

Prof.dr. Eddie Denessen

**Verantwoord omgaan met verschillen:
sociaal-culturele achtergronden en
differentiatie in het onderwijs.**



Universiteit
Leiden

Bij ons leer je de wereld kennen

Verantwoord omgaan met verschillen:
sociale-culturele achtergronden en differentiatie
in het onderwijs.

Oratie uitgesproken door

Prof.dr. Eddie Denessen

bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op het gebied van
Sociaal-Culturele Achtergronden en Differentiatie in het Onderwijs
aan de Universiteit Leiden
vanwege de Stichting Sardes
op maandag 26 juni 2017.



Universiteit
Leiden

Mijnheer de Rector Magnificus, leden van het bestuur van de stichting Sardes, leden van het curatorium van deze bijzondere leerstoel, zeer gewaardeerde toehoorders,

‘Bij onze zoon (7 jaar) hebben ze in groep 3 een systeem waarbij de kinderen die wat extra uitdaging nodig hebben als zonnetjes bestempeld worden. Nu zitten er in zijn klas 6 zonnetjes op 23 leerlingen. Onze zoon is blijkbaar een maantje, maar zit wel met 3 zonnetjes in een groepje.

Vorige week had hij regelmatig nachtmerries; huilen en dan niet kunnen vertellen waarom. Afgelopen weekend kwam het hoge woord eruit: hij is geen zonnetje... Ik heb het aangekaart bij de juf, maar zij vindt dat hij er maar mee moet leren omgaan. Kun je zoiets verwachten van een mannetje van 7?’

Deze vraag werd door een bezorgde moeder gesteld in de vragen-antwoordrubriek op de website van J/M Ouders (www.jmouders.nl). Haar zoon krijgt blijkbaar leesonderwijs met de methode Veilig Leren Lezen (www.zwijsen.nl). Op de website van uitgeverij Zwijsen legt de uitgever van de methode uit dat kinderen tijdens de leesles kunnen worden verdeeld over drie niveaus: een maangroep, een zongroep en een stergroep. De maangroep zijn de leerlingen met een normale leesontwikkeling. Zij volgen de reguliere instructie van de leerkracht. Dit is de grootste groep. De zongroep bestaat uit de kinderen die al leesvaardig zijn of een snelle groei doormaken. Omdat zij doorgaans sneller werken dan de andere leerlingen, kunnen zij na een korte instructie zelfstandig aan de slag en zijn er voor hen extra en moeilijker oefeningen voorhanden. De stergroep ten slotte zijn de leerlingen die meer moeite hebben met lezen. Zij krijgen na de reguliere instructie verlengde instructie van de leerkracht en zij krijgen extra tijd en oefening. Het werken met niveaugroepen is een gangbare manier om te differentiëren, vooral in het basisonderwijs tijdens het onderwijs in taal en rekenen. Het is een populaire manier om met verschillen tussen leerlingen in het onderwijs om te gaan. Bijna alle methoden voor lezen en rekenen bieden de mogelijk-

heden om in verschillende niveaus te differentiëren. Door de leerlingen te verdelen over niveaugroepen kan het onderwijs worden afgestemd op de verschillen tussen leerlingen in de klas en kunnen alle leerlingen optimaal profiteren van het gegeven onderwijs; dat is althans de gedachte achter deze vorm van differentiatie.

Het werken in niveaugroepen is slechts één voorbeeld van differentiatie in het onderwijs. Andere voorbeelden van differentiatie zijn het verdelen van leerlingen naar vmbo, havo, en vwo in het voortgezet onderwijs, het bieden van tweetalig onderwijs voor een deel van de leerlingen, of het organiseren van een plusklas voor leerlingen die meer uitdaging nodig hebben. Ik zal in deze oratie een aantal vormen van differentiatie aan de orde stellen. Ik doe dat in het bijzonder met het doel om meer inzicht te geven in de relatie tussen differentiatie en de ongelijkheid van kansen voor leerlingen met verschillende sociaal-culturele achtergronden. Ik wil u laten zien hoe met differentiatie de kansongelijkheid in het onderwijs kan worden verkleind, maar dat die er ook door kan worden vergroot. Ik zal dat doen aan de hand van zes stellingen over de achtergronden en effecten van differentiatie in het onderwijs. Ik zal eerst het concept differentiatie introduceren.

Aandacht voor verschillen in het onderwijs.

Het gaat goed met het onderwijs in Nederland. Het algehele niveau van het onderwijs is hoog. Nederlandse leerlingen presteren in vergelijking met leerlingen uit andere landen goed en bovendien behoren de Nederlandse jongeren tot de gelukkigste jongeren ter wereld (OECD, 2016). Desondanks staat ons onderwijs voor een aantal uitdagingen. Zo blijkt de motivatie van Nederlandse leerlingen in voortgezet onderwijs laag in vergelijking met leerlingen in andere landen en worden hoog presterende leerlingen onvoldoende uitgedaagd (OECD, 2016). Een grotere uitdaging, en ook een groter maatschappelijk probleem, is dat ons onderwijs leerlingen met verschillende sociaal-culturele achtergronden onvoldoende gelijke kansen biedt. Er is een hardnekkige relatie tussen het opleidingsniveau van ouders en de schoolloopbaan van hun kinderen. Het

wordt door vrijwel iedereen als onrechtvaardig beschouwd als kinderen met dezelfde aanleg ongelijke kansen krijgen op een succesvolle schoolloopbaan vanwege het opleidingsniveau, het beroep, het inkomen of de culturele achtergrond van hun ouders. Toch is dit in zekere mate het geval.

