Duvekot (2016) benoemt de individuele leerkracht daarbij als *competentiedrager*, de school als de *competentievrager* en de opleider als de *competentieverrijker* die samenwerken als gelijkwaardige partners in de vormgeving van professionalisering.

De wens om die voortgezette professionalisering op het gebied van het afstemmen op diversiteit in dit samenspel van leraar, school en opleider verder te versterken was de aanleiding voor dit onderzoek. De werkveldpartners in dit project werken al gedurende langere tijd samen met Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) om de professionalisering van hun medewerkers vorm te geven, zowel in maatwerktrajecten, als in de (deel)master Educational Needs. Zij uitten de wens om meer zicht te krijgen op de effectiviteit van diverse professionaliseringsactiviteiten en

-vormen voor ervaren leraren om breder te leren kijken naar de verschillen tussen leerlingen en om hier beter op af te stemmen. Deze behoefte werd geuit door bestuurders en beleidsmedewerkers van De Onderwijsspecialisten, een bestuur met 22 scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs in de regio Arnhem, Samenwerkingsverband Driegang bestaande uit 78 basisscholen voor regulier en speciaal (basis)onderwijs in de regio Gorinchem en Stichting Schoolbesturen Primair Onderwijs 's-Hertogenbosch, een samenwerking tussen vier schoolbesturen, waarvan er twee de penvoerders van respectievelijk de Opleidingschool en de Academische Opleidingschool in het Partnerschap Opleiden in de School zijn. Onder leiding van het lectoraat Waarderen van Diversiteit van Fontys OSO, ligt de uitvoering van het onderzoek voornamelijk bij de opleidingen. De Universiteit Leiden is betrokken vanwege de inhoudelijke expertise binnen de bijzondere leerstoel Sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs en voor methodologische kwesties.

## 1.2 Probleemstelling

De wens en noodzaak om het onderwijs goed af te stemmen op verschillen tussen leerlingen zijn groter dan ooit. Het afstemmen op verschillen gebeurt middels bewuste en beredeneerde processen, via differentiatie en adaptieve instructie. Daarnaast spelen er onbewuste en impliciete processen die tot uiting kunnen komen in differentieel gedrag en kunnen leiden tot kansenongelijkheid. Het is nog onvoldoende duidelijk hoe professionalisering leraren het beste kan helpen bij het afstemmen op diversiteit. De betrokken opleidingen en werkveldpartners werken samen in de voortgezette professionalisering van de medewerkers en willen meer inzicht in de professionaliseringsactiviteiten en -vormen die effectief zijn om leraren te ondersteunen in het afstemmen op diversiteit. De praktijkvraag die in dit project centraal staat is dan ook: *'Hoe kunnen leraren middels voortgezette professionalisering ondersteund worden om nog beter af te stemmen op diversiteit in hun klas?'*

Het antwoord op deze vraag zal leraren, in alle onderwijssectoren en regio's van ons land, helpen om zo optimaal mogelijk af te stemmen op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen.



## 2. Theoretisch kader

### 2.1 Diversiteit en differentiatie

Er is steeds meer aandacht voor diversiteit in het onderwijs. 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. Op basis van al deze verschillende kenmerken van leerlingen kan gedifferentieerd worden. 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 tegemoetkomen aan verschillende behoeften van individuele leerlingen om leermogelijkheden voor iedere leerling te maximaliseren.' Het woord 'proactief' wijst erop dat differentiatie een bewust en doelgericht beslisproces is. Volgens modellen van differentiatie (bijvoorbeeld Prast e.a., 2015) kiest de leraar op basis van het 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.

Vaak gaat het bij differentiatie om niveaudifferentiatie, gebaseerd op het cognitieve niveau of de leerprestaties van leerlingen. Een veel gemaakt onderscheid hierin is dat tussen convergente en divergente differentiatie (Condrón, 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 en/of langzamer leren 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, omdat er geen verschil is in de gestelde leerdoelen. Een nadeel van convergente differentiatie kan zijn dat leerlingen die minder ondersteuning nodig hebben en/of sneller leren geremd worden in hun ontwikkeling. Zij zouden immers ook meer uitdagende leerdoelen kunnen behalen. Bij divergente differentiatie worden de leerdoelen afgestemd op het niveau van de leerling en zijn de uitkomsten van het onderwijs afhankelijk van het beginniveau en de snelheid van werken van de leerling. Een veelgebruikte aanpak van divergente differentiatie is het werken in niveaugroepen. In deze vorm van differentiëren worden leerlingen op basis van hun eerdere prestaties ingedeeld in (meestal drie) niveaugroepen. De leerdoelen, de leeractiviteiten en/of de criteria worden afgestemd op deze verschillende niveaus. Door deze aanpak nemen de verschillen tussen leerlingen toe, omdat de leerlingen die met een hoger beginniveau starten over het algemeen sneller leren dan leerlingen met een lager beginniveau. Hoewel deze aanpak zeer veel voorkomt in onze scholen, blijkt internationaal dat het werken in niveaugroepen een belangrijke factor is in het verder vergroten van de kansenongelijkheid (Ready & Chu, 2015). Leerlingen zijn zich zeer bewust van de betekenis van verschillende groepen: *"De groene groep betekent dat je echt heel slim bent en moeilijke sommen kunt maken. Dan heb je oranje en paars, dat is bijna net zo goed, maar met meer hulp. Geel en rood krijgen makkelijker werk en als je er echt niets van begrijpt zit je in blauw."* (naar Marks, 2017). De verwachtingen die leraren van leerlingen in de lage niveaugroepen hebben zijn vaak laag. Het gevolg is vaak dat zij minder uitdagende taken krijgen en meer sturende en taakgerichte feedback, terwijl de leerlingen in de hogere niveaugroepen vaak meer uitdaging en autonomie krijgen en meer feedback gericht op de ontwikkeling van zelfsturing (Keller, 2017; Gentrup, Lorenz, Kristen, & Kogan, 2020). De laatstgenoemde aanpakken zijn juist effectief om het leren te bevorderen, ook voor de leerlingen die zwak presteren.

Leraren staan voor een lastig dilemma; bij divergente differentiatie kan er beter aangesloten worden bij de prestatieniveaus van individuele leerlingen, maar worden de verschillen tussen leerlingen en

daarmee de ongelijkheid van kansen van leerlingen verder vergroot. De verschillen worden daarnaast zichtbaar in de klas en kunnen hiermee een impact hebben op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van leerlingen. Bij convergente differentiatie worden de verschillen tussen leerlingen minder groot, maar bestaat het risico dat sommige leerlingen - met name de hoog presterende - minder uitdaging ervaren. Naast niveaudifferentiatie kan differentiatie ook plaatsvinden op basis van andere kenmerken, bijvoorbeeld de voorkennis, interesses en ambities, motivatie, werkhouding en zelfstandigheid en naar leerstijlen en leerstrategieën. 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. Daarnaast hebben de toetsen en examens die leerlingen moeten maken veel invloed op de vorm die gekozen wordt (Parsons et al., 2018).

Naast differentiatie, wat een proactief proces is, stemt een leraar tijdens de les ook reactief af op wat de leerlingen zeggen en doen. Hier worden in de literatuur veel verschillende termen voor gebruikt, zoals 'adaptief handelen', 'responsief lesgeven', 'reflectief lesgeven' of 'dialogisch lesgeven'. In een recente review gebruiken Parsons en collega's (2018) de term 'adaptieve instructie'. Zij definiëren dit als instructies die 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 aanpassing in de instructie op dat moment. Leraren monitoren het begrip van hun leerlingen om aanpassingen te doen 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 is een zeer complexe taak die van leraren vraagt om voortdurend keuzes te maken die gevolgen kunnen hebben voor de motivatie, het zelfbeeld en de leerprestaties van leerlingen.

Dit alles laat zien dat de competenties die leraren nodig hebben om iedere leerling optimaal te ondersteunen complex zijn. In de meest recente Staat van het Onderwijs benoemt de Onderwijsinspectie (2020) dat er nog weinig succesvolle differentiatie gezien wordt in scholen. Dat komt omdat er niet altijd een duidelijke visie is op gedifferentieerd onderwijs. Daarnaast spelen praktische en organisatorische zaken, zoals de groepsgrootte en voorbereidingstijd een rol (Van Casteren e.a., 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2020).

## 2.2 Kansengelijkheid en differentieel gedrag

Goed afstemmen op diversiteit in de klas blijkt een zeer complexe taak. Als leraren er al in slagen om te differentiëren, dan kleeft hier ook nog eens een risico aan: het risico van kansengelijkheid. Dit gebeurt bijvoorbeeld als de leerlingen die bij de keuze voor divergente differentiatie in de laagste niveaugroepen worden ingedeeld relatief vaker uit risicogroepen en lagere sociale milieus komen. Sinds 2016 heeft de Inspectie van het Onderwijs veel aandacht voor kansengelijkheid. Zij laat zien dat de afgelopen jaren de schoolloopbanen van leerlingen in toenemende mate afhankelijk zijn geworden van de sociaaleconomische achtergrond en het opleidingsniveau van hun ouders. Leerlingen met een vergelijkbare aanleg gaan naar hogere niveaus van voortgezet onderwijs naarmate hun ouders zelf hoger zijn opgeleid. De kansengelijkheid speelt in alle sectoren van het Nederlandse onderwijs. Deze neemt sinds 2019 volgens de Inspectie van het Onderwijs (2020) niet verder toe, maar blijft stabiel op een hoog niveau. Factoren als het lerarentekort, de toename van particuliere scholen en de coronacrisis die een groot beroep deed op ondersteuning door ouders en op faciliteiten thuis, kunnen de kansengelijkheid weer verder vergroten. Binnen de school speelt verwachtingsvorming door leraren een belangrijke rol. Verwachtingen van de leraar zijn een sterke

voorspeller van de leerprestaties van leerlingen. Leraren vormen verwachtingen van de toekomstige ontwikkeling van leerlingen en handelen daarnaar. Dit kan leiden tot onbewuste bestending van bepaald gedrag en daarmee bijdragen aan kansenongelijkheid (zie voor een praktisch overzicht van de literatuur Van den Bergh, Denessen, Volman, Ros, & Marreveld, 2020).

Leraren baseren hun verwachtingen onder andere op individuele leerlingkenmerken, zoals de eerdere prestaties, de werkhouding, motivatie en inzet van de leerling. Onafhankelijk daarvan hebben ook achtergrondkenmerken van de leerling, zoals het beroep of het opleidingsniveau van de ouders, invloed op de verwachtingsvorming. Daarnaast zijn de opvattingen, waarden en normen van de leraar als persoon bepalend. Opvattingen worden gezien als een filter waardoor de leraar kijkt naar de omgeving. Opvattingen hebben daardoor een sterke invloed op perceptie en vervolgens op het handelen (Borko & Putnam, 1996; Pajares, 1992). De invloed van verwachtingen van leraren op sociale ongelijkheid tussen leerlingen 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 self-fulfilling prophecies kunnen leiden tot lagere leerprestaties van de betreffende leerlingen. Meta-analyses hebben uitgewezen dat deze effecten van verwachtingen doorgaans zeer klein zijn (Jussim & Harber, 2005). Voor gestigmatiseerde groepen leerlingen, zoals leerlingen met een migratieachtergrond of leerlingen met een diagnostisch label 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, leidend tot minder motivatie en minder goede leerprestaties van de betreffende leerlingen (Van den Bergh et al., 2010; Hornstra et al., 2010).

Om effecten van verwachtingen op leerprestaties van leerlingen te zien, moeten deze verwachtingen gecommuniceerd worden naar leerlingen. Dit gebeurt middels differentieel gedrag. Dit gedrag is meestal onbewust en onbedoeld. 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 en leerlingen 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 krijgen leerlingen van wie de verwachtingen laag zijn vaak meer sturing, meer herhalingswerk en minder uitdaging dan de leerlingen van wie de verwachtingen hoog zijn. 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).

Uit interventiestudies blijkt dat er twee typen interventies zijn om dit probleem aan te pakken. Het eerste type interventies is gericht op het creëren van hogere verwachtingen voor alle leerlingen en het toepassen van de kenmerken die hierbij horen. '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). Het andere type interventies is gericht op het reduceren van de effecten van lage verwachtingen. Dit zou bijvoorbeeld kunnen door leerlingen meer keuzevrijheid te bieden, bijvoorbeeld over de aanpak of keuze van activiteiten of materialen, door leerlingen willekeurig beurten te geven en door meer te variëren in werkvormen,

groeperingsvormen en type opdrachten. Naast deze twee typen interventies is het belangrijk dat leraren reflecteren op de wijze waarop zij verwachtingen over leerlingen vormen en om kritisch te zijn wat betreft de geldigheid van deze verwachtingen en van hun aannames. Dit vraagt van leraren een open en reflectief onderzoekende houding (Jussim & Harber, 2005; Inspectie van het Onderwijs, 2015).

### 2.3 Professionalisering: de reflectief-onderzoekende houding

Houdingsaspecten van leraren zijn dus essentieel bij het afstemmen op diversiteit. Een positieve houding ten aanzien van het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften komt onder meer tot uiting in het waarderen van verschillen tussen leerlingen, het onderkennen van talenten en het uitgaan van kansen in plaats van belemmeringen (De Bruïne & Smeets, 2010). Een onderzoekende, reflecterende en op samenwerking gerichte houding wordt door Schram en collega's (2013) beschreven als onontbeerlijk voor het bieden van maatwerk aan leerlingen.

Reflectievermogen wordt hierbij als 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 de onderzoekende houding twee dimensies kent; een interne dimensie en een externe dimensie. De eerste gaat om het komen tot nieuwe inzichten en gedrag op basis van reflectie, de tweede 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 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).

Over professionalisering van leraren in het algemeen weten we dat dit vooral effectief is als zij samen actief en onderzoekend leren. Het gaat hierbij om het analyseren van problemen en construeren van oplossingen gericht op het verbeteren van hun lespraktijk. Daarbij is het van belang dat docenten eigenaarschap ervaren: zij moeten zelf invloed uit kunnen oefenen op de doelen en inhoud van professionaliseringsactiviteiten (Roesken-Winter, Hoyles, & Blömeke, 2015; Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Er zijn grote verschillen in de ondersteuning die docenten hierbij nodig hebben; in de literatuur zijn verschillende leerpatronen, leerprofielen en leervoorkeuren van leraren beschreven (Noonan, 2018; Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2015; Vermunt & Endedijk, 2011). Er is daarom niet één beste vorm van professionalisering, maar inhouden en activiteiten moeten worden afgestemd op de leerkrachten die de professionalisering volgen. Er is brede consensus dat professionalisering samen met collega's het meest effectief is. Veel professionaliseringsactiviteiten in het onderwijs komen echter nog voornamelijk voort uit ontwikkelwensen van individuele leerkrachten, waarbij de samenhang met ontwikkelingen in de school er niet altijd is. Er is voor de schoolleider dus een belangrijke rol weggelegd bij het organiseren, en ondersteunen van professionaliseringsactiviteiten.

Van Casteren en collega's (2017) beschrijven kritische succesfactoren voor differentiatie en in hoeverre deze factoren al toegepast worden in scholen. Het observeren van lessen bij elkaar en teamleren worden als heel belangrijk genoemd, terwijl ze nog weinig worden toegepast. Met name activiteiten die het leren van elkaar in het team ondersteunen, zoals collegiale consultatie en het werken in leergemeenschappen, worden ook nog maar weinig ingezet in scholen. Daarnaast blijkt, zoals in paragraaf 2.1 al genoemd, dat er in veel scholen geen concrete visie of beleid op gedifferentieerd onderwijs is. Uit onderzoek naar duurzame innovaties in scholen blijkt eveneens dat schoolleiders een belangrijke rol spelen. De schoolleider wordt gezien als 'matchmaker', die manieren zoekt om innovaties van onderop te stimuleren door kennis en expertise van buiten de

school te betrekken en deze te verbinden aan de ervaring die er in de school is (März et al., 2018). De focus van de schoolleider ligt daarbij op de kwaliteiten die de leerkrachten in het team hebben en hoe deze benut en versterkt kunnen worden. Een belangrijk aandachtspunt is dat schoolleiders over het algemeen veel positiever aankijken tegen de geboden professionalisering en de randvoorwaarden voor differentiatie binnen scholen dan leerkrachten. Dialoog is hierbij dus een sleutelbegrip (Van Casteren et al., 2017).

## 2.4 Onderzoeksvragen

De wens en noodzaak om het onderwijs goed af te stemmen op verschillen tussen leerlingen zijn groter dan ooit. Het is duidelijk dat dit veel vraagt van leraren. Het afstemmen op diversiteit vraagt complexe differentiatievaardigheden en kennis van de leraar, naast het omgaan met praktische uitdagingen. Tegelijkertijd zijn er zorgen over kansenongelijkheid in ons gehele onderwijsstelsel. Hierin spelen impliciete processen die optreden wanneer leraren afstemmen op individuele leerlingen een belangrijke rol. De houding en opvattingen van de leraar en de verwachtingen van individuele leerlingen, hebben invloed op het handelen en de interacties met leerlingen. De praktijkvraag die centraal staat in dit project is: *'Hoe kunnen leraren door voortgezette professionalisering geholpen worden om beter af te stemmen op diversiteit in hun klas?'* Naar aanleiding van de theoretische achtergrond rondom deze thema's worden de volgende onderzoeksvragen gesteld om deze praktijkvraag te beantwoorden:

1. Welke opvattingen hebben leraren over diversiteit, welke dilemma's ervaren zij en welke differentiatiestrategieën hanteren zij?
2. Waarop baseren leraren hun verwachtingen over leerlingen en hoe handelen zij hiernaar in de klas?
3. Welke inhoud en vormen van voortgezette professionalisering ervaren leraren als effectief voor hun ontwikkeling op het gebied van het afstemmen op diversiteit in de klas?
- 4a. Wat zijn de effecten van een professionaliseringsinterventie gericht op het afstemmen op diversiteit op het handelen, de opvattingen, dilemma's van leraren en de verwachtingen die zij hebben van leerlingen?
- 4b<sup>1</sup>. Welke professionaliseringsinhouden en vormen kiezen de leerkrachten, hoe wordt hiermee gewerkt en wat zijn ervaringen en effecten?