Uit gegevens van het CBS over de periode 2006-2001, blijkt bijvoorbeeld dat van de leerlingen die in de derde klas van het vwo zaten 11,3% een laag opgeleide vader had, 20,7% een middelbaar opgeleide vader en 41,8% een hoog opgeleide vader (Van Gaalen, Bakker, Van der Laan, Westerman & Scholtus, 2014). De samenhang tussen het sociaal milieu van de ouders en de schoolloopbaan van hun kinderen kan niet volledig worden teruggevoerd op de erfelijke aanleg van kinderen uit verschillende sociale milieus. Er spelen andere factoren een rol, waarvan er een aantal onder de verantwoordelijkheid van de school vallen (Denessen, 2017). Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2016) is de kansongelijkheid de afgelopen jaren toegenomen en is er beleid nodig om deze trend te keren. Onderwijsdeskundigen stellen dat er meer aandacht moet zijn voor de talenten en mogelijkheden van individuele leerlingen. Het bieden van adaptief en gedifferentieerd onderwijs zou het middel bij uitstek zijn om op een verantwoorde manier om te gaan met verschillen tussen leerlingen, en bij te dragen aan gelijke kansen en het bieden van voldoende uitdaging voor alle leerlingen.

Leerlingen verschillen van elkaar, bijvoorbeeld in hun aanleg om te leren, het tempo waarin ze nieuwe informatie verwerken, de mate waarin ze zelfstandig kunnen werken, de concentratie die ze tijdens de les kunnen opbrengen of de tijd die ze nodig hebben om een opdracht te maken. Ze verschillen ook in hoeveel ze thuis geleerd hebben, wat ze in hun vrije tijd doen, hoe leuk ze school vinden, voor welke vakken ze het meest hun best willen doen en wat ze later willen worden.

Op school moeten leraren ervoor zorgen dat ze leerlingen met al deze verschillende kenmerken ondersteunen bij het leren. Volgens de theorieën die ten grondslag liggen aan adaptief en gedifferentieerd onderwijs moeten leraren hun onderwijs afstemmen op verschillen tussen leerlingen om het onderwijs

voor alle leerlingen betekenisvol te laten zijn (Corno, 2008; Tomlinson et al., 2003). Een klassikale aanpak zonder differentiatie zou niet voor alle leerlingen passend zijn. Het zijn vaak de leerlingen die moeite hebben met de stof en de leerlingen die veel uitdaging nodig hebben voor wie zo'n klassikale aanpak niet geschikt zou zijn. Veel onderwijskundigen die pleiten voor differentiatie in het onderwijs verwijzen naar het concept 'Zone van naaste ontwikkeling' dat door de Russische psycholoog Vygotsky (1978) is ontwikkeld. Uitgangspunt van dat concept is dat leerlingen het meeste leren als het onderwijs hen ondersteunt in activiteiten die ze nog niet zelfstandig kunnen uitvoeren en die nét buiten hun eigen competentie (hun zone van actuele ontwikkeling) liggen.

Als leerlingen in een klas van elkaar verschillen in competentie en daarmee ook in hun zone van naaste ontwikkeling, is het voor een leraar moeilijk om onderwijs te geven dat voor alle leerlingen passend is. Een klassikale uitleg is voor sommige leerlingen te moeilijk, voor anderen te gemakkelijk. Opdrachten zijn voor sommige leerlingen saai en weinig inspirerend en voor anderen misschien te ingewikkeld. Differentiatie wordt beschouwd als een oplossing voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Het idee dat het leren van leerlingen pas plaatsvindt als de leeractiviteit zich bevindt in de zone van naaste ontwikkeling van het kind, vormt de basis van vele beslissingen die zijn gericht op het bieden van gedifferentieerd onderwijs.

Differentiatie als organisatieprincipe in het onderwijs

Nederlandse onderzoekers verwijzen, als het over differentiatie gaat, naar de definitie van De Koning (1973, p. 3). Hij omschrijft differentiatie als volgt: 'differentiatie in het onderwijs is het doen ontstaan van verschillen tussen delen (b.v. scholen, afdelingen, klassen, subgroepen, individuele leerlingen) van een onderwijssysteem (b.v. nationaal schoolwezen, scholengemeenschap, afdeling, klas) ten aanzien van één of meerdere aspecten (b.v. doelstellingen, leertijd, instructiemethoden)'. Differentiatie kan dus op verschillende niveaus voorkomen. De Koning maakt onderscheid tussen macro-differentiatie,

meso-differentiatie en micro-differentiatie. Differentiatie op macroniveau is het organiseren van onderwijs voor verschillende leerlingen en studenten in een stelsel van verschillende schooltypen. Voorbeelden van macro-differentiatie zijn de niveaus in het voortgezet onderwijs (vmbo, havo, vwo), scholen voor speciaal onderwijs, of aparte scholen voor hoogbegaafde leerlingen. Meso-differentiatie is differentiatie tussen klassen binnen één school. Voorbeelden zijn afzonderlijke brugklassen voor vmbo, havo of vwo in een school voor voortgezet onderwijs, plusklassen of klassen voor tweetalig onderwijs. Veel differentiatievormen op macro- en mesoniveau zijn erop gericht de variatie in de leerlingengroep te verminderen, zodat het voor leraren gemakkelijker wordt om onderwijs te verzorgen dat passend is voor alle leerlingen in de groep. Met differentiatie wordt vaak gepoogd om leerlingen met vergelijkbare niveaus bij elkaar te plaatsen. Een aanname die achter deze vormen van differentiatie schuilgaat is dat een homogene leerlingpopulatie de meeste ruimte biedt om het leerpotentieel van elke leerling te benutten en dat het de efficiëntie en effectiviteit van het onderwijs bevordert (Mills et al., 2014). Deze aanname ligt ten grondslag aan ons systeem van voortgezet onderwijs.

Stelling 1: Macro- en meso-differentiatie leiden tot grotere kansongelijkheid.

Door macro- en meso-differentiatie worden leerlingen gesorteerd op basis van de sociaal-culturele achtergrond van hun ouders. Analyses van de samenstelling van leerlingpopulaties in het voortgezet onderwijs laten zien dat kinderen van laag opgeleide ouders oververtegenwoordigd zijn in het vmbo en dat in het vwo kinderen van hoog opgeleide ouders zijn oververtegenwoordigd. Ook internationaal vergelijkend onderzoek naar de prestaties van leerlingen (PISA, TIMSS) heeft aangetoond dat macro-differentiatie in de vorm van vroege selectie in de niveaus van voortgezet onderwijs de ongelijke kansen van kinderen vergroot (Hanushek & Wössmann, 2006; Van de Werfhorst & Mijs, 2010). In landen waar de selectie later wordt gemaakt, zoals in de Scandinavische landen en Canada, is de

correlatie tussen de schoolloopbaan van kinderen en de opleiding van hun ouders kleiner dan in landen waar die selectie vroeg wordt gemaakt, zoals in Nederland (Van de Werfhorst & Mijs, 2010).

Ook bij meso-differentiatie zijn er verschillen in de samenstelling van leerlingpopulaties. Zo bleek uit een onderzoek van Sieben en Van Ginderen (2014) dat hoger opgeleide ouders vaker voor tweetalig vwo-programma's kiezen dan lager opgeleiden. Van de leerlingen in het tweetalig primair onderwijs in het schooljaar 2014/2015 bleek ongeveer 75% van de leerlingen hoog opgeleide ouders te hebben (Driessen et al., 2016). Dergelijke selectieve programma's vergroten de kansen van kinderen die al met een voorsprong aan het onderwijs beginnen.

Binnenklasdifferentiatie

Naast macro- en meso-differentiatie, onderscheidt De Koning (1973) ook micro-differentiatie. Dat is differentiatie binnen één klas. Het gaat daarbij om de wijze waarop leraren omgaan met verschillen tussen leerlingen die in dezelfde klas zitten. Een voorbeeld daarvan is het werken met niveaugroepen, zoals de zon- maan- en steragroepen uit het voorbeeld in het begin. Andere voorbeelden zijn het variëren in de tijd die leerlingen gegeven wordt om een opdracht te maken of het organiseren van groepswork waarbij leerlingen samenwerken aan een werkstuk naar hun eigen keuze. In het Engels wordt deze vorm van differentiatie 'within-classroom differentiation' genoemd (Rubie-Davies, 2015).

In de internationale literatuur is wat betreft *micro-differentiatie* de definitie van Carol Ann Tomlinson leidend. Volgens haar is differentiatie *een onderwijsbenadering waarbij leraren proactief aanpassingen doen in de inhoud van het onderwijs, leermaterialen, de gevraagde leeractiviteiten en producten van leerlingen om tegemoet te komen aan verschillende leerbehoeften van individuele leerlingen of van kleine groepen leerlingen, om daarmee de leermogelijkheden van alle leerlingen in de klas te vergroten* (Tomlinson et al., 2003, p. 121).

Het proactieve karakter van differentiatie wijst erop dat differentiatie een beredeneerd proces is. Differentiatie krijgt in

de praktijk vorm door een beslisproces waarin de leraar op basis van kennis over de leerlingen en hun vorderingen bepaalt wat het volgende doel is voor deze leerlingen en kiest welke instructie of taak passend is om dat doel te realiseren (zie bijvoorbeeld het model van Prast et al., 2015). Ook andere modellen presenteren differentiatie als een rationeel keuzemodel (Gegory & Chapman, 2013; Moon, 2005).

Redenen om te differentiëren

Van overheidswege zijn er de afgelopen jaren twee beleidslijnen geformuleerd als antwoord op de problemen waarmee het onderwijs kampt en die een appel doen op meer aandacht voor verschillen tussen leerlingen in de klas. In 2014 heeft de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in dit verband het beleidsplan ‘*Plan van aanpak toptalenten*’ gepresenteerd (Dekker, 2014). Zoals ik al eerder heb gezegd is uit internationaal vergelijkend onderzoek gebleken dat de hoogst presterende leerlingen in Nederland niet zo goed presteren als de hoogst presterende leerlingen in andere landen. Ze worden te weinig uitgedaagd en vervelen zich vaak op school (Dekker, 2014). Door differentiatie zou het onderwijs voor de zogeheten ‘excellente’ leerlingen een stuk uitdagender kunnen worden gemaakt.

In 2016 is naar aanleiding van de bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs door de minister en de staatssecretaris een actieplan *Gelijke kansen in het onderwijs* gepresenteerd. Dit actieplan was een reactie op de sterker wordende relatie tussen het opleidingsniveau van ouders en de schoolloopbaan van hun kinderen. De Nederlandse overheid streeft naar ‘*onderwijs waarin alle leerlingen en studenten zich thuis voelen en het beste uit zichzelf kunnen halen, ongeacht hun thuissituatie, talenten of achtergrond*’ (Bussemaker & Dekker, 2016, p. 1-2). Ook voor de aanpak van ongelijke kansen zou differentiatie een oplossing zijn. Het bieden van maatwerk zou de kansen kunnen vergroten van leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus. Differentiatie zou dus de kwaliteit van het onderwijs bevorderen. De Inspectie van het Onderwijs wijst de afgelopen jaren stevast op de problemen met differentiatie in de klas. In het

Onderwijsverslag over het schooljaar 2007/2008 staat bijvoorbeeld:

In de praktijk stemt meer dan de helft van de leraren het didactisch handelen toch onvoldoende af op ... verschillen. De inspectie beschouwt dit als een punt van zorg, omdat zo vooral de zwakke, maar ook de getalenteerde leerlingen gedupeerd worden (Inspectie van het Onderwijs, 2009, p. 70).

Ook in het meest recente Onderwijsverslag, dat over het schooljaar 2015/2016, constateert de Inspectie van het Onderwijs, zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs, dergelijke problemen. De Inspectie meldt het volgende:

Ook uit lesbezoeken van inspecteurs blijkt dat leraren over het algemeen goed zijn in algemene didactische vaardigheden, zoals het geven van duidelijke uitleg. Maar ook de inspecteurs zien dat het leraren beduidend minder goed lukt ... om het onderwijs aan te passen aan de specifieke behoefte van leerlingen (differentiëren) (Inspectie van het Onderwijs, 2017, p. 40).