---

<sup>1</sup> In het oorspronkelijke onderzoeksplan was een van de onderzoeksvragen gericht op de effecten van de professionalisering op de ondersteuning die leerlingen van hun leraar ervaren. Omdat vanwege de coronamaatregelen de nameting bij leerlingen niet plaats kon vinden is deze onderzoeksvraag vervallen.

### 3. Deelstudie 1: Opvattingen, dilemma's en handelen

In deze deelstudie stonden onderzoeksvraag 1 en 2 centraal. Dit zijn de vragen welke opvattingen leraren hebben over diversiteit, welke dilemma's zij ervaren en welke differentiatie strategieën zij hanteren. En daarnaast de vraag waarop leraren hun verwachtingen over leerlingen baseren en hoe zij hiernaar handelen in de klas. Er zijn twee studies uitgevoerd om deze vragen te beantwoorden, een vragenlijststudie (3.1) en een interview- en observatiestudie (3.2).

#### 3.1. Kwantitatieve studie: differentiatie strategieën, opvattingen en dilemma's

##### 3.1.1 Deelnemers

In totaal namen 112 leraren deel aan deze studie (103 vrouwen, 9 mannen). Van hen zijn 62 leraren werkzaam in het reguliere basisonderwijs, 21 leraren in het speciaal onderwijs en 31 in het voortgezet speciaal onderwijs.

##### 3.1.2 Methoden en instrumenten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is een vragenlijst ontwikkeld bestaande uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel bevat beschrijvingen van de volgende vijf differentiatie strategieën:

- 1 Verlengde instructie
- 2 Niveaugroepen per jaarklas
- 3 Heterogeen groeperen
- 4 Niveaugroepen die de jaarklas overstijgen
- 5 Elke leerling een eigen leerroute

Een voorbeeld van een beschrijving is die van heterogeen groeperen: 'Ik verdeel de leerlingen van mijn klas in *kleinere groepen* om ze samen te laten werken. Ik let erop dat deze groepen bestaan uit leerlingen die *verschillen in eerdere prestaties en niveau* zodat ze van elkaar kunnen leren.' Leraren gaven op een 5-puntsschaal per strategie aan hoe vaak zij deze strategieën hanteren bij vier vakgebieden (rekenen/beginnende gecijferdheid; technisch lezen/beginnende geletterdheid; begrijpend lezen/begrijpend luisteren; spelling). Het tweede onderdeel bevat opvattingen over differentiatie: 10 stellingen die beantwoord werden op een 7-puntsschaal over differentiatie, bijvoorbeeld 'Ik vind dat (vrijwel) alle leerlingen in de klas dezelfde leerdoelen moeten behalen en de verschillen in leeruitkomsten tussen leerlingen niet ver uit elkaar mogen gaan lopen.'

##### 3.1.3 Procedure

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

##### 3.1.4 Analyse

Het handelen van leraren is beschrijvend geanalyseerd: hoe vaak wordt iedere strategie toegepast in de vier vakgebieden. Uit Pearson correlatieanalyses over de 10 stellingen blijken er drie differentiatiedilemma's te zijn:

1. **Het leeruitkomstendilemma:** Leraren vinden dat leeruitkomsten van leerlingen door differentiatie verder uit elkaar gaan mogen lopen (divergeren) óf vinden dat leeruitkomsten dichter naar elkaar toe moeten groeien (convergeren).

2. **Het ondersteuningsdilemma:** Leraren vinden dat ze leerlingen die van huis uit weinig ondersteuning krijgen moeten compenseren door hen extra aandacht te geven op school óf vinden dat alle leerlingen op school evenveel aandacht en ondersteuning zouden moeten te krijgen.

3. **Het groeperingsdilemma:** Leraren vinden dat homogene niveaugroepen goed zijn voor het zelfvertrouwen van leerlingen óf vinden dat de inzet hiervan juist stigmatiserend is voor laag presterende leerlingen. Voor hun zelfvertrouwen zijn heterogene groepen beter.

Om te onderzoeken of de leraren die verschillende differentiatiestrategieën hanteren ook verschillen in hun differentiatieopvattingen zijn t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd met differentiatie-strategieën als onafhankelijke variabelen (weinig versus frequent gebruik) en de posities op de drie dilemma's als afhankelijke variabelen. Daarnaast zijn t-toetsen uitgevoerd om na te gaan of er verschillen zijn in differentiatiestrategieën en -opvattingen tussen leraren uit het speciaal en het regulier basisonderwijs<sup>2</sup>.

### 3.1.5 Resultaten

#### Differentiatiestrategieën

Voor elk vakgebied worden de differentiatiestrategieën 'verlengde instructie' en 'niveaugroepen per jaarklas' door ruim meer dan de helft van de leraren frequent ('vaak of bijna altijd') toegepast. Verlengde instructie kan beschouwd worden als een convergente differentiatiestrategie, omdat het doel daarvan is dat alle leerlingen dezelfde leerdoelen behalen, met variatie in de lengte van de instructie die nodig is om deze doelen te behalen. 'Niveaugroepen per jaarklas' kan beschouwd worden als een divergente differentiatiestrategie. Minder dan de helft van de leraren past de differentiatie-aanpak 'heterogeen groeperen' vaak toe. Dit betekent dat leerlingen minder vaak leren met leerlingen die verschillen in eerdere prestaties en vaker samen leren met leerlingen die vergelijkbare prestaties laten zien. Op de scholen voor speciaal onderwijs wordt gemiddeld vaker gekozen voor 'niveaugroepen die de jaarklas overstijgen' en 'eigen leerroute' dan bij de andere scholen.

#### Opvattingen en dilemma's

De deelnemende leraren zijn meer gericht op divergentie dan op convergentie in de leeruitkomsten, oftewel zij vinden dat verschillen tussen leerlingen in leerprestaties mogen toenemen. Ook kiest men meer voor een evenredige verdeling van aandacht over alle leerlingen dan voor het besteden van meer aandacht aan achterstandsleerlingen. Gemiddeld weegt bij de leraren het verwachte positieve effect op het zelfvertrouwen zwaarder dan het negatieve, stigmatiserende effect van het werken met homogene niveaugroepen. Dit alles past bij divergente differentiatie waardoor de leeruitkomsten verder uit elkaar gaan lopen.

Er bleken enkele verschillen tussen de opvattingen van leraren uit het speciaal en het regulier onderwijs. In vergelijking tot het regulier onderwijs vinden de leraren van het speciaal onderwijs nog meer dat leerlingen eigen leerdoelen moeten hebben en dat leeruitkomsten verder uit elkaar mogen groeien. Het werken met homogene niveaugroepen vinden leraren van het regulier onderwijs meer

---

<sup>2</sup> De vraag hoe vaak leraren een differentiatiestrategie toepassen tijdens vier basisvakken is niet gesteld aan leraren die werkzaam zijn in het voortgezet speciaal onderwijs omdat op deze scholen het curriculum van het voortgezet onderwijs centraal staat en niet de genoemde basisvakken. In totaal hebben 81 leraren deze vragen ingevuld.



stigmatiserend dan dat leraren van het speciaal onderwijs die mening hebben. Ook neigen leraren uit het speciaal onderwijs iets meer naar het geven van meer ondersteuning aan leerlingen die van huis uit minder ondersteuning krijgen, als is dit verschil niet significant.

#### *Samenhang tussen differentiatie strategieën en opvattingen en dilemma's*

Het is opvallend dat de differentiatie strategieën die leraren hanteren over het algemeen moeilijk te herleiden zijn naar hun opvattingen; de samenhang tussen strategieën en opvattingen was gering. Wel vinden leraren die werken met jaarklasoverstijgende niveaugroepen of individuele leerroutes het belangrijker dat leeruitkomsten verder uit elkaar mogen gaan lopen dan leraren die een andere aanpak hanteren. Leraren die leerlingen van verschillende niveaus vaak laten samenwerken in heterogene groepen, vinden niveaugroepen over het algemeen stigmatiserend voor de zwak presterende leerlingen.

#### *3.1.6 Conclusies*

Convergentie en divergentie in leeruitkomsten zijn twee doelen van differentiatie die op gespannen voet kunnen staan met elkaar. Aan de ene kant willen leraren extra aandacht besteden aan kansarme leerlingen door achterstanden zoveel mogelijk te compenseren en aan de andere kant willen scholen het onderwijs meer personaliseren door juist voort te bouwen op verschillen tussen leerlingen. Op veel scholen heeft de laatste jaren de focus vooral gelegen op het laatste. Vanuit het doel om de kansenongelijkheid in het onderwijs te bestrijden, zou juist een focus op convergentie gerechtvaardigd zijn.

We constateren dat de keuzes die leraren maken voor hun differentiatie strategie minder gericht zijn op het compenseren van achterstanden dan aan het tegemoet komen aan en aansluiten bij de verschillen tussen leerlingen. De resultaten van dit onderzoek roepen de vraag op in hoeverre leraren bij differentiatie gericht zijn op het bestrijden van de kansenongelijkheid voor leerlingen uit lagere sociale milieus en zich bewust zijn van de mogelijke (negatieve) gevolgen van divergente vormen van differentiatie voor deze groep leerlingen. Een visie hierop is noodzakelijk. De dilemma's kunnen als hulpmiddel dienen om het gesprek met elkaar aan te gaan gericht op visievorming over differentiatie en het bewust kiezen van differentiatie strategieën die daarbij passen. De dilemma's zijn daarom opgenomen in de eerste teambijeenkomst van de professionalisering, in het palet (Hoofdstuk 5) en in voor de voor- en de nameting van de professionalisering (§6.1).

[Hier vind je de uitgebreide rapportage van deze deelstudie.](#)

### *3.2 Kwalitatieve studie: percepties van leraren en hun handelen*

In deze studie staat de vraag centraal op basis waarvan leraren hun verwachtingen over leerlingen vormen en hoe zij hiernaar handelen. Omdat verwachtingen van leerlingen vaak impliciet zijn, is onderzocht op welke manier leraren hun leerlingen spontaan beschrijven en hoe deze beschrijvingen gerelateerd zijn aan de manier waarop zij differentiëren.

#### *3.2.1 Deelnemers*

In totaal namen 17 leraren deel aan deze studie (16 vrouwen, 1 man). Van hen zijn 9 leraren werkzaam in het reguliere basisonderwijs (195 beschrijvingen van leerlingen) en 8 leraren in het speciaal onderwijs (79 beschrijvingen van leerlingen).

#### *3.2.2 Methoden en instrument*

Er is bij iedere leraar een interview afgenomen gevolgd door een observatie in de klas.



## Interview

Het semigestructureerde interview begon met de vraag om een plattegrond van hun klas te tekenen en tijdens het invullen hiervan iets te vertellen over iedere leerling. Leraren voegden tijdens het beschrijven bij iedere leerling enkele steekwoorden toe. Waar nodig werd doorgevraagd. Vervolgens werd doorgevraagd 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?
- Hoe optimaliseer je de leersituatie voor al deze verschillende leerlingen?
- Welke uitdagingen kom je hierin tegen?

## Observatie

Iedere leraar is gedurende een half dagdeel tijdens een gestructureerd moment en in een meer vrije situatie geobserveerd. De plattegrond die getekend was tijdens het interview diende als hulpmiddel tijdens de observatie. Er is geobserveerd op de volgende topics:

- Hoe verdeelt de leraar de aandacht?
- Hoe wordt de ruimte gebruikt tijdens de les?
- Op welke wijze wordt de instructie gegeven?
- Hoe is aandacht verdeeld wat betreft het didactisch, pedagogisch en sociaal perspectief?

### 3.2.3 Procedure

Door de betrokken bestuurders is een e-mail verstuurd naar de scholen met de vraag welke leraren wilden meedoen aan deze studie. Leraren konden zich per e-mail aanmelden bij de onderzoekers. Na aanmelding is met iedere leraar individueel een moment afgesproken voor het interview en de observatie. De observatie volgde meestal binnen een week na het interview. Gemiddeld duurde het interview 40 minuten en de observatie 90 minuten.

Alle deelnemende leraren gaven toestemming voor het maken van audio-opnamen van de interviews. Deze zijn gebruikt voor het analyseren van de data. Er zijn geen beeld- en/of geluidsoptnamen van de observaties gemaakt vanwege de AVG.

### 3.2.4 Analyse

De leerlingbeschrijvingen zijn geclassificeerd op cognitieve eigenschappen (inclusief de werkhoudings-aspecten), sociale eigenschappen en persoonlijke eigenschappen van de leerlingen. De overige interviewdata zijn samengevat aan de hand van de vragen: Hoe zien leraren verschillen tussen de leerlingen? Hoe gaan ze daar mee om? Wat zijn daarin hun uitdagingen?

De observatiedata zijn samengevat op basis van de vier observatietopics. Vervolgens is de relatie tussen de bevindingen en de uitspraken van iedere leraar met elkaar vergeleken.

### 3.2.5 Resultaten

#### Interviews

##### *Beschrijvingen van leerlingen*

Cognitieve eigenschappen worden door alle leraren het meest genoemd. Leraren uit het regulier onderwijs noemen deze bij 91% van de leerlingen en leraren in het speciaal onderwijs bij 100% van de leerlingen. De beschrijvingen die gericht zijn op sociale eigenschappen worden genoemd bij 63% van de leerlingen in het regulier onderwijs en bij 87% van de leerlingen in het speciaal onderwijs. Persoonlijke eigenschappen van leerlingen worden beduidend minder benoemd door leraren in het regulier onderwijs (13%) dan door leraren in het speciaal onderwijs (53%).

In de beschrijvingen van de cognitieve ontwikkeling benoemen leraren feitelijke informatie over ontwikkelingsaspecten, zoals 'er is sprake van dyslexiedyslexie'. De gekozen woorden onthullen soms expliciet, soms impliciet de verwachtingen van de leerlingen, zoals 'de leerstof is te moeilijk voor haar'. Leraren in het speciaal onderwijs koppelen uitspraken over cognitieve kenmerken meer aan gegevens zoals 'een laag IQ' of het uitstroomprofiel van de leerling. Verder spreken zij meer specifiek over vaardigheden en stagnaties in een bepaald leerstofgebied, zoals 'de letters beklijven nog niet'. Door woordkeuzes als 'nog niet' spreken zij hun verwachtingen over mogelijkheden uit.

Alle leraren beschrijven hun leerlingen vanuit hun directe waarneming en eigen beleving. Deze beschrijvingen onthullen soms expliciet waardegeladen uitspraken: *'Hij is een cadeautje. Hij heeft talent op alle gebieden: sociaal en qua leren.'* En: *'Zij heeft het moeilijk met een hoop vakken. Voor haar is het vooral belangrijk dat ze het gezellig heeft.'* Dit soort waardegeladen uitspraken onthullen verwachtingen over verwachte effecten van interventies: *'Hij is niet goed leerbaar'*. Daarnaast duiden ze soms op de consequenties van kenmerken voor de bredere ontwikkeling, zoals *'Er is sprake van een laag taalniveau, dit zit hem in de weg bij de communicatie'*. Leraren in het speciaal onderwijs koppelen hun verwachtingen vaker aan wat de leerling nodig heeft zoals *'Hij leert in kleine stapjes en heeft visuele ondersteuning nodig'*.

Beschrijvingen over de sociale ontwikkeling onderbouwen de leraren niet met feitelijke informatie. Verschillende uitspraken geven de verwachting van sociale acceptatie weer: *'Zij bemoeit zich met iedereen, fysiek en verbaal. Ze wordt niet geaccepteerd door anderen'*. In sommige uitspraken benadrukken leraren de onmacht van leerlingen: *'Hij overziet onverwachte situaties niet en reageert daar heftig op.'* Leraren in het speciaal onderwijs benadrukken daarbij wat vaker wat leerlingen nodig hebben: *'Hij is kwetsbaar en heeft aansluiting bij andere leerlingen nodig'*.

Uitspraken over persoonlijke ontwikkelingsaspecten komen het minst naar voren. Dit zijn veelal uitspraken over kenmerken die samenhangen met autonomie, eigenheid en zelfverzekerdheid tegenover afhankelijkheid, weerbaarheid en zelfredzaamheid, zoals *'Hij is niet weerbaar'*, *'Zij heeft geen inleving'* en *'Hij mag meer voor zichzelf opkomen'*.

#### *Verschillen tussen leerlingen*

Leraren duiden verschillen tussen leerlingen op cognitieve, sociale en persoonlijke ontwikkelingsaspecten. Daarnaast noemen ze verschillen in taakgerichtheid en leertempo. Cognitieve verschillen tussen leerlingen worden door de leraren in het regulier onderwijs meestal groeps- of clusterwijs en soms individueel beschreven. Zo spreken zij over cognitief sterkere leerlingen, 'plussers', leerlingen in de middenmoot, zwakkere leerlingen en leerlingen met specifieke leerproblemen. Leraren in het speciaal onderwijs spreken in het algemeen over een ontwikkelings- of uitstroomprofiel van hun groep en duiden hun leerlingen daarnaast vooral individueel. Daarnaast duiden leraren verschillen in de mate van motivatie: taakgericht versus snel afgeleid, hardwerkend tegenover lui en zorgvuldig versus slordig.

Sociale verschillen tussen leerlingen zijn vooral gerelateerd aan het sociaal bewegen van leerlingen binnen de klas of school. Leraren onderscheiden in dit aspect welke leerlingen zich sociaal opstellen, goed omgaan met anderen en welke leerlingen moeite hebben met anderen, met het aanpassen aan de omgeving en meer teruggetrokken of minder weerbaar zijn. Leraren in het regulier onderwijs karakteriseren de leerlingen vaker groepsgewijs. Drie leraren noemen verschillen tussen jongens en meisjes en koppelen eigenschappen daaraan. Zo spreekt een leraar over 'stoere jongens en giebelige meiden'. Een andere leraar benoemt dat iedere leerling een eigen karakter heeft, wat het niet altijd makkelijk maakt om iedereen te 'matchen'. Leraren in het speciaal onderwijs koppelen sociale

eigenschappen vooral aan individuele leerlingen en benadrukken vaker de uniciteit van leerlingen, passend bij de grotere diversiteit aan problemen en beperkingen bij hun leerlingen.

### *Omgaan met verschillen tussen leerlingen*

Alle leraren 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 leraren 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 leraren aan dat zij zowel homogeen als heterogeen groeperen in hun klas. Leraren in het speciaal onderwijs geven hierbij 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 merendeel van de leraren geeft aan dat zij vooral bij de basisvakken (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. Bij deze vakgebieden mogen leerlingen ook vaker zelf groepen formeren. Het merendeel van de leraren benoemt dat sociale criteria voorwaardelijk zijn voor groepering, zoals combinaties van leerlingen die zonder conflicten kunnen samenwerken.

Het hulp bieden door leerlingen aan elkaar wordt benoemd. Alle leraren geven aan dat ze leerlingen stimuleren om samen te werken *en* elkaar te helpen. Leraren maken hier op verschillende manieren gebruik van, zoals werken met maatjes en het stimuleren hulp te vragen aan elkaar en elkaars kwaliteiten te benutten.

### *Uitdagingen*

Het merendeel van de leraren geeft aan uitdagingen te ervaren op het gebied van differentiëren en omgaan met verschillen. De uitdagingen die genoemd worden, vallen onder de volgende thema's: groeperen (groepjes maken die sociaal gezien matchen), aandachtsverdeling (iedere leerling de aandacht kunnen geven die hij/zij verdient) en de verschillen in de eigen relatie met leerlingen (werken aan relaties met leerlingen met wie het niet van nature 'klikt')

### *Observaties*

Uit de observaties komt naar voren dat de aandachtsverdeling van leraren sterk afhankelijk is van de activiteiten en lesmomenten. Leraren starten de dag vaak met individuele sociaalgerichte interacties bij binnenkomst van de leerlingen. In het speciaal onderwijs is er uitgebreid tijd voor inloop en individuele interacties, mede door variabele aankomsttijden van taxivervoer en het ondersteunen van leerlingen die moeizaam schakelen tussen thuis en school. In het regulier onderwijs wordt relatief sneller na binnenkomst gestart met gerichte lesactiviteiten.

De lessen worden overwegend gestart met klassikaal gerichte instructies over de organisatie van de dag of de les, of inhoudelijke didactische instructies. Bij de organisatorische instructies wordt ingegaan op de taakaanpak en gedragsverwachtingen tijdens de les of dag. Deze hebben vooral een pedagogisch perspectief.

De klassikale interacties vinden plaats in de vaste groepopstelling van de klas of in een kringopstelling. Deze indeling speelt een rol bij de aandachtsverdeling, meer of minder bewust. Er gaat relatief meer aandacht naar leerlingen die dichtbij de leraar zitten. In de interviews is benoemd dat leraren er vaak bewust voor kiezen om leerlingen die extra ondersteuning of meer sturing nodig hebben dichtbij henzelf te plaatsen. Het is meerdere keren zichtbaar dat de betrokkenheid van leerlingen die op grotere afstand tot de leraar zitten lager is dan van leerlingen die dichtbij zitten.

Daarnaast is zichtbaar dat leerlingen die verder van de leraar af zitten relatief minder beurten krijgen, ook wanneer zij een grote betrokkenheid laten zien.

De beurtverdeling tijdens de klassikale lessen varieert van meer strikt volgordelijk en gericht naar at random. Soms wordt tijdens het geven van beurten uitgebreid ingegaan op de reactie van een leerling. Soms worden snelle beurten gegeven waarbij leerlingen enkel de kans krijgen om een kort antwoord te geven. Leraren verdelen hun aandacht tijdens de verwerking overwegend over subgroepen of over individuele leerlingen. Bij de geobserveerde lessen in de basisvakken is er overwegend sprake van homogene groepering. In een aantal reguliere groepen en alle speciale groepen wordt de groepsopstelling gewijzigd tijdens de dag. In het speciaal onderwijs gaan een of meerdere groepjes leerlingen naar andere ruimtes. In het reguliere onderwijs maken leraren bij het werken in subgroepen ook gebruik van aangrenzende ruimtes of lokalen. Soms worden deze groepen begeleid door klassenassistenten, met name in het speciaal onderwijs. De groepen die zelfstandig werken in andere ruimtes krijgen minder aandacht. In enkele groepen in het regulier onderwijs wordt de klassikale opstelling niet gewijzigd. Daar volgt er na een klassikale instructie een verlengde instructie aan een subgroep of aan een individuele leerling op een centrale plaats. Daarna lopen leraren rond om leerlingen individueel te begeleiden. Als leraren subgroepen of individuele leerlingen begeleiden dan geven zij andere leerlingen vooral pedagogische bevestiging of reguleren zij hen wanneer zij dit nodig achten. In bovenbouwgroepen in het regulier onderwijs corrigeren leerlingen ook elkaar.

#### Relaties tussen interviews en observaties

Er is een relatie zichtbaar tussen de beschrijvingen van leerlingen in de interviews en het handelen in de klassensituaties. Leerlingen die door de leraren uitgebreid zijn besproken en leerlingen waarvan zij lagere verwachtingen hebben, krijgen veel aandacht en ondersteuning bij hun taken of pedagogische sturing. Dit zijn de leerlingen die volgens de leraar problemen of stagnaties hebben op het gebied van cognitieve en leervaardigheden, motivatie en taakgerichtheid of het zijn leerlingen bij wie leraren sociale of sociaal-emotionele problemen signaleren. Een aantal van deze leerlingen laten tijdens de observatie ook meer afhankelijk en afwachtend gedrag zien. Zij maken minder gebruik van alternatieven als zij niet verder kunnen of klaar zijn, zoals doorgaan met een andere taak. Leerlingen van wie leraren gedragsproblemen benoemen krijgen meer sturing en correcties op hun gedrag dan andere leerlingen, bijvoorbeeld bij afgeleid zijn, door de klas lopen, of als zij contact zoeken met andere leerlingen.

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

#### 3.2.6 Conclusies

De taal van leraren in de beschrijvingen van hun leerlingen onthult het beeld dat zij hebben van hen en welke aspecten voor de beeldvorming bepalend zijn. Het laat zien wat zij belangrijk en wenselijk vinden voor de ontwikkeling en aansturing van hun leerlingen. Verwachtingen van leerlingen komen meer of minder expliciet naar voren. Hoewel verschillen tussen leraren groot zijn, is er ook een aantal overeenkomsten in de opvattingen en manieren van handelen tussen leraren. De leerlingen van wie leraren lagere verwachtingen hebben, hebben volgens de leraren meer begeleiding, sturing en herhaling nodig. Deze leerlingen krijgen dit ook meer, vergeleken met leerlingen van wie de verwachtingen hoger zijn.

De kwalificatiegerelateerde doelen van het onderwijs komen het meest prominent naar voren in beschrijvingen van leerlingen, met name benoemd in termen van cognitieve kenmerken van

leerlingen. In het speciaal onderwijs worden deze kenmerken als onderdeel van de totaalontwikkeling van de leerling benoemd, waarbij cognitieve, sociale en persoonsvormende doelen allemaal benoemd worden. Sociale en persoonsvormende doelen worden in het regulier onderwijs minder of meer impliciet genoemd. De ontwikkeling van de werkhouding en sociale vaardigheden ten behoeve van de totaalontwikkeling wordt minder benoemd. Sociale en persoonlijke kenmerken van leerlingen worden wel genoemd als bepalend voor groepering van leerlingen.

[Hier vind je de uitgebreide rapportage van deze deelstudie.](#)

## 4. Deelstudie 2: Voortgezette professionalisering

Met deze deelstudie beantwoorden we de derde onderzoeksvraag: Welke inhoud en vormen van voortgezette professionalisering ervaren leraren als effectief voor hun ontwikkeling op het gebied van het afstemmen op diversiteit in de klas?

### 4.1 Deelnemers

In totaal hebben 62 leraren de vragenlijst ingevuld, van wie 54 volledig.

### 4.2 Methodes en instrumenten

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is eerst een literatuurstudie en vervolgens een vragenlijststudie uitgevoerd. In de literatuurstudie zijn inzichten verzameld over effectieve kenmerken van professionele ontwikkeling gericht op het afstemmen op verschillen specifiek en op effectieve kenmerken van professionalisering van leraren in de werkcontext algemeen.

De vragenlijst richtte zich op interventies die door de leraren als waardevol zijn ervaren om tot afstemming te komen op verschillen tussen leerlingen. De vragenlijst startte met de vraag om terug te denken aan een professionalisering die waardevol was en om een korte omschrijving van de kenmerken van die professionalisering. Vervolgens is gevraagd om aan te geven of de professionalisering voldeed aan een aantal specifieke kenmerken, gebaseerd op de literatuurstudie.

De vragenlijst bestond uit vijf onderdelen:

1: het effect van de professionalisering op gedrag, vaardigheden, opvattingen, identiteit en de leerlingen op een 5-puntsschaal (helemaal niet – helemaal wel). Een voorbeeld-item: *Deze professionalisering heeft eraan bijgedragen dat ik vaardigheden heb ontwikkeld om af te stemmen op diversiteit.*

2: drie open vragen: *'waar had je vooral behoefte aan', 'hoe is daaraan tegemoetgekomen'* en *'wat vond je het meest waardevol'*.

3: de inhoudelijke focus van de professionalisering op een 5-puntsschaal. Bijvoorbeeld *'het belang van hoge verwachtingen voor alle leerlingen'* of *'de onderzoekende houding van de leraar'*.

4: de werkwijze binnen de professionalisering en bredere kenmerken op een 5-puntsschaal. Voorbeelden van werkwijzen zijn *'ontwerpen van eigen lessen samen met anderen'* of *'bespreken van praktijkcasuïstiek'*. Voorbeelden van kenmerken zijn *'De inhoud was direct gekoppeld aan mijn eigen praktijk'* en *'De opleider/coach toonde modelgedrag'*.

5: open vragen over structuurkenmerken als tijdsinvestering en met wie de leraren de professionalisering volgden.

Ter afsluiting volgden er twee open vragen betreffende het te ontwikkelen professionaliseringspalet. Ten eerste werd gevraagd wat daarin zeker wél zou moeten terugkomen. Ten tweede werd gevraagd waarvoor gewaakt moest worden.

#### *4.3 Procedure*

Via de betrokken bestuurders van de drie werkveldpartners is een e-mail verstuurd naar de betreffende scholen en leraren met informatie over het project en de vraag om de vragenlijst in te vullen. Deze e-mail bevatte de link naar de digitale vragenlijst.

#### *4.4 Analyse*

Per thema zijn voor de kwantitatieve gegevens, gemeten met de 5-puntsschalen (effecten, inhouden, werkwijze en structuurkenmerken) de beschrijvende statistieken berekend in SPSS.

De antwoorden op de verschillende open vragen zijn samengevat en inhoudelijk geanalyseerd. Per thema worden de gevonden categorieën en voorbeelden of citaten weergegeven.

#### *4.5 Resultaten*

##### *Literatuurstudie*

De literatuurstudie is beschreven in een artikel in het *Velontijdschrift* (Boosten, Jager & Van den Bergh, 2020). De kern hiervan is dat het lastig is om dé X-factor voor succes aan te wijzen voor professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit. Dit is een complexe en veelomvattende taak, deels omdat het handelen van leraren niet alleen bewust, maar ook onbewust gestuurd wordt vanuit opvattingen en overtuigingen op diepere lagen. Voortgezette professionalisering van leraren bij het afstemmen op diversiteit dient dan ook rekening te houden met meerdere facetten en dimensies. Leraren in Nederland lijken vooral voorkeur te hebben voor praktisch-instrumenteel leren, hoewel vormen van professionalisering die gericht zijn op diepere betekenisverlening als meer effectief worden ervaren (Kools et al., 2018) en dus ook nodig zijn voor ontwikkeling op dit complexe thema.

Effectieve kenmerken van professionalisering zijn: een kwalitatief hoogstaande inhoud, een sterke praktijkgerichtheid, leren vanuit een actieve en onderzoekende houding, samen leren met collega's, en eigenaarschap bij de leraar zelf. Hierbij geldt dat leraren, evenals hun leerlingen, divers zijn. Ook zij hebben persoonlijke voorkeuren voor wat ze willen leren, hoe ze dat willen leren en met wie zij graag leren. Er is daarom niet één beste vorm van professionalisering, maar inhouden en activiteiten moeten worden afgestemd op de vragen en karakteristieken van de leraren die de professionalisering volgen. Er is brede consensus dat met name professionalisering samen met collega's waardevol is. Dit geldt vooral wanneer leraren elkaar actief ondersteunen om gezamenlijk de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Veel professionaliseringsactiviteiten in het onderwijs komen echter nog voornamelijk voort uit ontwikkelwensen van individuele leraren, waarbij de samenhang met ontwikkelingen in de school ontbreekt.

Op het gebied van het afstemmen op diversiteit blijkt vooral het bij elkaar observeren en teamleren heel belangrijk, hoewel deze activiteiten erg weinig worden toegepast. Met name activiteiten die het leren van elkaar in het team ondersteunen, zoals collegiale consultatie en het werken in 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 hiervoor. Daarnaast blijkt dat er in veel scholen geen beleid is over hoe leraren differentiatie concreet zouden moeten invullen. De meeste leraren vinden het daardoor onduidelijk wat de

schoolleiding van hen verwacht. Het afstemmen op verschillen komt niet altijd aan de orde in de gesprekkencyclus. Hierdoor ontstaat handelingsverlegenheid en krijgen leraren het idee het nooit goed te kunnen 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 het afstemmen op diversiteit in de school.

Uit onderzoek naar duurzame innovaties blijkt eveneens dat de rol van de schoolleider groot is, ook wanneer die het initiatief vooral bij leraren legt. Van de schoolleider wordt gevraagd een structuur en systematiek te organiseren, 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. Op scholen waar de schoolleider stimulerend optreedt, voelen leraren zich beter ondersteund en worden de pedagogische competenties van leraren positiever beoordeeld.

#### *Vragenlijststudie*

Leraren vinden het met name waardevol als een professionalisering bijdraagt aan hun vaardigheden. Een bijdrage aan hun identiteit als leraar wordt minder vaak genoemd als opbrengst van de professionalisering die voor hen waardevol was, evenals een ontwikkeling van hun leerlingen.

De als waardevol ervaren professionaliseringsactiviteiten waren inhoudelijk met name gefocust op de onderzoekende houding van de leraar en het bewerkstelligen van een positieve relatie met leerlingen. Samenwerkend leren wordt in veel mindere mate genoemd als een focus binnen waardevolle professionalisering. In de literatuur wordt het belang van het bespreken van verwachtingen van leerlingen en het verhogen van die verwachtingen als cruciaal genoemd om af te stemmen op diversiteit. Hoewel een aantal leraren aangeven dat de voor hen waardevol ervaren professionalisering deze focus wel had, was dit in lang niet alle professionaliseringsvormen een thema.

De vormkenmerken die volgens de literatuur effectief zijn worden door alle leraren allemaal benoemd als kenmerk van de meest waardevolle professionalisering. Gemiddeld genomen herkennen leraren het leren op een onderzoekende manier het minst. Het bespreken van praktijkcasuïstiek wordt het meest herkend in waardevolle professionalisering, naast het bestuderen van literatuur. Het samen ontwerpen van lessen en het observeren van elkaar zijn activiteiten die gemiddeld minder ondernomen zijn binnen de waardevolle professionaliseringsvormen. Er is een grote spreiding in de herkenning van alle kenmerken. Dit kan betekenen dat de professionaliseringsvormen die als waardevol zijn ervaren uiteenlopend van aard zijn en/of dat leraren onderling verschillen in wat zij waardevol vinden.

Wat betreft de structuurkenmerken zien we variatie in de duur van als waardevol ervaren professionalisering. Bijna de helft van deze trajecten liep over een periode die langer duurde dan zes maanden, maar ook een duur van minder dan 3 maanden werd door meer dan 40% van de leraren beschreven. Meer dan de helft beschrijft een investering van minder dan 40 uur. Hoewel uit de literatuur blijkt professionele ontwikkeling substantieel tijd kost blijken kortere interventies voor leraren dus ook waardevol te zijn.