Deze uitspraken over differentiatie doen vermoeden dat het differentiëren eenduidig is te beoordelen als voldoende of onvoldoende, of als goed en minder goed. Daarbij wordt voorbij gegaan aan een belangrijk dilemma dat met differentiatie gepaard gaat.

Stelling 2: Leraren worden in hun onderwijspraktijk voor een differentiatiedilemma geplaatst

De twee beleidsinitiatieven van de overheid, de ‘aanpak toptalenten’ aan de ene kant en het bevorderen van gelijke kansen aan de andere kant, zijn strijdig met elkaar (Labaree, 2012). Het uitdagen van hoog-presterende leerlingen en het ondersteunen van de kansen van kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus zijn niet te verenigen in één aanpak van differentiatie in de praktijk, omdat ze verwijzen naar verschillende, conflicterende functies van het onderwijs (Labaree, 2012; Schiro, 2013). Om dit te illustreren zal ik eerst twee perspectieven op differentiatie bespreken, die in de literatuur worden onderscheiden.

Deze twee perspectieven zijn convergente differentiatie en divergente differentiatie (Bosker, 2005). Bij *convergente differentiatie* is differentiatie erop gericht om het onderwijs zo in te richten dat elke leerling optimaal wordt ondersteund om de leerdoelen die voor alle leerlingen hetzelfde zijn, te bereiken. Omdat de tijd en begeleiding die nodig zijn om deze leerdoelen te behalen verschilt per leerling, is het bij convergente differentiatie nodig dat leraren meer begeleiding en ondersteuning bieden aan de kinderen die het de meeste moeite kost om de leerdoelen te behalen.

Divergente differentiatie betekent dat het onderwijs erop is gericht om alle leerlingen optimale mogelijkheden te bieden om hun talenten en mogelijkheden tot volle ontwikkeling te laten komen. Omdat leerlingen verschillen in voorkennis en leertempo, is het een logisch gevolg van deze vorm van differentiatie dat leerlingen meer van elkaar gaan verschillen. Voor hoog-presterende leerlingen kunnen meer en hogere leerdoelen worden gesteld dan voor de laag-presterende leerlingen. Dit perspectief past, in termen van actuele discussies in het onderwijs, bij concepten als talentoptimalisatie, excellentiebevordering en uitspraken als 'we willen het beste uit elk kind halen'. Onderwijs vanuit dit perspectief is erop gericht om elke leerling een leeromgeving op maat te bieden.

Het onderscheid in convergente en divergente differentiatie legt een differentiatiedilemma bloot. Het raakt het ethische concept van *distributieve rechtvaardigheid* (Resh & Sabbagh, 2016). Differentiatie gaat over het vraagstuk van een rechtvaardige verdeling van onderwijs over leerlingen. In de klas verdeelt de leraar aandacht, belangstelling, affectie en waardering over de leerlingen (Resh & Sabbagh, 2016). Achter de verschillende perspectieven op differentiatie, convergente en divergente differentiatie, gaan verschillende opvattingen schuil over de rechtvaardige verdeling van deze aandacht, belangstelling, affectie en waardering.

In het licht van divergente differentiatie geldt het als rechtvaardig als alle leerlingen evenveel tijd en aandacht krijgen. Conform deze opvatting heeft elk kind evenveel recht op onderwijs (of recht op evenveel onderwijs). Voor convergente differenti-

atie is het daarentegen gerechtvaardigd om onevenredig veel tijd en aandacht te geven aan kinderen die bij het leren meer ondersteuning nodig hebben. Omdat kinderen uit hogere sociale milieus van huis uit een voorsprong hebben op kinderen uit lagere sociale milieus, hebben de laatsten meer tijd en ondersteuning nodig om hun aanleg tot bloei te laten komen en hen gelijke kansen te geven op een succesvolle schoolloopbaan. Om kinderen een gelijke kans te geven op onderwijssucces is het op basis van deze redenering rechtvaardig om aan de leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus meer tijd en aandacht te besteden.

Het bieden van gelijke kansen aan leerlingen met gelijke mogelijkheden of het optimaliseren van de talenten van leerlingen die wellicht variëren afhankelijk van hun gezinsachtergrond vormt een lastig dilemma. Het doet een appel op de opvattingen van leraren over rechtvaardigheid. Daarnaast spelen ook attributies van leraren een rol (Georgiou, Christou, Stavrinides & Panaoura, 2002; Jager & Denessen, 2015). Leraren die lage prestaties van een leerling toeschrijven aan een gebrek aan aanleg of inzet zijn minder geneigd om in deze leerling te investeren, dan leraren die lage prestaties van een leerling toeschrijven aan een gebrek aan ondersteuning van de ouders of aan onrechtvaardigheid van het onderwijssysteem (Mills et al., 2014).

In een recent scriptie-onderzoek van Sien te Grotenhuis (2017) naar de houding van leraren ten aanzien van het differentiatiedilemma verwoordde een leraar haar houding op de volgende, fraaie manier:

'Ik vind het een zeer moeilijke kwestie. Enerzijds streef ik (en velen met mij) naar gelijkheid in onze samenleving. Het gat verkleinen, en dus inzetten op convergente differentiatie lijkt in dat opzicht het best gewenst. Van de andere kant ben ik van mening dat ieders talenten benut moeten worden. Een zwakkere leerling is niet per se minder waard voor de samenleving dan een sterkere leerling. In onze samenleving blijven we juist ook mensen nodig hebben die 'lagere' beroepen bekleeden, dus waarom zouden er geen verschillen mogen zijn? Om de talenten van sterkere leerlingen af te zwakken, omdat

er anders te grote verschillen ontstaan, staat mij ook tegen. Wanneer het gaat om leerlingen met eenzelfde IQ maar een verschillend onderwijsondersteunend vermogen van de ouders, vind ik dat er gestreefd moet worden naar zo min mogelijk verschil/ongelijkheid. Ik probeer dan ook beide vormen van differentiatie toe te passen in mijn lesgeven en ben er nog steeds niet uit wat mijn eigen standpunt nu precies is.'