Binnen de als waardevol beschreven professionaliseringsvormen leerden leraren vooral samen met collega's van de eigen school en in mindere mate individueel of met collega's van andere scholen. Daarnaast kwam de professionalisering met name voort uit de eigen professionaliseringswens en in mindere mate uit de wens van school.

#### 4.6 Conclusies

Op basis van de literatuurstudie en de resultaten van de vragenlijst zijn een aantal ontwerpcriteria gedestilleerd voor de ontwikkeling van het professionaliseringspalet. Deze zijn:

- Integreer het werken aan vaardigheden én kritisch reflecteren op opvattingen en aannames. Expliciteer aan welke vaardigheden en inzichten de activiteiten bijdragen.
- Steek expliciet in op het onderzoekend leren door de leraren en focus de inhoud en aandacht op (de relatie met) verschillende leerlingen. Hoewel uit de vragenlijst het belang van aandacht voor het belang van hoge verwachtingen niet komt, blijkt uit de literatuur dat het wel belangrijk is dat leraren hun verwachtingen van leerlingen expliciteren én de impact van deze verwachtingen kritisch evalueren.
- Maak zoveel mogelijk ruimte voor het bespreken van praktijkcasuïstiek met collega's, het bestuderen van theorie/literatuur én het reflecteren op het eigen lesgeven. Geef leraren keuzes in de te ondernemen activiteiten, zodat recht wordt gedaan aan persoonlijke voorkeuren.
- Ook in een kortere periode en beperkte tijdsinvestering kan waardevolle professionele ontwikkeling plaatsvinden.

[Hier vind je de uitgebreide rapportage van deze deelstudie.](#)



## 5. Ontwikkeling van het professionaliseringspalet

Op basis van het theoretisch kader en de uitkomsten van deelstudies 1 en 2 is een professionaliseringspalet ontwikkeld en een draaiboek opgesteld voor de professionaliserings-trajecten. Voor het palet zie: <https://fontys.nl/palet-diversiteit/>.

Afstemmen op de diversiteit in de teams was bij de ontwikkeling het uitgangspunt. Inhoudelijk is in de professionalisering geen stelling genomen in 'wat goed is om te doen', maar hebben vooral gestuurd op bewustwording van dilemma's, reflectie, visievorming en het zelf maken van keuzes die passen bij de school en de leraar als professional. Het zelf maken van een vertaalslag naar de eigen praktijk was onderdeel van iedere activiteit.

### 5.1 Beschrijving van het professionaliseringspalet

Het palet bestaat uit een aantal professionaliseringsactiviteiten ingedeeld in de thema's: *differentiatie en adaptief handelen*, *differentieel gedrag* en *reflectief onderzoekende houding*. Ieder thema wordt kort toegelicht in het onderdeel '**verkennen**'. Toegankelijke literatuur is opgenomen onder '**verdiepen: literatuur**' en concrete activiteiten zijn beschreven onder '**verdiepen: activiteiten**'.

#### *Differentiatie en adaptief handelen*

Een voorbeeld van opgenomen literatuur in dit onderdeel is de review 'Differentiatie in de klas: wat werkt?' van de Kennisrotonde (Van der Vegt, Kieft, & Bekkers, 2019). Een voorbeeld van een activiteit is 'Accenten in groeperen'. Bij deze activiteit wordt iedere deelnemer gevraagd om te reflecteren op overwegingen bij de keuze voor groeperingsvorm(en) bij een bepaald vakgebied aan de hand van een aantal vragen. Iedere deelnemer beantwoordt voor zichzelf de vragen en motiveert zijn of haar differentiatiekeuzes. Daarna worden de bevindingen op gestructureerde wijze gedeeld. Vervolgens worden de verschillen en overeenkomsten in aanpak en ideeën besproken, de congruentie van de groeperingsvormen en de lesdoelen en de aansluiting bij de visie van de school. Als vervolg op de activiteit kan gekozen worden uit het lezen van verdiepende literatuur en/of het uitproberen van een alternatieve groeperingsvorm en het plannen van een volgende intervisie waarin inzichten en ervaringen gedeeld worden gericht op onderbouwing van ideeën en verbreding van handelingsalternatieven.

#### *Differentieel gedrag*

Een voorbeeld van opgenomen literatuur in dit onderdeel is de publicatie 'Werk maken van gelijke kansen' deel 1 en 2 (Van den Bergh, Denessen, Volman, Ros, & Marreveld, 2020). Een voorbeeld van een activiteit is '60 seconden over mijn leerling'. In deze activiteit beschrijft een leraar aan de hand van een stapel naamkaartjes of fotootjes iedere leerling in 60 seconden. De anderen noteren in steekwoorden wat er gezegd wordt. Nadat iedere leraar (een deel van) zijn of haar leerlingen heeft beschreven wordt samen geanalyseerd wat er gezegd is aan de hand van een analyseschema. Dit laat zien of er vooral cognitieve kenmerken van leerlingen benoemd worden, achtergrondkenmerken of sociale kenmerken van de leerling. Verschillen en overeenkomsten in beschrijvingen worden zichtbaar. Ook maakt het zichtbaar over welke leerlingen een leraar geen 60 seconden kan vertellen. Dit soort vragen maakt de leraren bewust van hoe zij naar leerlingen kijken. Wanneer meerdere leraren dezelfde leerlingen beschrijven worden verschillende perspectieven op dezelfde leerling duidelijk, wat kan helpen om bewust anders naar leerlingen te gaan kijken.

#### *Reflectief onderzoekende houding*

Een voorbeeld van opgenomen literatuur in dit onderdeel is het artikel 'In gesprek over wat er echt toe doet in je onderwijspraktijk' (De Keijzer & Van Rooijen, 2016). Een voorbeeld van een activiteit is 'Het mentale model achter je handelen'. In deze activiteit analyseren leraren onder begeleiding hun eigen videobeelden aan de hand van het 5G-schema (Gebeurtenis, Gedachten, Gevoelens, Gedrag,

Gevolgen). De gedachten en gevoelens van zowel de leerling als de leraar die hebben geleid tot de interactie die centraal staat worden geanalyseerd. Dit gebeurt bij voorkeur bij een positieve interactie, omdat dit zicht geeft op de interactiebehoeften van de leerling en hoe hieraan tegemoet kan worden gekomen. Door op deze manier naar interacties te kijken kan de eigen perceptie en interpretatie van gedrag van een leerling veranderen, waardoor mogelijke negatieve beelden over het gedrag van de leerling genuanceerd kunnen worden.

## 5.2 Beschrijving van het professionaliseringstraject

Vier schoolleiders van reguliere basisscholen en een bestuurder van een samenwerkingsverband voor (voortgezet) speciaal onderwijs wilden meedoen met het professionaliseringstraject, nadat zij uitgebreide informatie over de inhoud en opzet hadden ontvangen via het bestuur. In het regulier onderwijs waren dit de complete teams. In het speciaal onderwijs deed een gemêleerde groep van 17 medewerkers mee, bestaande uit voorzitters van organisatiebrede kennisteams, leraren<sup>3</sup> en leidinggevendenden. Voorafgaand is er een startgesprek gevoerd tussen de projectleider, een onderzoeker/opleider en de schoolleider om de verwachtingen af te stemmen. Doel van dit gesprek was het bespreken van de doelen en werkwijze van het traject, het inhoudelijk en organisatorisch afstemmen van de rol van de schoolleider en het verkennen van de missie en visie van de school in relatie tot de doelen van het project. Een belangrijk gesprekspunt was daarnaast het informeren en betrekken van het team. Schoolleiders ontvingen het verslag van dit gesprek met de vraag om goedkeuring.

Voorafgaand aan de professionalisering werd aan iedere deelnemer gevraagd een digitale vragenlijst in te vullen (zie §6.2). Vervolgens waren er twee teambijeenkomsten waarin de schoolleider opende met het belang van deelname aan het onderzoek gerelateerd aan de missie en visie van de school. De eerste bijeenkomst had als doel om de visie, waarden en opvattingen van de leraren ten aanzien van het afstemmen op diversiteit in kaart te brengen. De resultaten van de vragenlijst werden teruggekoppeld en op basis hiervan zijn individuele waarden en opvattingen verkend en gezamenlijke waarden en uitdagingen geformuleerd. Op basis hiervan is in de tweede teambijeenkomst de relatie gelegd naar de persoonlijke leervragen van de deelnemers, zijn er leerteams geformeerd op basis van deze leervragen en heeft een eerste verkenning van het professionaliseringspalet plaats gevonden. Er werd gevraagd om met het leerteam een professionaliseringsplan te schrijven voor vijf bijeenkomsten waarin activiteiten uit het palet gekozen en uitgevoerd zouden worden. Elke leerteam werd hierbij ondersteund door een van de onderzoekers/opleiders, drie van de vijf bijeenkomsten konden onder begeleiding van deze persoon worden uitgevoerd. Alle bijeenkomsten vonden plaats in de eigen school en waren zoveel mogelijk ingebed in de routines van de eigen school, zoals binnen structurele overlegmomenten of studiedagen.

---

<sup>3</sup> Wanneer we spreken over leraren, bedoelen we hiermee ook medewerkers met een andere functie, zoals een onderwijsassistent of een intern begeleider

## 6. Deelstudie 3: Implementatie en evaluatie van de professionalisering

Deelstudie 3 is gericht op de evaluatie van de ervaringen met en effecten van het professionaliseringstraject. De onderzoeksvragen 4a en 4b staan centraal: Wat zijn de effecten van een professionaliseringsinterventie gericht op het afstemmen op diversiteit op het handelen, de opvattingen, dilemma's van leraren en de verwachtingen die zij hebben van leerlingen? (§6.1 en 6.2). Welke inhoud en vormen van professionalisering kiezen de leraren, hoe wordt hiermee gewerkt en wat zijn ervaringen en effecten? (§6.3).

In de uitvoering van het professionaliseringstraject zijn er grote verschillen tussen scholen geweest. De betrokkenheid van de schoolleiders was wisselend, evenals de mate waarin de deelname aan het traject vooraf besproken was met het team en ingebed was in de totale schoolontwikkeling. Organisatorische afspraken zijn op meerdere scholen niet nagekomen, zoals het plannen van de teambijeenkomsten op momenten dat het hele team aanwezig was, voldoende tijd voor de bijeenkomsten en facilitering voor de vijf bijeenkomsten in leerteams. In twee scholen is tussentijds de aanpak aangepast om het team betrokken te houden.

### 6.1 Differentiatiestrategieën, opvattingen, en dilemma's

Om het effect op differentiatiestrategieën, opvattingen en dilemma's te meten is een voormeting en een nameting uitgevoerd onder de deelnemers aan het professionaliseringstraject.

#### 6.1.1 Deelnemers

Aan de voormeting hebben in totaal 75 leraren deelgenomen en aan de nameting 40. Van de 40 leraren die de nameting hebben ingevuld hebben 37 ook de voormeting ingevuld.

#### 6.1.2 Methoden en instrument

Er is een digitale vragenlijst ontwikkeld. De vragenlijsten bestonden uit twee delen. Het eerste deel ging over differentiëren in de klas en het tweede deel was gericht op de opvattingen van de leraren, gemeten aan de hand van dilemma's (zie § 3.1). In de nameting zijn er vragen gericht op evaluatie van de professionalisering toegevoegd, de resultaten van deze vragen zijn opgenomen in §6.3.

#### *Differentiatiestrategieën*

Er is gevraagd welke differentiatiestrategie de leraar het vaakst gebruikt: verlengde instructie/extra uitleg, homogene niveaugroepen per jaarklas, homogene niveaugroepen die de jaarklas overstijgen, homogene niveaugroepen volgens het basisstof-herhaling-verrijking-model (BHV), heterogeen groeperen of voor iedere leerling een eigen leerroute. Elke strategie was voorzien van een korte omschrijving. Vervolgens is gevraagd om de keuze voor de meest gebruikte differentiatiestrategie te motiveren.

#### *Differentiatieopvattingen*

Op basis van de omschrijving van vijf dilemma's is leraren gevraagd welke positie hij/zij inneemt in dat dilemma op een schaal van -5 tot 5, in welke mate het dilemma herkenbaar was (7-puntsschaal) en in welke mate het dilemma de keuze voor een differentiatiestrategie bemoeilijkt (7-puntsschaal). Tot slot werd gevraagd om per dilemma een voorbeeld te geven van de manier waarop de leraar in zijn of haar praktijk met dit dilemma omgaat. In het regulier onderwijs ging het om het leeruitkomstendilemma (streven naar grotere versus kleinere verschillen), het groeiperingsdilemma (homogene groepen zijn goed voor zelfvertrouwen versus stigmatiserend) en het ondersteuningsdilemma (alle leerlingen evenveel ondersteuning versus leerlingen met achterstand meer ondersteuning). Zie ook §3.1. Daarnaast werd het begaafdheidsdilemma (aanbod voor hoogbegaafde leerlingen in eigen klas versus in een aparte plusklas) en het inclusiviteitsdilemma (leerlingen met specifieke behoeften moeten naar het speciaal onderwijs verwezen kunnen worden

versus een plek in het reguliere onderwijs houden) bevestigd. Leraren van het ((V)SO) hebben de vragen beantwoord over het ondersteuningsdilemma, het inclusiviteitsdilemma, een aangepaste vorm van het groeperingsdilemma (groepsoverstijgende niveaugroepen versus werken in de stamgroep) en het aandachtsgebieddilemma (nadruk op persoonsvorming versus cognitieve ontwikkeling).

### 6.1.3 Procedure

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

### 6.1.4 Analyse

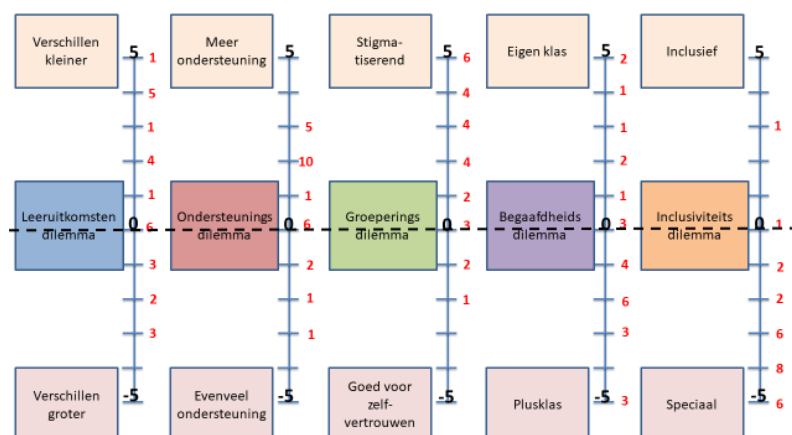
De resultaten zijn afzonderlijk geanalyseerd voor het regulier en speciaal onderwijs. Voor de kwantitatieve analyse zijn beschrijvende tabellen gemaakt met daarin gemiddelde scores en standaarddeviatie op de gesloten vragen. Voor de kwalitatieve analyse zijn de resultaten op de open vragen samengevat als verdiepende en aanvullende informatie over de kwantitatieve resultaten. De data van het reguliere onderwijs zijn kwantitatief geanalyseerd; met behulp van SPSS zijn t-toetsen voor de verschillen in de gemiddelden van de voor- en nameting uitgevoerd.

### 6.1.5 Resultaten

#### Regulier onderwijs

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

Wat betreft de opvattingen over de vijf dilemma's blijkt dat de verschillen tussen de deelnemers van eenzelfde school vaak groot zijn. Deze verschillen zijn besproken tijdens de eerste startbijeenkomst van de professionalisering aan de hand van een overzicht per team, zie Figuur 1.



Figuur 1: de aantallen leraren in een team die zichzelf per dilemma hebben ingeschaald (bijv. 5 leraren schalen zich in op +4 op het leeruitkomstendilemma)

De algemene tendensen per dilemma zijn als volgt. Leraren neigen bij het leeruitkomstendilemma over het algemeen iets meer naar de opvatting dat verschillen tussen leerlingen groter mogen worden. Op school 4 is er een voorkeur voor het werken met individuele leerdoelen waarbij verschillen tussen leerlingen groter mogen worden. Dit sluit aan bij de differentiatie strategieën die zij hanteren zoals eigen leerroutes en homogene niveaugroepen. Een leraar schrijft hierover: *'Elk kind ontwikkelt zich in eigen tempo, dat is prima zoals het is.'* Een ander schrijft: *'De verschillen tussen kinderen worden groter en daar pas ik op aan.'* School 1 scoort meer richting de opvatting dat alle leerlingen dezelfde leerdoelen hebben en het streven naar het verkleinen van verschillen. Dit sluit ook aan bij de differentiatie strategie van deze school namelijk het werken vanuit het BHV-model. School 2 en 3 positioneren zichzelf rond het middelpunt van de schaal. Leraren van deze twee streven ernaar dat alle leerlingen de leerdoelen behalen en geven leerlingen die zwakker presteren extra ondersteuning door middel van verlengde instructie.

Wat betreft het ondersteuningsdilemma scoort de totale groep rond het middelpunt. Alleen leraren van school 1 neigen naar de opvatting dat leerlingen die van huis uit minder ondersteuning krijgen op school meer ondersteuning moeten krijgen. Een leraar van deze school schrijft: *'Kinderen die minder ondersteuning van thuis ervaren hebben in de praktijk meer ondersteuning nodig van de leraar om tot leren te komen. Wanneer je een goede basis wilt bieden zal je daar dus ook op inzetten.'* Bij alle vier de scholen benoemen leraren dat de thuissituatie van de leerlingen niet van invloed is op de ondersteuning die zij op school geven: *'Een leerling krijgt, ongeacht wel/geen ondersteuning vanuit thuis, even veel ondersteuning van mij op school.'*

Het groeperingsdilemma laat zien leraren over het algemeen het werken met homogene niveaugroepen eerder stigmatiserend vinden dan dat deze werkwijze goed zou zijn voor het zelfvertrouwen. Een leraar van School 1 schrijft: *'Wij hebben er bewust voor gekozen om homogene groepen (groepen per leerjaar) te maken bij het werken. Maar binnen deze homogene groepen hebben we heterogene niveaus. Niet iedereen heeft dus hetzelfde niveau. Iedereen krijgt dezelfde klassikale instructie via de werkwijze van het EDI-model.'* Leraren op School 3 neigen gemiddeld iets meer naar de opvatting dat homogene groeperen goed is voor het zelfvertrouwen.

De score op het begaafdheidsdilemma ligt gemiddeld rond het middelpunt. Leraren van School 1 en 2 neigen meer naar het inrichten van een plusklas voor begaafde leerlingen. Deze leraren benoemen vaker begaafde leerlingen die extra uitdaging nodig hebben en deze kunnen krijgen door een paar uren per week naar een plusklas te gaan. School 3 en 4 neigen meer naar onderwijs in de eigen klas: *'Iedereen mag op eigen niveau werken. Extra uitdaging vindt niet buiten de groep plaats maar juist in de groep zodat anderen er ook wat van kunnen opsteken.'*

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

Het meest herkenbaar lijken het leeruitkomstendilemma, ondersteuningsdilemma en het inclusiviteitsdilemma. Bijna de helft van de leraren zijn het (helemaal) eens met de stelling dat die dilemma's herkenbaar zijn in hun onderwijspraktijk. Slechts een kleine groep herkent de dilemma's helemaal niet in hun praktijk. Ook de andere twee dilemma's worden in zekere mate herkend in de praktijk.

Bijna de helft van de leraren vindt het inclusiviteitsdilemma lastig bij het kiezen van een differentiatie strategie en bijna 40 procent vindt dit van het leeruitkomstendilemma. Het

groeperingsdilemma wordt het minst vaak gezien als lastig bij het kiezen van een differentiatiestrategie.

Vanwege de keuzevrijheid op de thema's en activiteiten zijn niet alle dilemma's op alle scholen en bij alle leraren aan bod gekomen in de professionalisering. Uit de t-toetsen voor verschillen in de gemiddelden in de voor- en nameting blijkt dat leraren verschillen in hun positionering op het groeperingsdilemma. Voorafgaande aan de professionalisering was de opvatting dat homogeen groeperen stigmatiserend sterker dan na afloop, de opvatting hierover is meer naar het midden verschoven. Ook blijkt dat de leraren het inclusiviteitsdilemma meer herkennen in hun eigen praktijk.

### Speciaal onderwijs

Van de deelnemers in het (voortgezet) speciaal onderwijs gaven zes deelnemers zelf onderwijs en zij hebben de vragenlijst ingevuld. Zij neigen meer naar de opvatting dat leerlingen die van huis uit minder ondersteuning krijgen op school meer ondersteuning moeten krijgen: *'Ik was mentor van een leerling die aangaf dat thuis huiswerk maken lastig is om diverse redenen. Met haar heb ik naar een oplossing gezocht. Zij kon vier dagen per week een uur langer op school blijven om haar huiswerk te maken. Haar vervoer kon een uur later geregeld worden.'* Bij het groeperingsdilemma en het inclusiviteitsdilemma is een grote spreiding in antwoorden te zien. Enkele leraren benadrukken dat door het huidige onderwijsbeleid met druk op leerresultaten en de kwalificaties van leraren ervoor zorgt dat een aantal leerlingen nog steeds beter af is in het speciaal onderwijs. Over het algemeen zouden zij het een goede zaak vinden als reguliere scholen meer inclusief zouden zijn. Bij het aandachtsgebiedsdilemma neigen zij meer naar de opvatting dat persoonsvorming en burgerschapsvorming belangrijker zijn voor de leerlingen dan het behalen van zo hoog mogelijke leerprestaties: *'In het speciaal onderwijs gaat het er in de basis om dat leerlingen voldoende sterk en voorbereid zijn op een plek in de maatschappij waar zij zo zelfstandig mogelijk kunnen functioneren. Wanneer alleen de leerprestaties centraal staan, kunnen zij met hoge cijfers en een diploma van school komen en daar niets mee kunnen in de maatschappij.'*

De dilemma's worden alle vier in enige mate herkend in de onderwijspraktijk. Ruim 80% is het (helemaal) eens met de stelling dat het inclusiviteitsdilemma herkenbaar is. De helft is het (helemaal) eens met de stellingen dat het groeperingsdilemma en het inclusiviteitsdilemma lastige dilemma's zijn bij het kiezen van een differentiatiestrategie. Ongeveer een derde van de deelnemers is het (helemaal) eens met de stelling dat het ondersteuningsdilemma lastig is bij het kiezen van een differentiatiestrategie. Tegelijkertijd is ook een derde het (helemaal) oneens met die stelling.

De nameting is door vijf van de zes deelnemers ingevuld. Door het kleine aantal kunnen de verschillen niet statistisch getoetst worden. De gemiddelden van de positionering op de dilemma's zijn alle vier veranderd, met name het groeperingsdilemma (richting werken met groepsoverstijgende niveaugroepen). De professionalisering heeft de deelnemers in wisselende mate aan het denken gezet over de dilemma's. Voor wat betreft het *ondersteuningsdilemma* geven drie deelnemers aan zich meer bewust te zijn geworden van het creëren van gelijke kansen door leerlingen die dat nodig hebben bewust ongelijk te behandelen en het verwachtingspatroon van leraren te doorbreken: *'Voorheen ging ik er eigenlijk vanuit (vanuit goede intenties) dat alle leerlingen dezelfde kansen moeten krijgen, maar door de professionalisering ben ik me meer bewust geworden dat gelijke kansen creëren (juist) niet betekent dat we ook gelijke ondersteuning moeten bieden.'*

### 6.1.6 Conclusies

Er is zowel voor als na de professionalisering een grote spreiding binnen en tussen de scholen in de manier waarop leraren zichzelf positioneren op deze dilemma's (zie ook §6.3). Voor zowel de

deelnemers uit het regulier en het speciaal onderwijs zijn de dilemma's herkenbaar en ze zijn van invloed op de differentiatiekeuzes die de leraar maakt. Hoewel verschillen niet statistisch getoetst konden worden, zien we dat de professionalisering heeft geleid tot beweging in de positionering en herkenning van de dilemma's in de eigen praktijk en ook in de mate waarin het dilemma van invloed is op de differentiatiekeuzes. De opvattingen over het groepeeringsdilemma zijn in beide contexten het meest veranderd.

[Hier vind je de uitgebreide rapportage van deze deelstudie.](#)

## 6.2 Percepties van leraren en hun handelen

Om het effect van de professionalisering op de basis waarop leraren beelden vormen van hun leerlingen en het handelen hiernaar in kaart te brengen, is leraren vooraf gevraagd hun leerlingen te beschrijven en er is geobserveerd (zoals §3.2). Na de professionalisering is op de bevindingen en de verandering hierin gereflecteerd.

### 6.2.1 Deelnemers

Van iedere deelnemende school deden twee leraren mee aan deze studie. Dit waren tien leraren (9 vrouwen, 1 man); acht leraren met 152 leerlingen het regulier onderwijs en twee leraren met 22 leerlingen in de leeftijd van 8 tot 18 jaar in het (voortgezet) speciaal onderwijs.

### 6.2.2 Methoden en instrument

Het onderzoek bestaat uit een startinterview, een observatie en een evaluatie-interview. De procedure en inhoud van het startinterview en de observatie is gelijk aan die in deelstudie 1 (zie §3.2). In het evaluatie-interview is met de leraren teruggeblikt op de resultaten en gevraagd naar de ontwikkeling van de manier waarop zij hun leerlingen beschrijven, waarop zij differentiëren en van hun dilemma's daarin.

### 6.2.3 Procedure

Aan de schoolleider van iedere deelnemende school is gevraagd om twee leraren te werven voor deze studie. Na aanmelding is met iedere leraar een moment afgesproken voor het startinterview, de observatie en het evaluatie-interview. In verband met de beperkingen vanwege de coronacrisis zijn de evaluatie-interviews via MS Teams afgenomen. Van alle interviews zijn audio-opnamen gemaakt.

### 6.2.4 Analyse

De leerlingbeschrijvingen in de voormeting zijn geïnclassificeerd naar cognitieve vaardigheden (inclusief werkhouding), sociale vaardigheden en persoonlijke eigenschappen (cf. §3.2). De data van het startinterview zijn samengevat aan de hand van de vragen: Hoe zien leraren verschillen tussen de leerlingen? Hoe gaan ze daar mee om? Wat zijn daarin hun uitdagingen? De resultaten van het evaluatie-interviews zijn samengevat op basis van de vragen:

- Zijn beschrijvingen van leerlingen wat betreft bewoording en inhoud veranderd naar aanleiding van de professionalisering?
- Is het handelen in de klas veranderd naar aanleiding van de professionalisering?
- Zijn de uitdagingen die leraren ervaren veranderd naar aanleiding van de professionalisering?

### 6.2.5 Resultaten

In de beschrijvingen in het startinterview worden cognitieve vaardigheden opnieuw het meest genoemd, gevolgd door sociale vaardigheden. Persoonlijke eigenschappen van leerlingen worden opnieuw relatief minder benoemd door de leraren.

Er zijn grote verschillen in de frequentie en diepgang waarmee activiteiten van het professionaliseringstraject zijn uitgevoerd door de leraren. In het evaluatie-interview geven twee leraren aan dat de professionalisering niets heeft veranderd in hun denken en handelen, deels omdat de professionalisering niet volledig is gevolgd. Zij hebben de overige vragen niet beantwoord. De overige acht leraren geven aan dat de professionalisering wel iets veranderd heeft in hun kijk, met name dat zij zich meer bewust zijn geworden van hoe ze kijken naar leerlingen. Een leraar gaf aan dat ze meer 'open-minded' kijkt, nieuwsgieriger is, zonder direct een oordeel te hebben. Een andere leraar benoemde dat ze meer kijkt naar mogelijkheden en 'out-of-the-box' te denken bij het omgaan met leerlingen. Twee andere leraren gaven aan meer inzicht te hebben gekregen in de relatie tussen hun kijk op leerlingen en hun handelen: *'We denken te vaak van, o daar heb je hem weer, terwijl een interventie om het gedrag om te buigen kan helpen dat het contact beter wordt'*. Weer anderen gaven aan dat ze beter zijn gaan kijken, meer zijn gaan observeren of geregeld wat meer afstand nemen, of een zogenoemde 'helicopterview' hanteren naar aanleiding van de professionalisering. Wat betreft bewoording en inhoud van beschrijvingen herkennen de leraren tijdens het evaluatie-interview de meeste uitspraken over hun leerlingen in het startinterview. In een aantal gevallen vinden leraren eerder gekozen termen niet terecht en te negatief. Zo schrikt een leraar van de eerdere uitspraak: 'hij verziekt de kring'. Zij zegt dat dit vooral gebaseerd was op de eigen ervaring en zij vindt deze omschrijving nu onterecht. Andere leraren geven aan ze een benaming '*een queen-bee*' of '*ongeleid projectiel*' niet meer zouden hanteren, maar dit meer genuanceerd zouden omschrijven. Meerdere leraren spreken in het evaluatie-interview liever in termen van wat de leerling nodig heeft, zoals 'hij heeft een statafel nodig om te kunnen omgaan met onrust'.

Op de vraag of het handelen in de klas is veranderd naar aanleiding van de professionalisering zei een leraar zich meer af te vragen of de manier waarop zij het nu deed, de enige en de beste manier was in een bepaald geval. De leraren van het speciaal onderwijs gaven beide aan zich meer bewust te zijn geworden dat leerlingen ervan kunnen groeien als ze leren omgaan met uitgestelde aandacht en zelf dingen oplossen. Hulp kan ook beperkend of remmend zijn. In het regulier onderwijs zijn sommige leraren zich ook bewuster geworden van alternatieven in instructie: *'Ik ben beter gaan kijken naar de instructiemomenten. Niet iedereen hoeft nog mee te doen met de instructie. Dit vraagt een stukje omdenken, dus niet kijken naar wat een kind niet kan, maar kijken wat hij wel kan om zo een doel te behalen'*. Een andere leraar is zich meer bewust geworden van het leereffect van interactie tussen de kinderen onderling, waardoor zij de klas anders gegroepeerd heeft. Een leraar realiseerde zich dat verschillen tussen de leerlingen groter worden en dat ook mogen worden, als zij meer ruimte geeft aan divergente differentiatie: *'Je hoeft leerlingen niet bij elkaar te houden. Zij zijn soms veel te verschillend eigenlijk daarin'*.

Op de vraag of de uitdagingen die leraren ervaren veranderd zijn, geven de meeste leraren aan dat deze niet verdwenen en/of niet verminderd zijn. Een leraar geeft aan dat zij nu juist meer bezig is met het dilemma over inclusie en de vraag of ieder schoolteam hiervoor geschikt is of hiervoor toegerust moet worden: *'Hoever kun je daarin gaan als kleine school en wat betekent de huidige schoolorganisatie met de huidige leraren voor dit proces?'* Daarnaast blijft de aandachtsverdeling tussen leerlingen die meer tijd en aandacht vragen tegenover stille leerlingen die snel vergeten worden voor meerdere leraren een uitdaging. Een aantal leraren ervaart echter een positieve ontwikkeling in dit dilemma door bewustwording waardoor zij andere interventies hebben ingezet. Zo geeft meer dan de helft van de acht leraren aan dat zij de organisatie en instructies zo hebben aangepast, dat leerlingen meer uitgedaagd worden, meer gericht begeleid worden naar zelfstandig werken en meer gedifferentieerde instructie krijgen waarbij de keuze kan worden gemaakt voor meer uitdagende taken.



### 6.2.6 Conclusies

Leraren blijken na de professionalisering genuanceerder zijn in hun beschrijvingen van hun leerlingen. Daarnaast noemen zij meer genuanceerde perspectieven in hun opvattingen over het afstemmen op verschillen tussen leerlingen in hun klas. De professionalisering heeft hen aan het denken gezet over hun manier van denken, kijken en handelen in relatie tot leerlingen. Een minderheid van de geïnterviewde leraren geeft aan veranderde inzichten of opvattingen te hebben vertaald naar daadwerkelijk veranderd omgaan met verschillen. Leraren die weinig tot geen activiteiten hebben gedaan gaven aan dat hun opvattingen veranderd zijn, maar dat zij niet tot aanpassing in hun handelen zijn gekomen. De ontwikkelingen worden ten dele toegeschreven aan de ervaringen, inzichten en bewustwording die ze hebben opgedaan tijdens de professionalisering, daarnaast aan andere factoren. Het is opvallend te noemen dat de relatief kortdurende professionalisering heeft geleid tot professionele ontwikkeling van acht van de tien leraren.

[Hier vind je de uitgebreide rapportage van deze deelstudie.](#)

## 6.3 Voortgezette professionalisering

Deze studie richtte zich op het beantwoorden van onderzoeksvraag 4b: Welke professionaliseringsinhouden en vormen kiezen de leraren, hoe wordt hiermee gewerkt en wat zijn ervaringen en effecten?

### 6.3.1 Cases

De vier scholen in het reguliere onderwijs en de organisatiebrede groep in het (voortgezet) speciaal onderwijs zijn ieder als een aparte case beschreven.

### 6.3.2 Methoden en instrumenten

Iedere school werd begeleid door twee of drie onderzoekers/opleiders. Zij hielden een logboek bij gedurende het gehele professionaliseringstraject: het startgesprek met de schoolleider, de twee teambijeenkomsten en de bijeenkomsten in de leerteams. Hierin werden verloop en bevindingen genoteerd en per leerteam welke activiteit er uit het palet is gekozen, waarom de leraren deze activiteit hebben gekozen en wat de ervaringen waren. Na de laatste bijeenkomst heeft er een focusgroepinterview per leerteam plaatsgevonden en een afsluitend interview met de schoolleider (via MS Teams). In beide interviews is gevraagd naar de bevindingen, succesfactoren, verbeterpunten, het antwoord op de overkoepelende onderzoeksvraag en de doorwerking in de school ten aanzien van de visie en verdere schoolontwikkeling ten aanzien van het afstemmen op diversiteit.

Daarnaast is de deelnemers in de vragenlijst (§6.1) in de nameting per dilemma gevraagd op een 7-puntsschaal aan te geven in hoeverre de professionalisering hen aan het denken heeft gezet over dat dilemma. Daarnaast zijn vragen gesteld over de waardering van de opzet en de inhoud van de professionalisering en wat behouden dan wel verbeterd kan worden.

### 6.3.3 Analyse

De data zijn exploratief geanalyseerd. De bevindingen worden als een overkoepelend verhaal per school weergegeven. Eerst wordt de context van de school en de motivatie om deel te nemen aan het traject geschetst. Vervolgens worden het verloop en de ervaringen in de professionaliseringsbijeenkomsten weergegeven. Het overkoepelende verhaal per school sluit af met een samenvattende paragraaf waarin de bevindingen van deelname aan het project en de effecten van het werken met een professionaliseringspalet worden geschetst. Deze zijn te vinden in de

uitgebreide rapportage. Vervolgens is een algehele conclusie over de scholen heen getrokken door de bevindingen te relateren aan effectieve principes voor professionalisering.