De keuze voor convergente of divergente differentiatie is voor veel scholen en leraren lastig. Nog lastiger wordt het als van een onderwijsvorm niet eenduidig kan worden vastgesteld of er nu sprake is van convergente of divergente differentiatie of als leraren zich niet bewust zijn van dit dilemma.

Effecten van differentiatie

Stelling 3: Of differentiatie convergent of divergent is, hangt niet af van de differentiatievorm, de beoogde doelen of intenties, maar van de gerealiseerde effecten

Ik hoor leraren vaak beweren dat ze convergent differentiëren, omdat ze met klassikale lesdoelen werken in combinatie met niveaugroepen waarbij de zwakste groep verlengde instructie krijgt. Ik hoor leraren ook geregeld beweren dat ze leerlingen gelijke kansen bieden, omdat ze met een vorm van gepersonaliseerd leren werken, waarbij elke leerling op eigen tempo aan opdrachten kan werken die passen bij het eigen niveau. Deze uitspraken wijzen erop dat leraren de intentie hebben om met hun vorm van differentiatie aan meer gelijke kansen bij te dragen of het vermoeden hebben dat dat ook gebeurt. Of dat ook daadwerkelijk het geval is, blijft vaak onbekend. Onderzoek naar de effecten van niveaugroependifferentiatie, bijvoorbeeld, laat ambigue en wisselende uitkomsten zien. In sommige studies blijken alle leerlingen te profiteren van deze aanpak (Lou, Abrami & Spence, 2000), terwijl uit andere studies blijkt dat de hoogste niveaugroep het meest profiteert van deze aanpak. Het onderzoek overziend, lijkt het er sterk op dat het werken in niveaugroepen eerder tot divergente uitkomsten dan tot convergente uitkomsten leidt (zie o.a. Condrón, 2008; Nomi, 2010), maar deze effecten hangen af van de manier

waarop de leraar invulling geeft aan de differentiatie in de klas. Zo zou niveaudifferentiatie, waarbij leerlingen niet vast in een niveaugroep zitten, maar vaak van groep kunnen wisselen (flexibele groepering) tot meer convergente uitkomsten kunnen leiden. Ook niveaudifferentiatie met verlengde instructie kan tot meer convergente uitkomsten leiden (Deunk et al., 2015; Houtveen & Van der Grift, 2012).

Er zijn in de literatuur sterke aanwijzingen te vinden dat het werken in niveaugroepen het minste bijdraagt aan de prestaties van leerlingen die in de laagste niveaugroepen zitten (Boaler et al., 2000; Oakes, 2008). Daarvoor zijn ten minste twee redenen aan te wijzen (zie ook Vernooij, 2009). Ten eerste kan het plaatsen van een leerling in een lage niveaugroep stigmatiserende effecten hebben. De leerling kan een identiteit ontwikkelen van een zwakke leerling en een zogeheten 'fixed mindset' ontwikkelen. Een leerling in een lage niveaugroep kan ervan overtuigd raken dat hij inderdaad een zwakke leerling is en het beeld van zijn toekomstige mogelijkheden daarop aanpassen (Boaler, 2013; Dweck, 2006). Uit onderzoek bij leerlingen die met niveaudifferentiatie te maken hebben, blijkt dat de leerlingen die bij differentiatie in de laagste niveaugroep worden ingedeeld minder gemotiveerd zijn (Saleh, Lazonder & De Jong, 2005), en een lager zelfbeeld hebben en minder vertrouwen hebben in hun eigen kunnen (Boaler, Wiliam & Brown, 2000). Ten tweede zouden leerlingen in de laagste niveaus minder uitdagend onderwijs ontvangen (Oakes, 2008). Leerlingen in hogere niveaugroepen worden sterker aangesproken op hun hogere denkvaardigheden en hun vermogen tot zelfregulatie, terwijl leerlingen in lagere niveaugroepen vaker gerichte instructies krijgen en meer tijd besteden aan het oefenen voor toetsen (Boaler et al., 2000; Oakes, 2008). Leerlingen in gemengde groepen daarentegen ervaren meer variatie in de lessen. Niet alleen niveaudifferentiatie, maar ook klassikaal onderwijs of gepersonaliseerd leren kan zowel divergent als convergent uitpakken, afhankelijk van de manier waarop dit onderwijs in de praktijk vorm krijgt en hoe de leraar omgaat met verschillende leerlingen (Rubie-Davies, 2015). Een belangrijke factor is de tijd die aan elke leerling wordt besteed (Bosker, 2005). Maar

ook de percepties die leraren van leerlingen en hun achtergronden hebben, bepalen mede de invulling en de uitkomsten van gedifferentieerd onderwijs (Civitillo, Denessen & Moleenaar, 2016).

Differentiatie als een onbewust en intuïtief proces

Stelling 4: Leraren dragen onbewust bij aan differentiatie die kansongelijkheid vergroot

In de onderwijskunde wordt differentiatie opgevat als een rationeel, proactief proces, waarbij leraren op basis van objectieve kennis over hun leerlingen didactische aanpassingen doen om het leerproces van alle leerlingen in de klas te optimaliseren (Bosker, 2005; De Koning, 1973; Tomlinson et al., 2003). Bij deze opvatting van differentiatie zijn twee kanttekeningen te plaatsen. Ten eerste is het de vraag in hoeverre differentiatie daadwerkelijk gebaseerd is op objectieve kennis over leerlingen, en ten tweede is het de vraag of al het differentiatiegedrag van leraren in de klas rationeel en proactief is.