#### 6.3.4 Resultaten

##### Regulier onderwijs

Per school is een samenvatting van alle data gemaakt op de punten: waardering, palet en effecten.

*School 1:* Het gesprek over de dilemma's in de eerste bijeenkomst is als waardevol ervaren alsook het inhoudelijke gesprek met de collega's over de leervragen. Door het bespreken van de dilemma's werd dieper nagedacht en ingegaan op elkaars opvattingen en visie. Door de tussentijds aangebrachte aanpassingen naar de ontwikkeldoelen van de school sloot de professionalisering meer aan bij waar het team mee was. Directe ervaring van raakvlak met de praktijk is van belang. In leerteams die zelf gekozen hebben voor een activiteit was dat uit: Differentiatie en Adaptief handelen. Er is met name sprake geweest van bewustwording om op verschillende manieren naar het leerproces van kinderen te kijken. Ook het op voorhand keuzes kunnen maken in het onderwijsaanbod en daarbij bewust te zijn van diversiteit en voor elk kind een aanbod kunnen bieden. Een leraar vertelt: *'Ik dacht: een goede les is als je die volgens het EDI-model vormgeeft dan weet je zeker, ik heb een goede inhoudelijke les gegeven voor de kinderen. Gedurende het jaar ben ik er wel over gaan nadenken door jullie en ook door andere studiedagen. Ben ik gaan denken, het EDI-model is niet voor elke les geschikt. Het is een prima model voor nieuwe lesstof maar niet voor iedere les. We moeten geen EDI-school worden. We moeten goed nadenken, welk doel heb ik met mijn les, wat wil ik vandaag bereiken en welk instructiemodel past daarbij.'*

*School 2:* Zowel de schoolleider als het team heeft de deelname aan het traject overwegend positief ervaren en de betrokkenheid was groot. De communicatie vooraf had duidelijker gekund evenals een explicietere relatie naar de ontwikkeldoelen van de school. Tussentijds is de aanpak daarom bijgesteld. De eerste bijeenkomst over de dilemma's en de vijfde bijeenkomst waarin de professionele dialoog over waarden werd gevoerd onder begeleiding van de opleiders zijn het meest gewaardeerd. Het palet is slechts door een of twee leraren summier bekeken vanwege een verschuiving in prioriteiten in de school waardoor tijdgebrek ontstond. Het team heeft elkaar door de professionele dialoog beter leren kennen, waardoor ook het inzicht is ontstaan dat er meer verbinding is tussen het leerteam onderbouw en leerteam bovenbouw dan vooraf gedacht. Onderlinge verschillen tussen leraren worden meer erkend en ook gewaardeerd. Er wordt ingezet op een passender aanbod voor bijvoorbeeld begaafde leerlingen en het team is meer gaan differentiëren, met name in groep 7 en 8. Het traject heeft ertoe bijgedragen visie en waarden te expliciteren en elkaar vragen te stellen als: waarom vind jij dat belangrijk of hoe ga jij daar mee om?

*School 3:* De eerste bijeenkomst heeft bijgedragen aan het delen van vragen en zorgen over het vraagstuk van inclusie en de toename van zorgleerlingen. Er zijn heldere vragen geformuleerd voor verdere ontwikkeling van de visie en het handelen op dit thema. Er zijn drie activiteiten gekozen uit het palet, thema Differentiatie en Adaptief handelen: (1) verkennen van differentiatie in de praktijk, (2) accenten in groeperen en (3) in gesprek over de verdeling van aandacht. Verder zijn er twee eigen activiteiten uitgevoerd: lesson-study en homogeen groeperen. De onderlinge uitwisseling over het wat en hoe van het onderwijs is op gang gekomen en het voornemen om bij elkaar in de klassen te kijken. Het team gaat zich verder verdiepen in coöperatieve werkvormen en andere vormen van differentiatie. Wat betreft inclusie is er nu meer één lijn als het gaat over toelating van leerlingen. Er is inzicht ontstaan dat structuren en samen proactief handelen van belang zijn om zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen. Door gezamenlijke reflectie is er bewustwording ontstaan van eigen patronen en valkuilen, zoals behoefte aan controle.

*School 4:* Het met elkaar in gesprek zijn over het onderwijs, de keuzen die worden gemaakt en hoe dat overeenkomt met de visie van de school is als waardevol ervaren. Door de dialoog werd dieper nagedacht en ingegaan op elkaars keuzen en ideeën. Het is van belang om raakvlak met de praktijk te ervaren, als ook concrete handvatten/oplossingen voor in de praktijk te krijgen. Het professionaliseringspalet gaf stof tot nadenken en gaf ook herkenning in wat er al zoal in de school gebeurt en wat de onderliggende theorie en gedachte hierachter is. De autonomie van de professional heeft door het zelf mogen kiezen van de activiteit veel ruimte gekregen. Over het algemeen is er meer bewustwording opgetreden over de keuzes die worden gemaakt. De professionals zijn kritischer geworden op de manier waarop zij kijken naar leerlingen en vanzelfsprekendheden.

*Groep 5:* Vanuit de gemêleerde groep medewerkers uit het (voortgezet) speciaal onderwijs ging een duo op de eigen school aan de slag met de activiteit 60 seconden over mijn leerlingen, eerst samen en daarna nogmaals met een klassenassistent en twee psychologen. Een andere leraar heeft de dilemma's in haar eigen team besproken, zoals in de eerste bijeenkomst in de gemêleerde groep. Zij had een vervolg hierop voorbereid, maar door omstandigheden binnen de school is dit niet doorgegaan. Drie deelnemers hebben voor een professionaliseringsaanbod vanuit hun kennisteam twee activiteiten uit het palet voorbereid, maar deze zijn niet uitgevoerd, omdat deelnemers van dat traject aangaven dat de problematiek van ASS (autismespectrumsoornissen) waarvoor het kennisteam benaderd was al moeilijk genoeg was en dat er later wellicht meer ruimte zou komen voor een bredere blik op diversiteit. Een van de deelnemers heeft op zijn eigen school twee activiteiten uitgevoerd met in totaal 15 collega's uit zijn team: 60 seconden over mijn leerlingen en video-interactie begeleiding met behulp van het mentale model achter het handelen. Daarnaast hebben twee leidinggevenden zich laten inspireren door de inhoud van de professionalisering, met name de brede blik op diversiteit en het werken vanuit een onderzoekscultuur met veel ruimte voor (inter)professionele dialoog. Zij hebben geen concrete activiteiten uit het palet uitgevoerd, maar zij hebben de thema's vooral in overleg en vormgeving van nieuwe professionalisering ingebracht.

Over het geheel was er in groep 5 enthousiasme over de manier van kijken naar diversiteit vanuit een brede blik en over het bespreken van dilemma's en over het professionaliseringspalet. Het kost veel moeite om professionaliseringsplannen uit te voeren. Het grootste punt hierin is inbedding en het plannen van bijeenkomsten, terwijl het niet is opgenomen in de jaarplanning.

*Vragenlijstdata:* De mate waarin de professionalisering de leraren aan het denken heeft gezet over de dilemma's laat een gevarieerd beeld zien. Ongeveer een kwart van de leraren is het (helemaal) eens met de stelling dat de professionalisering hen aan het denken heeft gezet over de dilemma's. Tegelijkertijd is een derde van de leraren het (helemaal) oneens met deze stelling. Sommige leraren geven aan dat de professionalisering hen bewuster heeft gemaakt van de dilemma's maar dat dit nog niet direct geleid heeft tot een andere visie of aanpak. Ruim een kwart van de leraren vond de opzet van de professionalisering niet geschikt en ruim 40 procent vond de professionalisering (helemaal) niet waardevol. Tegenover ongeveer een vijfde van de leraren die de opzet en de waarde wel positief waarderen. Op de vraag welke aspecten van de professionalisering behouden moeten blijven en wat de volgende keer beter kan geven leraren aan dat de volgende aspecten behouden kunnen blijven: starten vanuit de dilemma's in teambijeenkomsten, inzetten van het palet, reflecteren op hoe doen we het nu en hoe zouden we het anders willen, dialoog over onderliggende waarden en motivatie van differentiatie keuzes, leveren van maatwerk, in groepjes werken en begeleiden. De volgende aspecten van de professionalisering kunnen beter volgens de leraren: bij de start betere informatie geven over de doelstellingen van de professionalisering en het onderzoek, zorgen voor een betere aansluiting bij de ontwikkeling van de schoolpraktijk, het traject zou langer mogen duren, minder

wetenschappelijk taalgebruik, meer contact tussen de bijeenkomsten door en een terugkoppeling met tips na een observatie in de klas.

#### *6.3.6 Conclusies*

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

Uit de kwalitatieve data blijkt eveneens dat alle teams de bespreking van de dilemma's als zinvol hebben ervaren, omdat dit een inkijkje gaf in de ideeën en opvattingen van collega's en hoe er in de verschillende klassen wordt gewerkt. De professionele dialoog en het gezamenlijk onderzoeken van de eigen praktijk is als waardevol ervaren, met name wanneer dit gebeurde vanuit een concrete en herkenbare casus. Minder gewaardeerd is de communicatie voorafgaand aan het traject over het doel en over de aansluiting bij de schoolontwikkeldoelen en de eigen praktijk. De koppeling naar het formuleren van eigen leervragen is als moeilijk ervaren omdat op dat moment de relatie naar het thema diversiteit nog wat onduidelijk was. Zelfstandig werken met het palet is summier gebeurd. Het lezen van literatuur is niet gekozen. Er bleek vooral behoefte aan concrete toepassingen in de praktijk. Zowel voor het concreet inplannen als voor een goed verloop van bijeenkomsten in het leerteam was sturing nodig van de onderzoeker/opleider. Opvallend is dat de schoolleiding positiever is over het verloop van het traject dan de leraren. Als belangrijkste opbrengsten van het traject wordt genoemd dat het team elkaars manier van werken en kijk op leerlingen beter heeft leren kennen. Ook wordt aangegeven dat de taal over diversiteit genuanceerder is geworden, wat onder andere blijkt uit het elkaar kritisch bevragen over uitspraken of opvattingen over leerlingen of ouders. Er wordt meer samen nagedacht en kritisch gekeken over een meer afgestemd aanbod en er is meer erkenning gekomen dat verschillen er mogen zijn.

[Hier vind je de uitgebreide rapportage van deze deelstudie.](#)

## 7. LeiderschapsPLG: Benutten van diversiteit in het team

Hoewel dit onderzoeksproject oorspronkelijk niet gericht was op de rol van de schoolleider werd uit deelstudie 2 duidelijk dat de rol van de schoolleider cruciaal is bij het realiseren van duurzame professionalisering op het gebied van afstemmen op diversiteit in de klas en het bieden van gelijke kansen. Om de schoolleiders hierbij te ondersteunen is daarom een professionele leergemeenschap (PLG) voor hen georganiseerd. De onderzoeksvraag van deze deelstudie luidt: *In welke mate kan een LeiderschapsPLG volgens de deelnemers bijdragen aan de ontwikkeling van schoolleiders en daarmee aan het benutten van diversiteit in het team?*

### *De opzet van de LeiderschapsPLG*

De LeiderschapsPLG zou bestaan uit vijf bijeenkomsten van 2 uur. De beoogde deelnemers waren de schoolleiders van de deelnemende scholen en een door hen gekozen MT-lid of collega-schoolleider, hiertoe uitgenodigd door de onderzoeker/opleider die de school begeleidde. Drie van de schoolleiders nam deel samen met een collega. Een lector van Fontys HKE (Lectoraat Goed leraarschap, goed leiderschap) en een docent/onderzoeker van Fontys OSO met expertise op het gebied van intervisie leidden de PLG. Op basis van eerdere ervaringen en de wensen en behoeften van de betrokken schoolleiders is gekozen voor een mix van de volgende activiteiten:

- 1) Het inbrengen van kennis en modellen die schoolleiders helpen om te reflecteren op de processen in hun team en hun eigen leiderschapspraktijken.
- 2) Intervisie op basis van eigen casussen, gerelateerd aan de hierboven genoemde thema's.
- 3) Het uitwisselen van ervaringen en het bespreken van mogelijke verbeteracties.

### *Inhoudelijke thema's en reflectie*

De lector heeft verschillende korte colleges gegeven, op basis waarvan reflectie op eigen leiderschapspraktijken en de leerprocessen in de teams plaatsvond. Voorbeelden van thema's die aan bod zijn gekomen zijn: het concept van gespreid leiderschap, de rol van teacher leaders in de school, de kwaliteit van de reflectieve dialoog tussen leraren en modellen voor het leren van leraren. Hierbij is het model van professionele groei van (Clarke & Hollingsworth, 2002) en het model van double-loop leren besproken (Argyris & Schön, 1978). Op basis van inhoudelijk input over de thema's hebben de schoolleiders gereflecteerd op de wijze waarop hun leraren leren en de wijze waarop dit verbeterd kan worden. Tot slot hebben de schoolleiders een methode om de diversiteit aan expertises en potentie binnen hun team zichtbaar te maken toegepast om zicht te krijgen op de inzetbaarheid van leraren bij het collectief leren.

Aanvullend zijn leiderschapsvraagstukken voorgelegd aan de schoolleiders. De schoolleiders hebben in een matrix aangegeven in hoeverre dit voor hen een urgent vraagstuk is, en welke leiderschapspraktijken zij laten zien bij het betreffende thema. Ook hebben ze de vraagstukken geordend naar urgentie. De volgende vraagstukken waren het meest urgent om verder te bespreken met behulp van het STARR-model (Situatie, Taak, Actie, Resultaat, Reflectie): 1. Het stimuleren van professionele ontwikkeling door reflectieve dialoog; 2. Coachen van experts/specialisten op hun leiderschapontwikkeling; 3. Het verbeteren van besluitvormingsprocessen binnen de school en 4. Onderzoeksmatig handelen en het nemen van onderbouwde besluiten in werkgroepen.

### *Evaluatie van de LeiderschapsPLG*

De evaluatie heeft plaatsgevonden in een online focusgroepinterview met twee schoolleiders en het betrokken MT-lid van de derde school. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is ingegaan op drie thema's: 1) De wijze waarop de schoolleider nu omgaat met diversiteit aan expertise in hun team; 2) De vervolgpunten van de schoolleider met betrekking tot het omgaan met diversiteit en 3) De tevredenheid over en de condities voor een LeiderschapsPLG.

### Omgaan met diversiteit in het team

De schoolleiders geven aan dat ze het heel belangrijk vinden om de diversiteit aan expertise in het team optimaal te benutten. Een van de schoolleiders ziet het unitonderwijs als kans om veel meer gebruik te maken van de diversiteit, zowel bij leerlingen als bij leraren. Hij is daarover met leraren in gesprek. Hij schrijft een plan op basis van de ideeën van de teamleden en laat dit groeien door dialoog. Hij ziet voor zichzelf een coachende rol van medewerkers die binnen het team een nieuwe rol krijgen. *'We zijn een kleine school, ik wil wel naar een MT-structuur en dan met mensen die diverse taken kunnen invullen. Ieder pakt zijn rol, en ik wil vooral stimuleren dat er veel samenwerking is en veel binding.'* De tweede schoolleider geeft aan dat bij haar en het team het inzicht is ontstaan dat het collectief leren en het benutten van elkaars expertise veel meer oplevert dan individuele professionalisering. *'Er is een kwartje gevallen over professionaliseren: verschillen tussen ons kun je alleen overbruggen door niet los van elkaar een cursus te doen, maar samen op de werkvloer. En dan gebruik maken van de verschillen tussen teamleden. En met name het leren zien en accepteren van verschillen en het leren gebruikmaken van de expertise van de specialisten. Dat heb ik dit jaar zien ontstaan.'* Haar eigen rol ziet ze vooral in het creëren van vertrouwen tussen teamleden, als voorwaarde voor het collectief leren. In de derde school is gespreid leiderschap al meer gemeengoed. De belangrijkste leerervaring van deze schoolleider is dat ze zich nog beter realiseert hoe belangrijk het is om in gesprek te blijven met elkaar over waarom je iets doet of vindt. *'Hoe belangrijk het gesprek is, was voor mij een eyeopener. Het is belangrijk om te organiseren dat collega's met elkaar in gesprek blijven over hun eigen perceptie en hun waarden. Om elkaar beter te leren kennen en beter te kunnen begrijpen en als collega's beter met elkaar te kunnen afstemmen en met elkaar omgaan.'*

Alle drie de schoolleiders geven aan ze zeker nog een vervolg geven aan het project, waarbij het ontwikkelen van leraren centraal staat. De eerste schoolleider geeft aan dat het project eigenlijk te kort was: *'Het project is sowieso langzaam op gang gekomen. Het begint nu pas echt te lopen op school, als het project voorbij is.'* Hij wil het leren van leraren nu vooral richten op de onderwijsvernieuwing waar de school mee aan de slag gaat. De tweede schoolleider gaat door op het omgaan met diversiteit door leraren. *'Op een studiedag volgende maand gaan we door op diversiteit, hoe gaan we daarmee verder, hoe kunnen we meer differentiatie aanbrenge(n), en wie heeft dan wat van wie nodig en hoe kunnen we dat dan organiseren in een jaarplanning? Ik hoop het van elkaar leren te bevorderen door zij-instromers te koppelen aan een expertleraar.'* Ook de derde schoolleider richt zich op het ontwikkelen van hun professionals als vervolg op het project. *'Daarin komt het managen van het eigen talent ook naar voren.'*

De schoolleiders geven aan dat ze de LeiderschapsPLG als waardevol hebben ervaren. Het heeft hen geholpen om na te denken over hun rol in het project. De eerste schoolleider geeft aan: *'De LeiderschapsPLG heeft een bodem gegeven onder het grote geheel van het project. Daardoor ben ik beter gaan overdenken wat het kan opleveren voor de school. Het is goed om als leiders bij elkaar te komen.* De tweede schoolleider beaamt dat: *'Ik vind spreken over casussen, dingen uit praktijk, waar je zelf een blinde vlek voor hebt belangrijk. Dat anderen door vragen te stellen jou aan het denken zetten, in een andere richting. Dat vond ik ontzettend prettig.'* Ook de derde schoolleider heeft het gezamenlijk bespreken van praktijksituaties en het leggen van een relatie met theoretische modellen gewaardeerd: *'Het gesprek aangaan en daar tijd en ruimte voor maken vind ik prettig. Dat maakt dat ik weer even de theorie induik en met andere professionals, jullie dus, het gesprek aanga en zo ook op de eigen werkvloer en eigen team. Dingen zijn niet nieuw, maar meer: dit weet ik, maar is naar achtergrond verdwenen. Ik heb dat als heel prettig ervaren.'*

Als knelpunt benoemden de schoolleiders dat de groep klein was, ook al vond een van hen dat een voordeel. Ook vonden ze het jammer dat niet iedereen steeds aanwezig kon zijn, waardoor de continuïteit miste. 'Dat maakte dat na die twee uur we weer snel overgingen naar de orde van de dag.' De schoolleiders benadrukken dat personen die meedoen aan een PLG commitment moeten tonen.

Alle drie schoolleiders waren het eens over de succesfactoren van de LeiderschapsPLG: de combinatie van theorie en praktijk, het feit dat naast de schoolleider een MT-lid meedeed aan de LeiderschapsPLG: *'Ik vond het heerlijk een MT-lid mee te nemen. We bespreken nu in de schoolsituatie gemakkelijker dingen veel beter samen. Het heeft geleid tot een betere verdeling van verantwoordelijkheden, dat was een groot pluspunt. Hierdoor reflecteren we samen op het leiderschap in de school. Ik zit niet praktisch op de werkvloer, ik kijk ervan buitenaf tegenaan. Eén MT-lid staat voor de klas en kijkt er op andere manier naar.'* Een andere succesfactor was het nemen van de leiderschapsvraagstukken als kader voor de intervisie. *'Daarop zijn de casussen gebaseerd, dat was prettig, leidde tot variantie, wat het leereffect groter maakte.'*

### *Conclusie*

Ondanks de lage opkomst en de geringe groepsgrootte is de LeiderschapsPLG als zeer waardevol ervaren. Voorzichtig kan worden gesteld dat een LeiderschapsPLG, waarin schoolleiders reflecteren op hun handelen, met behulp van reflectievragen en theoretische modellen, een belangrijke aanvulling is op teamprofessionalisering van leraren. We hebben laten zien welke grote invloed de schoolleider kan hebben op het succes van teamprofessionalisering. In situaties waarin veranderingen in opvattingen en gedrag van leraren worden beoogd, zoals in dit project lijkt dit nog sterker te gelden. Dergelijke professionaliseringsprogramma's vragen om een vervolg na de beëindiging van het project. Daarbij is het nog meer van belang dat de schoolleider de ontwikkeling voortzet en de leraren op passende wijze ondersteunt. Twee van de drie schoolleiders gaven aan dat het collectief leren van de teamleden nu pas echt op gang komt, terwijl het project bijna afgelopen is.

Uit de evaluatie blijkt dat het feit dat per school naast de schoolleider ook een MT-lid participeerde, als een succesfactor werd gezien. De schoolleider kon daardoor op school nog met het MT-lid napraten over de inhoud van de bijeenkomsten, wat de doorwerking vergrootte. Ook had het MT-lid, die vaak dichterbij de werkvloer staat, soms een andere kijk op processen in de school. Bij sommige scholen heeft het duo elkaar en elkaars opvattingen over leiderschap veel beter leren kennen en zijn daardoor taken anders zijn gaan verdelen.

[Hier vind je de uitgebreide rapportage van deze deelstudie.](#)



## 8. Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen beantwoord en wordt nader ingegaan op de conclusies. We sluiten af met de lessen die we leren op basis van dit onderzoek.

### 8.1 Conclusies en discussie

Onderzoeksvraag 1 luidde: Welke opvattingen hebben leraren over diversiteit, welke dilemma's ervaren zij en welke differentiatie strategieën hanteren zij?

We zien dat met name opvattingen over convergentie, het streven naar het verkleinen van verschillen tussen leeruitkomsten, en divergentie, het verder laten toenemen van verschillen tussen leeruitkomsten, op gespannen voet staan met elkaar. Aan de ene kant willen leraren extra aandacht besteden aan leerlingen die met achterstanden de school binnen komen om deze zoveel mogelijk te compenseren en aan de andere kant willen leraren juist aansluiten bij de ontwikkeling van iedere leerling, waardoor verschillen toenemen. Voor de basisvakken worden de differentiatie strategieën 'verlengde instructie' en 'niveaugroepen per jaarklas' het meest toegepast. Verlengde instructie kan beschouwd worden als een convergente differentiatie strategie. 'Niveaugroepen per jaarklas' kan beschouwd worden als een divergente differentiatie strategie. Het is opvallend dat de differentiatie strategieën die leraren kiezen meestal niet duidelijk te herleiden zijn naar hun opvattingen over differentiatie. Dit roept de vraag op in hoeverre leraren zich bewust zijn van de convergerende of divergerende effecten van verschillende vormen van differentiatie. Keuzes die leraren maken voor hun differentiatie strategie zijn over het algemeen minder gericht op het compenseren van achterstanden dan op het aansluiten bij de verschillen tussen leerlingen. Leraren in het speciaal onderwijs verschillen in hun opvattingen van leraren in het reguliere onderwijs; zij neigen meer naar eigen leerdoelen voor iedere individuele leerling en zien het werken met homogene niveaugroepen minder als stigmatiserend dan leraren in het reguliere basisonderwijs.

Onderzoeksvraag 2 luidde: Waarop baseren leraren hun verwachtingen over leerlingen en hoe handelen zij hiernaar in de klas?

In de beschrijvingen van hun leerlingen onthullen leraren het beeld dat zij van hun leerlingen hebben en tevens welke aspecten bepalend zijn voor de vorming van deze beelden. Ook laten beschrijvingen zien wat leraren belangrijk en wenselijk vinden voor de ontwikkeling van hun leerlingen en welke aansturing zij denken dat de leerling nodig heeft. Verwachtingen van leerlingen komen meer en minder expliciet naar voren. Cognitieve kenmerken en werkhoudingsaspecten worden in bijna alle beschrijvingen benoemd. In het speciaal onderwijs worden vaker zowel cognitieve, sociale als persoonsvormende kenmerken van leerlingen benoemd. Sociale en persoonlijke kenmerken worden door leraren in het reguliere onderwijs minder genoemd. Sociale en persoonlijke kenmerken van leerlingen worden wel genoemd als bepalend voor het samenstellen van groepjes die met elkaar samenwerken. Er is een relatie tussen de beschrijvingen die leraren geven van hun leerlingen en de manier waarop zij handelen in de klas. Hoewel hierin verschillen tussen leraren zijn, zien we dat leerlingen van wie leraren lagere verwachtingen hebben volgens de leraren meer begeleiding, sturing en herhaling nodig hebben. Deze leerlingen krijgen in de klas ook meer aandacht en ondersteuning. Leerlingen van wie de verwachtingen hoog zijn krijgen relatief minder aandacht. Leraren geven leerlingen bij wie zij gedragsproblemen benoemen meer sturing en correcties dan andere leerlingen in hun klas.

Onderzoeksvraag 3 luidde: Welke inhouden en vormen van voortgezette professionalisering ervaren leraren als effectief voor hun ontwikkeling op het gebied van het afstemmen op diversiteit in de klas? Uit een literatuurstudie en uit de kenmerken van de meest waardevolle professionalisering gericht op het afstemmen op diversiteit die leraren hebben beschreven blijkt dat de volgende inhouds- en



vormaspecten van belang zijn: het werken aan praktische vaardigheden en het kritisch reflecteren op opvattingen en aannames betreffende diversiteit moeten geïntegreerd aan bod komen, waarbij geëxpliciteerd wordt aan welke vaardigheden en inzichten activiteiten bijdragen. Daarnaast blijkt onderzoekend leren waarbij de inhoud en aandacht gefocust blijft op (de relatie met) verschillende leerlingen effectief. Het expliciteren van verwachtingen van leerlingen én het kritisch evalueren van de impact van deze verwachtingen is van belang. Er moet ruimte zijn voor het bespreken van praktijkcasuïstiek met collega's, het bestuderen van literatuur en het reflecteren op het eigen lesgeven. Leraren moeten zelf keuzes kunnen maken in de te ondernemen activiteiten, zodat recht wordt gedaan aan persoonlijke voorkeuren. Ook in een kortere periode en beperkte tijdsinvestering kan op deze manier waardevolle professionele ontwikkeling plaatsvinden.

Op basis van deelstudie 1 en 2 is een professionaliseringstraject en een professionaliseringspalet ontwikkeld. In vier scholen voor regulier onderwijs en in een organisatiebrede groep medewerkers in het (voortgezet) speciaal onderwijs is dit professionaliseringstraject uitgevoerd. De uitvoering verliep niet overal volgens plan. Factoren als de betrokkenheid van de schoolleider, de mate waarin het team vooraf geïnformeerd en betrokken was, de inbedding van het thema diversiteit in de totale schoolontwikkeling en organisatie van tijd en facilitering hebben de uitvoering van het professionaliseringstraject wisselend per school bemoeilijkt. Inhoudelijk is in de professionalisering geen stelling genomen in 'wat goed is om te doen', maar is vooral gestuurd op bewustwording van dilemma's, reflectie, visievorming en het zelf maken van keuzes die passen bij de school en de leraar als professional.

Onderzoeksvraag 4a luidde: Wat zijn de effecten van een professionaliseringsinterventie gericht op het afstemmen op diversiteit op het handelen, de opvattingen, dilemma's van leraren en de verwachtingen die zij hebben van leerlingen?

Zowel voor als na de professionalisering is er een grote spreiding binnen en tussen de scholen in de opvattingen van leraren over verschillende differentiatiedilemma's. Dilemma's waren bijvoorbeeld het streven naar grotere versus kleinere verschillen in leeruitkomsten, het bieden van meer ondersteuning aan leerlingen met een achterstand versus het evenredig verdelen van tijd en aandacht over alle leerlingen en het homogeen groeperen van leerlingen zien als goed voor het zelfvertrouwen versus als stigmatiserend. Leraren uit zowel het regulier als het speciaal onderwijs vinden de dilemma's herkenbaar en van invloed op de differentiatiekeuzes. Uit de bespreking van de uitkomsten per team bleek dat er geen concrete schoolvisie of het afstemmen op diversiteit was, waaruit te maken keuzes konden worden afgeleid. Uit de analyse van de verschillen op de vragenlijst voor en na de professionalisering, zien we dat de professionalisering op enkele punten heeft geleid tot beweging in de positionering op -en herkenning van- de dilemma's in de eigen praktijk. Wat betreft het groeperingsdilemma was voorafgaande aan de professionalisering de opvatting dat homogeen groeperen stigmatiserend sterker dan na afloop, de opvatting hierover is meer naar het midden verschoven. Ook blijkt dat de leraren het inclusiviteitsdilemma meer herkennen in hun eigen praktijk.

Leraren blijken na de professionalisering genuanceerder te zijn in hun beschrijvingen over leerlingen. Daarnaast beschrijven zij hun opvattingen meer genuanceerd. De professionalisering heeft leraren aan het denken gezet over hun manier van denken, kijken en handelen in relatie tot leerlingen. Een minderheid van de geïnterviewde leraren geeft aan veranderde inzichten of opvattingen te hebben vertaald naar daadwerkelijk veranderd omgaan met verschillen. Leraren die weinig tot geen professionaliseringsactiviteiten hebben uitgevoerd gaven aan dat hun opvattingen veranderd zijn, maar dat zij niet tot aanpassing in hun handelen zijn gekomen. De ontwikkelingen worden ten dele toegeschreven aan de ervaringen, inzichten en bewustwording die ze hebben opgedaan tijdens de

professionalisering, daarnaast aan andere factoren. Bij acht van de tien leraren die deelnamen aan de kwalitatieve deelstudie naar de relatie tussen hun percepties en hun handelen geven aan dat de relatief kortdurende professionalisering heeft geleid tot professionele ontwikkeling.

Onderzoeksvraag 4b luidde: Welke professionaliseringsinhouden en vormen kiezen de leraren, hoe wordt hiermee gewerkt en wat zijn ervaringen en effecten?

Het reflecteren op -en bespreken van- de dilemma's en achterliggende waarden hierbij worden als positieve aspecten genoemd van de professionalisering. Het beter leren kennen van de ideeën en opvattingen van collega's en het bespreken hoe er in de verschillende klassen wordt gewerkt, wordt gewaardeerd. De professionele dialoog en het gezamenlijk onderzoeken van de eigen praktijk is ook waardevol voor leraren, vooral wanneer dit gebeurde vanuit een concrete en herkenbare casus. Met name de leraren uit het regulier onderwijs hadden vooraf meer geïnformeerd willen worden over de doelstelling van de professionalisering en wilden meer aansluiting bij hun eigen praktijk. Zelfstandig werken met het palet is summier gebeurd. Het lezen van literatuur is niet gekozen. Er bleek vooral behoefte aan concrete toepassingen in de praktijk. Zowel voor het concreet inplannen van activiteiten als voor een goed verloop van bijeenkomsten bleek sturing nodig van de onderzoeker/opleider. Als belangrijkste opbrengst wordt genoemd dat het team elkaars manier van werken en kijk op leerlingen beter heeft leren kennen. Ook wordt aangegeven dat de taal over diversiteit genuanceerder is geworden, wat onder andere blijkt uit het elkaar kritisch bevragen over uitspraken of opvattingen over leerlingen of ouders. Er wordt meer samen nagedacht over en kritisch gekeken naar een meer afgestemd aanbod en er is meer erkenning gekomen dat er verschillen tussen leerlingen mogen zijn. De schoolleiding is positiever over het verloop van het traject dan de leraren. Twee van de drie schoolleiders gaven in de leiderschapsPLG aan dat het collectief leren van de teamleden pas echt op gang kwam toen het project bijna afgelopen was. Alle schoolleiders geven aan ze zeker nog een vervolg geven aan het project.

De praktijkvraag die centraal stond was: *'Hoe kunnen leraren door voortgezette professionalisering geholpen worden om beter af te stemmen op diversiteit in hun klas?'* Overkoepelend kunnen we concluderen dat de opzet die we hebben gekozen, ondanks dat deze niet is uitgevoerd zoals gepland, voldoet om leraren bewust te maken van hun opvattingen en dilemma's ten aanzien van het afstemmen op diversiteit en hier een verschuiving in te laten plaatsvinden. Het traject heeft geleid tot meer genuanceerd denken over leerlingen en een meer genuanceerde formulering van opvattingen. Concrete aanpassingen in het handelen in de klas zien we bij een minderheid van de leraren. Een goede inhoudelijke en organisatorische inbedding van professionalisering lijkt voorwaardelijk, naast het maken van een heel concrete vertaalslag naar de eigen praktijk. Het feit dat we uitgingen van dilemma's zonder antwoorden te geven op de vraag wat goed is om te doen, werd door veel leraren als negatief ervaren. Zij hoopten op concrete aanbevelingen. Ons doel was echter om bewustwording te creëren van belangrijke thema's rondom het afstemmen op diversiteit, waardoor leraren voor hen passende en onderbouwde keuzes konden maken in lijn met de visie en ontwikkeldoelen van de school. De visie op diversiteit was op alle deelnemende scholen hiervoor onvoldoende concreet en de keuze voor differentiatie strategieën van de leraren bleek nauwelijks gebaseerd op hun opvattingen ten aanzien van de dilemma's, waardoor de slag naar het handelen niet zo snel te maken was. We formuleren hieronder de belangrijkste lessen die we geleerd hebben.

## 8.2 Geleerde lessen

### *Van individuele dilemma's naar een gezamenlijke visie*

Leraren binnen een team hebben uiteenlopende opvattingen over dilemma's als het streven naar grotere versus kleinere verschillen in leeruitkomsten. Het bespreekbaar maken van deze dilemma's en de manier waarop leraren hiermee omgaan in de klas is het meest gewaardeerde onderdeel van de professionalisering. Verschillende opvattingen kunnen leiden tot verschillende vormen van differentiatie en deze hebben verschillende effecten op verschillende groepen leerlingen. Wanneer leraren weten waar ze als team naar streven, kunnen zij hierop hun aanpak baseren. Dit blijkt echter niet vanzelfsprekend, omdat de visie op diversiteit niet altijd duidelijk is. Dit wordt niet alleen in dit onderzoek herkend, maar ook breder (Van Casteren e.a., 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2020). Ook uit de eindevaluatie Passend Onderwijs (Ledoux, Waslander, & Eimers, 2020) blijkt dat er nagenoeg geen systematische verbanden zijn tussen kenmerken van individuele leraren, ondersteuners, en scholen. Afstemming op diversiteit lijkt dus vooral een individuele aangelegenheid, terwijl we weten dat het juist krachtig is wanneer een team gelooft dat zij samen het verschil kunnen maken voor iedere leerling. 'Collective teacher efficacy' heeft zelfs een groter effect op de leerprestaties, dan de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen (Hattie, 2016; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Het bespreken van dilemma's in het team en het (door)ontwikkelen van een gezamenlijke duidelijke en concrete visie op het afstemmen op diversiteit is dus essentieel.