Onderzoek naar de mate waarin leraren adequate inschattingen maken van hun leerlingen laat zien dat dat niet altijd goed gaat. Hoewel inschattingen die leraren van leerlingen maken in hoge mate accuraat zijn (Jussim & Harber, 2005), is er ook empirisch bewijs dat leraren de prestaties van sommige leerlingen overschatten en van anderen onderschatten. In de *Early Childhood Literacy Study* in de VS is aan ongeveer tweeduizend leraren van ruim dertienduizend kinderen gevraagd om een inschatting te maken van de prestaties van de kinderen. Vervolgens zijn de feitelijke toetsresultaten van de kinderen vergeleken met de inschattingen van de leraren. Leraren bleken de prestaties van de leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus te onderschatten en die van de leerlingen uit de hogere sociaaleconomische milieus te overschatten (Ready & Chu, 2015; Ready & Wright, 2011). Ook vonden de onderzoekers dat de groeperingsbeslissingen die de leerkrachten namen, weliswaar voor het grootste deel op de prestaties van de kinderen werden gebaseerd, maar dat sociaal-culturele achtergronden daarbovenop een invloed hadden op de niveaugroep waarin de kinderen werden geplaatst (Tach & Farkas, 2006). Al baseren

leraren hun differentiatie op objectieve toetsgegevens, dan nog lijkt de achtergrond van leerlingen een rol te spelen in de keuzes die leraren maken. Ook ander internationaal onderzoek laat zien dat leraren gemiddeld genomen lagere inschattingen maken van de mogelijkheden van leerlingen met laag opgeleide ouders en leerlingen met een migratieachtergrond, dat ze lagere verwachtingen van deze leerlingen hebben en hen lagere adviezen geven (Glock, Krolak-Schwerdt & Pit-Ten Cate, 2015; Rubie-Davies, 2015). Nederlands onderzoek levert een vergelijkbaar beeld op. Leraren hebben een neiging om de prestaties en mogelijkheden van kinderen met laag opgeleide ouders en van kinderen met een migrantenachtergrond te onderschatten (De Boer, Bosker & Van der Werf, 2010; Timmermans, Kuypers & Van der Werf, 2015). We moeten ons hierbij wel realiseren dat er een grote variatie is tussen leraren. Er zijn leraren die zich sterker laten beïnvloeden door de sociaal-culturele achtergrond van leerlingen en leraren die zich er niet door laten beïnvloeden.

De afgelopen jaren hebben we aan de Radboud Universiteit een onderzoekslijn ontwikkeld naar groepsspecifieke houdingen van leraren en de effecten daarvan op de verwachtingen en prestaties van leerlingen. Door te werken met sociaal-psychologische computertests waarmee houdingen van leraren ten aanzien van leerlingen met verschillende achtergronden beter kunnen worden vastgesteld dan met vragenlijsten, hebben we kunnen aantonen dat leraren verschillen in hun houdingen ten aanzien van verschillende groepen leerlingen en dat deze houdingen invloed hebben op de prestaties van leerlingen uit deze groepen. We vonden bijvoorbeeld dat etnische vooroordelen van leraren samenhangen met de prestatiekloof in hun klas tussen kinderen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond en kinderen met een Nederlandse achtergrond (Van den Bergh et al., 2010). Ook bleek dat in de klassen van leraren die negatieve houdingen hebben ten aanzien van dyslexie, de prestaties van kinderen met dyslexie relatief lager waren dan in klassen van leraren met een minder negatieve houding ten aanzien van dyslexie (Hornstra et al., 2010). Inmiddels hebben we ook tests ontwikkeld voor genderspecifieke houdingen ten aanzien van

techniek (Denessen et al., 2011) en hebben we onderzocht in hoeverre leraren stereotiepe opvattingen hebben over de leerstijlen van jongens en meisjes (De Kraker-Pauw et al., 2016). Met deze technieken kunnen we meer zicht krijgen op de achtergronden van onbewuste differentiatie door leraren in de klas; differentiatie die bijdraagt aan grotere of kleinere verschillen tussen groepen leerlingen.

Door onderzoekers die differentiatie van leraren als een onbewust en intuïtief proces opvatten is het concept ‘*Teacher Differential Behavior*’ uitgewerkt (Babad, 2005). *Teacher Differential Behavior* verwijst naar differentiatiegedrag dat in elke klas voortdurend plaatsvindt tijdens de verbale en nonverbale interacties tussen leraren en leerlingen. Differentiatie wordt volgens deze benadering royaal opgevat als het verschillend omgaan met leerlingen. *Teacher Differential Behaviour* betreft gedragingen van leraren waarmee ze onderscheid maken tussen verschillende leerlingen. Het gaat dan bijvoorbeeld om het geven van aandacht, feedback, of hulp (Babad, 2005; Rosenthal, 1994). Gedurende een les zijn veel differentiële gedragingen van leraren te observeren, bijvoorbeeld in de interacties tijdens instructie of als de leraar door de klas loopt als leerlingen zelfstandig aan het werk zijn. Bij de ene leerling wordt bemoedigend geknikt en doorgelopen, bij de andere leerling stelt de leraar een vraag of geeft de leraar een hint, de ene leerling krijgt een kort antwoord op een vraag, de andere krijgt er een uitgebreide toelichting bij. Van deze differentiële gedragingen gaan effecten uit op leerlingen. De kwaliteit en de aard van de interacties tijdens de les hebben invloed op het verschillend verloop van de ontwikkeling van leerprestaties van leerlingen in dezelfde klas (Keuvelaar-Van den Berg, 2013; Rosenthal & Rubie-Davies, 2015; Rubie-Davies, 2015).

In het kader van onderzoek naar de effecten van leraarverwachtingen is herhaaldelijk aangetoond dat leraren positievere interacties hebben met leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben dan met leerlingen van wie ze lagere verwachtingen hebben. Deze leerlingen krijgen meer aandacht in de klas, ze ervaren meer warmte van de leraar en ze krijgen meer ruimte om te laten zien wat ze hebben geleerd. Door het diffe-

rentiële leraargedrag wordt de ontwikkeling van leerlingen van wie de leraar hoge verwachtingen heeft gestimuleerd waarmee de verschillen in de klas worden vergroot.

Differentiële interacties kunnen interfereren met de effecten van proactieve vormen van differentiatie in de klas. Zo kan het werken in niveaugroepen, met de intentie om convergent te differentiëren, divergent uitpakken, als leraren hun verwachtingen vertalen in onbewuste differentiatie (door verbale en non-verbale interacties) die de hoog-presterende leerlingen bevoordeelt. Met niveaudifferentiatie maakt de leraar expliciet welke verwachtingen er zijn van de leerlingen en kunnen negatieve verwachtingseffecten voor de zwakst presterende leerlingen worden geactiveerd. Zo kan een differentiatie met convergente intenties tot divergente uitkomsten leiden.

Redenen om niet te differentiëren

Stelling 5: Om burgerschapsdoelen, sociale cohesie en integratie te realiseren is het wenselijk om niet te differentiëren

Differentiatie is een begrip dat vooral wordt gebruikt als het om de cognitieve ontwikkeling van leerlingen gaat. Een groot probleem van differentiatie is dat het leerlingen van elkaar scheidt. Het differentiëren naar niveau maakt het lastig voor leerlingen in verschillende niveaus om elkaar te ontmoeten. Als differentiatie dan ook nog eens verloopt via sociaal-culturele scheidslijnen, maakt differentiatie het moeilijker om bij te dragen aan sociale cohesie en integratie in de school en in de samenleving. Juist in een tijd waarin er spanningen zijn tussen groepen en populisme en radicalisering zorgen voor toenemende polarisatie in de samenleving, is het belangrijk dat kinderen op school over, van en met elkaar leren. Kinderen moeten leren hoe mensen van elkaar verschillen, maar ook hoe het is om in een groep met veel verschillen samen op te trekken en samen te werken. De school als ontmoetingsplaats en als mini-samenleving vraagt niet om differentiatie, maar juist om het zo lang mogelijk bij elkaar houden van leerlingen, het uitstellen van selectiemomenten, het afschaffen van selectieve programma's en het minder denken in niveaus. Een nadruk op integratie en sociale cohesie betekent dat scholen en leraren

zeer terughoudend moeten zijn met differentiatie en zoveel mogelijk in gemengde groepen moeten werken. Dit is echter moeilijk te realiseren in een samenleving die sterk gericht is op individuele prestaties, waarin onderlinge solidariteit afneemt en waarin de concurrentie om de maatschappelijke posities steeds groter wordt en in toenemende mate afhankelijk is van het gerealiseerde opleidingsniveau (Davies & Bansel, 2007; Labaree, 2012).

De rol van ouders

Stelling 6: Ouders dragen bij aan meer differentiatie en meer kansenongelijkheid

De druk op prestaties is hoog. Kinderen worden onder druk gezet om het meeste uit zichzelf te halen, om zich zo goed mogelijk van anderen te onderscheiden en zich in te zetten om het hoogst mogelijke niveau te halen (Jedema et al., 2014; Labaree, 2012).

Vooraf de hoog opgeleide ouders vragen van scholen om te differentiëren naar niveau. Volgens Terwel (2013) komt het door de hoog opgeleide ouders dat er een enorme toename is van het aantal enkelvoudige brugklassen. Ouders van kinderen met een vwo-advies zijn eerder geneigd om hun kind naar een categoriaal gymnasium te sturen dan naar een brede scholengemeenschap met veel diversiteit. Ook kiezen hoog opgeleide ouders voor selectieve programma's en kunnen ze extra huiswerkbegeleiding en examentraining voor hun kinderen betalen (Jedema et al., 2014). Ze dragen daarmee bij aan meer differentiatie en meer kansenongelijkheid.

Dat valt de hoog opgeleide ouders overigens niet kwalijk te nemen. Het is een bekend reproductiemechanisme dat ouders hun financieel, cultureel en sociaal kapitaal aanwenden om voor een goede toekomst van hun kinderen te zorgen (Bakker et al., 2013; Bourdieu, 1989). Maar het is wél het onderwijsstelsel aan te rekenen. Door de vele keuzemogelijkheden, een gedifferentieerd onderwijsstelsel en door de druk die er op de prestaties van leerlingen ligt, wordt de werking van het kapitaal van ouders gefaciliteerd en wordt het mogelijk dat de kansenongelijkheid in het onderwijs toeneemt in plaats van kleiner

wordt (Ravitch, 2010). Compenserende maatregelen voor kinderen uit lagere sociale milieus, zoals vroeg- en voorschoolse educatie, weekendscholen of zomerscholen, zijn ontoereikend om deze trend te keren. Er is een kritische herbezinning op ons onderwijs nodig om daadwerkelijk bij te dragen aan gelijke kansen voor alle kinderen.

Een onderzoeksagenda in het kader van sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs

Met toekomstig onderzoek in het kader van de leerstoel sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs wil ik aan deze herbezinning bijdragen. Dat onderzoek betreft drie thema's.

- 1) Ten eerste wil ik scholen en leraren ondersteunen in het formuleren van een visie op het omgaan met verschillen om mede daardoor scholen en lerarenteams beter te positioneren ten aanzien van het differentiatiedilemma. Wat zijn de opvattingen en ambities van scholen en leraren als het gaat om het realiseren van gelijke kansen en het tegemoet komen aan de wensen en behoeften van alle leerlingen in de school en klas? Hoe verantwoord scholen en leraren het omgaan met verschillen?
- 2) Ten tweede wil ik scholen en leraren graag meer inzicht geven in de divergente en convergente effecten van hun differentiatiepraktijk. Het is daarbij van belang om in beeld te brengen hoe leraren in de klas proactief en beredeneerd, maar ook onbewust en intuïtief, omgaan met verschillen tussen leerlingen. Het is ook nodig om in specifieke contexten zicht te krijgen op de effecten van differentiatie op de cognitieve ontwikkeling, het welbevinden en het zelfvertrouwen van leerlingen met verschillende sociaal-culturele achtergronden en op de sociale cohesie in de klas. Hoe verantwoord gaat de school of leraar om met verschillen in de klas?
- 3) Ook wil ik leraren helpen om inzicht te verkrijgen in hun houdingen ten aanzien van leerlingen en hoe deze houdingen doorwerken in hun differentiatiepraktijk. In dit kader voert Lieke Jager op dit moment haar promotieonderzoek uit naar de percepties die leraren in het voortgezet onderwijs van hun

leerlingen hebben en wat deze percepties betekenen voor het differentiëren in de klas.