### *Van sturing naar professionele ruimte*

Veel leraren misten een concrete vertaalslag van het aanbod in de professionalisering naar het handelen in de klas. Zij hoopten op aanbevelingen voor de manier waarop zij het beste konden afstemmen op diversiteit. Ook misten zij sturing op het plannen, kiezen en uitvoeren van de activiteiten in leerteams. De professionalisering ging uit van dilemma's, die als kenmerk hebben dat er geen goed antwoord is. De vraag of je moet kiezen voor convergente of divergente differentiatie hangt af van de effecten die je ermee wilt bereiken. Het verdelen van aandacht en tijd over de leerlingen, gelijkelijk of bepaalde groepen meer of minder, hangt eveneens af van je doelen en van je opvattingen over rechtvaardigheid. Uit het professionaliseringspalet konden leraren keuzes maken op basis van hun eigen leervraag. We hebben leraren gevraagd om hier in leerteams aan te werken en aan te geven wanneer zij hierbij begeleiding wilden. We wilden door deze aanpak afstemmen op de diversiteit tussen leraren. We hebben erop vertrouwd dat leraren hierin professionele ruimte namen en dat schoolleiders hen hiertoe faciliteerden. Dit bleek niet goed te werken in de praktijk, terwijl dit wel in lijn is met de tendens in het onderwijs. In 2016 beschreef de Onderwijsraad het belang van professionele ruimte voor leraren in de veeleisende en doorgaans ingewikkelde onderwijsomgeving waarin zij moeten afstemmen op leerlingen met een eigen voorgeschiedenis, eigen behoeften en eigen kenmerken. Zij benadrukken dat voor het juist en effectief handelen in een dergelijke praktijk geen 'vaststaande' recepten of protocollen bestaan; de leraar moet steeds opnieuw specifieke situaties analyseren, professionele afwegingen maken en daarop beslissingen en handelingen baseren (Onderwijsraad, 2016). Sinds 2018 is het opstellen van een professioneel statuut verplicht voor iedere school, onder de Wet Beroep Leraar (WBL). Deze wet versterkt de positie van de leraar via wettelijke erkenning en verankering van zijn professionele ruimte in en rond de school. In het professioneel statuut wordt bijvoorbeeld de zeggenschap van leraren over de manier waarop zij zich willen professionaliseren en over de pedagogisch-didactische aanpak vastgelegd. Leraren weten vaak niet van dit recht of van het professioneel statuut van de eigen school (Van der Kamp, 2019). Uit dit onderzoek blijkt dat het nemen van professionele ruimte in teamprofessionalisering zowel inhoudelijk als organisatorisch nog geen vanzelfsprekendheid is voor leraren. De vraag wordt zelfs opgeroepen in hoeverre leraren zelf professionele ruimte willen om

hun professionele ontwikkeling vorm te geven of dat zij juist meer behoefte hebben aan externe sturing in de vorm van praktische handreikingen en protocollen. Dit vraagt om verdere bewustwording en ontwikkeling in de teams en om meer afstemming op dit vlak met opleiders.

#### *Van activiteiten naar een professionele leercultuur*

Op scholen waar de schoolleiding een professionele cultuur en uitwisseling van ervaringen stimuleert en professionalisering systematisch aanpakt, is collegiaal overleg over ondersteuning van verschillende leerlingen meer vanzelfsprekend (Smeets et al., 2015). Niet in alle scholen was een dergelijk professionele cultuur als basis aanwezig. Een belangrijk punt hierbij is dat leraren niet geneigd zijn om literatuur te lezen, ook niet als dit specifiek geselecteerde en heel toegankelijke literatuur is. Voor het verder ontwikkelen en onderbouwen van opvattingen, visie en handelen is het lezen van vakliteratuur wel een belangrijk aspect. Leraren waarderen met name inhoudelijke gesprekken met collega's waarin zij van elkaar horen hoe zij zaken concreet aanpakken in de klas. Deze gesprekken zouden structureel deel uit moeten maken van de overlegstructuur en niet gekoppeld zijn aan tijdelijke projecten. Leraren geven aan dat er doorgaans wel casussen besproken worden, maar dat die zich vaak richten op (het oplossen van) knelpunten en minder vanuit de waarden achter het handelen. De rol van de schoolleider in het stimuleren van professionele dialoog en het werken vanuit een reflectief-onderzoekende houding is groot (Ros & Van den Bergh, 2018). Hetzelfde geldt in duurzame innovaties in de school (März et al., 2018), ook wanneer de schoolleider het initiatief voor innovaties vooral bij leraren legt. De schoolleider is de 'matchmaker', in het zoeken van verbinding tussen de kennis en expertise van buitenaf en de kwaliteiten die de leraren in het team al hebben en hoe deze benut en versterkt kunnen worden. Dialoog is daarbij een sleutelbegrip. Het is belangrijk dat schoolleiders beseffen dat zij het verschil kunnen maken wat betreft de uitvoering en effecten van een professionalisering. Van hen wordt niet alleen een actieve rol verwacht, maar ook het onderschrijven en uitdragen van de achterliggende visie op professionalisering. De leiderschapsPLG heeft bij de betrokken schoolleiders tot inzichten geleid wat betreft het betrekken en in positie zetten van leraren. Het betrekken van een MT-lid en wellicht ook een leraar, plus een vroegere start van deze PLG zou wellicht tot betere resultaten leiden.

#### *Van smalle naar brede afstemming en samenwerking*

Veel professionaliseringsactiviteiten in het onderwijs komen voort uit eigen ontwikkelwensen van leraren, waarbij de samenhang met de ontwikkeldoelen van de school ontbreekt (Kools et al., 2018). Er is voor de schoolleider daarom een belangrijke rol weggelegd bij het organiseren en selecteren van professionaliseringsactiviteiten (Thurlings & Den Brok, 2018; Van den Bergh, 2018). De communicatie van de werving tot de eerste bijeenkomst van de onderzochte professionalisering heeft daarom plaatsgevonden met de schoolleider. In de twee teambijeenkomsten heeft de schoolleider de inleiding verzorgd. In de tweede bijeenkomst formuleerden leraren een persoonlijke leervraag en op basis van deze leervragen werden er leerteams gevormd, waarin collega's met soortgelijke vragen met elkaar aan de slag gingen. Zo is getracht ruimte te bieden aan de leraar als individu, het leren met collega's, de relatie met de ontwikkeldoelen van de school en de doelen van het onderzoeksproject. Ondanks deze opzet kwam de verwachting dat we hiermee de professionalisering inhoudelijk goed zouden inbedden in de persoonlijke en collectieve ontwikkeldoelen en organisatorisch in de overlegstructuur niet overal uit. Uit de resultaten van verschillende studies blijken de perspectieven van de leraren en de schoolleider over de waarde van de professionalisering en de effecten ervan niet altijd met elkaar overeen te komen. Ook zagen we dat de bijeenkomsten die geleid werden door de onderzoekers/opleiders beter gewaardeerd werden dan activiteiten die zonder hun sturing of met minder sturing plaatsvonden. Thurlings en Den Brok (2018) benoemen aandachtspunten voor het bespreekbaar maken van de taken, rollen en verantwoordelijkheden van alle drie de professionaliseringspartners: leraar, schoolleider en opleider.

Daarbij kan onder andere worden gedacht aan investering in tijd en ondersteuning en het afstemmen van verwachtingen. Wellicht had het betrekken van leraren in de voorbereiding van de professionalisering ons geholpen om nog beter af te stemmen, evenals meer bewustzijn van het belang van onze eigen rol als onderzoekers/opleiders met expertise op de inhoud en op begeleiden van leeractiviteiten.

### *Tot besluit*

Een interessant project is afgesloten. De geleerde lessen zouden we graag direct opnieuw in de praktijk brengen en onderzoeken. Dit zullen we ook doen in andere en nieuwe projecten en trajecten. Gedurende de loop van dit project is het thema nog maar actueler en meer urgent geworden. Ontwikkelingen als het black lives matter debat en de coronacrisis hebben de maatschappelijke discussie over kansenongelijkheid en de rol van het onderwijs nog verder gevoerd. Het lerarentekort leidt tot discussie over de prioriteiten voor investeringen, bijvoorbeeld ruimte voor een lerarenbeurs om voortgezette professionalisering op masterniveau mogelijk te maken voor leraren, waarin reflectie en het onderbouwen van handelen met literatuur kernpunten zijn. De zaken die zo belangrijk zijn voor professionele ontwikkeling op het thema diversiteit. Of juist investeren in het zo snel mogelijk opleiden van meer startbekwame leraren, die het afstemmen op diversiteit vooral door ervaring en in de teamprofessionalisering in de school leren. Dit project heeft interessante en bruikbare inzichten en tools opgeleverd die breed ingezet kunnen worden, in de scholen en in de opleidingen. We hopen dat we hiermee, via de leraren, een bijdrage hebben kunnen leveren aan de kansen die leerlingen krijgen om zich verder te ontwikkelen en zich gewaardeerd te voelen.

## Literatuur

### Referenties

- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag : Boom/Lemma.
- 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.
- Condrón, D. J. (2008). An early start: Skill grouping and unequal reading gains in the elementary years. *The Sociological Quarterly*, 49, 363-394.
- De Bruïne, E.J., & Smeets, K. (2010). *Eindkwalificaties en het competentieprofiel in de master SEN opleidingen van WOSO: kaders en uitgangspunten*. Tilburg: Fontys Hogescholen & Windesheim.
- 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.
- 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.
- Duvekot, R. (2016). *Leren Waarden: Een studie van de Erkenning van Verworven Competenties en gepersonaliseerd leren*. Utrecht University.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L., & 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.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden*. 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 (2020). *De staat van het onderwijs 2018/2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- 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.
- Keijzer, H. de, & van Rooijen, R. (2016). In gesprek over wat er echt toe doet in je onderwijspraktijk: kritisch reflexieve gespreksvoering over het eigen pedagogisch handelen. *Zorgbreed*, (52), 20-24.
- 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].
- Kools, M., Van den Berg, D., & Scheeren, J. (2018). *Leren en ontwikkelen in het primair onderwijs. Verkenning naar de professionele ontwikkeling van het personeel in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.
- 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., & Geijsel, F. P. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. /Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Meijer, M-J. (2017). *Teachers' Inquiry-Based Attitude as an Objective*. Maastricht: Open Universiteit.
- Noonan, J. (2018). An affinity for learning: Teacher identity and powerful professional development. *of Teacher Education*, 1-12.

- 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.
- PO Raad (2019). Collectieve Arbeidsovereenkomst 2018-2019 voor het primair onderwijs. Bijlage XVII, P. 330-331.
- 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.
- Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education and Development*, 26(7), 970-987.
- Roesken-Winter, B., Hoyles, C., & Blömeke, S. (2015). Evidence-based CPD: Scaling up sustainable interventions. *ZDM Mathematics Education*, 47(1), 1–12.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- 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.
- Rubie-Davies, C. M. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Londen: Routledge.
- Schram, E., Meer, F. van der, & Os, S. van (2012). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk. Naar een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor passend onderwijs*. Enschede: SLO.
- 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
- 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.
- Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Warenbergh-Cras, F., van Essen, M., & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.
- Van den 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.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Volman, M., Ros, B., & Marreveld, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen: praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Didactief onderzoek. [www.werkmakenvangelijkekansen.nl](http://www.werkmakenvangelijkekansen.nl)
- Van den 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.
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94, 478-495.
- Van der Vegt, A.L., Kieft, M., & Bekkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: wat werkt?* NRO: De Kennisrotonde.
- Van Veen, K., 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.



## Publicaties en presentaties voortkomend uit dit project

### Praktijkpublicaties

Boosten, A., Jager, L., & Van en Bergh (2020). Principes voor voortgezette professionalisering gericht op het afstemmen op verschillen: Op zoek naar de X-factor. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 41(2), 101-111.

De Keijzer, H., & Van den Bergh, L. (2020). Afstemmen op diversiteit: Professionalisering in de school. *Basisschoolmanagement*, 5, 4-7.

Klabbers, W., Jager, L., & Van den Bergh, L. (2020). Een leerling in 60 seconden. *Versijnt in het septembernummer van Didactief*.

Van den Bergh, L. (2020). Stel de leraar in staat Onderwijs passend te maken. *Bron Opinie*.  
<https://bron.fontys.nl/stel-de-leraar-in-staat-om-onderwijs-passend-te-maken/>

Van den Bergh, L. (2020) Coronacrisis en gelijke kansen. *Didactief*, 50(5), 28-29.

Van den Bergh, L., Denessen, E., Volman, M., Ros, B., & Marreveld, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen: praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Didactief onderzoek.  
[www.werkmakenvangelijkekansen.nl](http://www.werkmakenvangelijkekansen.nl)

Van den Bergh, L., Diemel, K., & Van Cleef, Y. (2020). Maak werk van gelijke kansen in het onderwijs: Wat kun je als begeleider doen? *LBBO Beter Begeleiden*, September, 20-23.

Van den Bergh, L., & Ros, A. (2020). Werk maken van gelijke kansen: De rol van de leerkracht en schoolleider. *Basisschoolmanagement*, 5, 14-16.

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

### Congresbijdragen

De Keijzer, H., & Van den Bergh, L. (2019) *Professional development for teachers to tune to diversity among pupils*. Paperpresentatie Conference of the European Association for Practitioner Research on Improving Learning [EAPRIL], Tartu, Estonia.

Diemel, K., & Van den Bergh, L. (2019). *Teachers' perceptions of differences between students and their adjustment to diversity in the classroom*. Paperpresentatie Conference of the European Association for Practitioner Research on Improving Learning [EAPRIL], Tartu, Estonia.

Diemel, K. & Van den Bergh, L. (2020, januari) Hoe kijk jij naar diversiteit? De relatie tussen perceptie van leerlingen en het handelen in de klas. Paperpresentatie ResearchED, Nijkerk, Nederland.

Van den Bergh, L., Diemel, K., & Van Cleef, Y. (2019, juni). Afstemmen op diversiteit in de klas: een passend professionaliseringspalet. Ronde tafel Onderwijs Research Dagen [ORD], Heerlen, Nederland.

Van Vijfeijken, M., Denessen, E., van Schilt-Mol, T., & Scholte, R. (2019, juni). De appels vallen nog steeds niet ver van de boom...Opvattingen van leraren: hoe werken ze door in de differentiatie-aanpakken in de praktijk? Paperpresentatie Onderwijs Research Dagen [ORD], Heerlen, Nederland.

Van Vijfeijken, M., Denessen, E., van Schilt-Mol, T., & Scholte, R. (2019, November). Differentiation practices and beliefs: How to deal with differentiation dilemmas? Paperpresentatie Conference of the European Association for Practitioner Research on Improving Learning [EAPRIL], Tartu, Estonia.



Van Vijfeijken, M., Denessen, E., van Schilt-Mol, T., & Scholte, R. (2020, January). Teachers' Differentiation Practices and Beliefs: How to Deal with Differentiation Dilemmas? Paper presentation at the Eighteenth Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii.

#### Wetenschappelijke artikelen

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

Van den Bergh, L., Diemel, K., Van Cleef, Y., & Denessen, E. (voorstel ingediend). *Kijken naar verschillen tussen leerlingen door de ogen van de leraar: De relatie tussen de perceptie en het handelen in de klas*. Artikel voor het themanummer 'Onderwijs (organiseren) voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.' Van Pedagogische Studiën.

## Dankwoord

Ik wil graag alle betrokkenen bij het Raak Publiek project 'Afstemmen op diversiteit in de klas: De ontwikkeling van een professionaliseringspalet' bedanken. Zonder jullie was dit project niet geslaagd. Allereerst gaat mijn dank uit naar Raak SIA en de besturen van alle kennis- en werkveldpartners voor het vertrouwen in ons projectteam en de toekenning van de subsidie. Daarna dank ik de teams van de scholen intensief hebben meegewerkt aan dit project: Het Noorderlicht, Wittering.nl, De Halm, Den Krommenhoek en de diverse groep Onderwijsspecialisten onder leiding van Peter van 't Westeinde. Ook dank ik alle individuele leraren die in de eerste fase van het project de tijd hebben genomen om mee te werken aan ons onderzoek.

Ik wil de leden van de projectgroep, de stuurgroep en de klankbordgroep bedanken voor hun inzichten, inzet en betrokkenheid. Remco Engels en Stijn Cornelissen wil ik bedanken voor hun steun en feedback in de allereerste fase in 2017, waarin het projectidee vorm kreeg. Monique van der Aa, Marco Maas en Mina Aït Bouih wil ik bedanken voor hun ondersteunende werk achter de schermen.

Ik ben trots op de inzichten die we hebben opgedaan en op de procedures en instrumenten die we ontwikkeld hebben. Ik hoop dat deze een inspiratie kunnen vormen voor veel andere scholen, opleidingen en onderzoekers.

De projectleider,

Linda van den Bergh