Mijn ambitie is niet om deze onderzoeksthema's te verkennen met grootschalige studies. Ik wil juist met kleinschalige dieptestudies, waarin kwalitatieve en kwantitatieve methoden worden gecombineerd, inzicht verwerven in de maatschappelijke effecten van differentiatie.

Met de inzichten die dit onderzoek oplevert kunnen programma's worden ontwikkeld om leraren te ondersteunen om meer verantwoord met verschillen om te gaan. Ik hoop met deze onderzoeksthema's een bijdrage te leveren aan de missie van Sardes en aan meer rechtvaardigheid in ons onderwijs.

Dankwoord¹

Allereerst dank ik het College van Bestuur en het bestuur van de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Universiteit Leiden voor het vertrouwen om mij op deze leerstoel te benoemen.

Ook dank ik de stichting Sardes voor de mogelijkheid die zij mij geboden heeft om deze leerstoel in te vullen. Ik voel me zeer verwant met de visie van Sardes ten aanzien van de maatschappelijke functies van het onderwijs en ik voel me vereerd dat ik me Sardes-hoogleraar mag noemen. In het bijzonder wil ik Sandra Beekhoven van Sardes bedanken. In maart 2014 attendeerde je mij op deze vacante leerstoel. Mede dankzij die e-mail sta ik nu hier. Dank je wel.

Mijn wetenschappelijke wortels liggen in de Nijmeegse onderwijskunde. Tijdens mijn studie onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen is het vuur voor de onderwijssociologie in mij aangewakkerd door Peter van der Kley en Anton Wesselingh. Het vuur is er nog steeds en zal voorlopig nog wel even blijven branden. Ik hoop dat ik net zo'n inspiratie voor mijn studenten mag zijn als jullie voor mij zijn geweest.

In Nijmegen heb ik een aantal zeer deskundige leermeesters gehad, aan wie ik enorm veel heb te danken. In het bijzonder dank ik Bert Felling, Rinus Voeten, Chris Michels, Simon Veenman en Peter Slegers. Jullie hebben me leren rekenen en schrijven. Door jullie wijsheid heb ik geleerd wat systematisch onderzoek doen is en hoe daar op een verantwoorde manier verslag van moet worden gedaan.

Een speciaal woord van dank aan Joep Bakker. Vanaf 2001 werken we intensief samen in onderwijs, scriptiebegeleiding en onderzoek naar de sociale contexten van onderwijs. Jij houdt me scherp en behoedt me voor te snel en onzorgvuldig werken. Je bent een bron van ideeën en kritische reflectie. Zonder jou zou ik hier niet hebben gestaan. Dank je voor al je inzichten, kritieken en kameraadschap.

Ik ben dankbaar voor alle liefde en steun van mijn familie, vrienden en collega's. Het is moeilijk om alles wat ik met jullie zou willen ondernemen waar te maken. Ik schiet daarin hopeeloos te kort. Meer dan de helft van jullie zie ik minder dan half

zo vaak als ik graag zou willen. Ik ben blij met jullie geduld en ik dank jullie voor de onvoorwaardelijkheid van onze band. Patrick, jij zorgt voor de balans. Dankzij jou ga ik meer op vakantie dan ik uit mezelf zou doen en dankzij jou hou ik het werk binnen de perken. Dank je hiervoor en voor nog zoveel meer.

Ik heb gezegd.

Literatuur

- Babad, E. (2005). Guessing teachers' differential treatment of high- and low-achievers from thin slices of their public lecturing behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29, 125-134.
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekking-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen; BSI/Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit Nijmegen (NWO-project: 411-11-662).
- Van den Bergh, L., 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.
- Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: the mindset revolution that is reshaping education. *Forum*, 55(1), 143-152.
- Boaler, J., William, D. & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping - disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648.
- De Boer, H., Bosker, R.J. & Van der Werf, M.P.C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179.
- Bourdieu, P. (1989). Economisch kapitaal, cultureel kapitaal, sociaal kapitaal. In P. Bourdieu, *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip* (D. Pels Vert.) (pp. 120-141). Amsterdam: Van Gennep.
- Bussemaker, J. & Dekker, S. (2016). *Kamerbrief Gelijke kansen in het onderwijs*. 31 oktober 2016. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Civitillo, S., Denessen, E.J.P.G. & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: Consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (Suppl. S1), 587-591
- Condron, D.J. (2008). An early start: Skill grouping and unequal reading gains in the elementary years. *The Sociological Quarterly*, 49, 363-394.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
- Dekker, S. (2014). *Plan van aanpak toptalenten 2014-2018*. 10 maart 2014. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Denessen, E. (2017). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid. In K. Hoogeveen, J.J. Jepma & F. Studulski (red.), *Kansen bieden in plaats van uitsluiten. Jubileumuitgave 1992-2017* (pp. 19-38). Utrecht: Sardes.
- Denessen, E. & Douglas, A.S. (2015). Teacher expectations and within-classroom differentiation. In C.M. Rubie-Davies, J.M. Stephens & P. Watson (eds), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom* (pp.296-303). London/New York: Psychology Press/Taylor & Francis Group.
- Denessen, E., Vos, N., Damen, T., Koch, S., Louws, M. & Wigboldus, D. (2011). Explicit and implicit measures of teacher attitudes toward science and technology. In M. de Vries, H. van Keulen, S. Peters & J. Walma van der Molen (eds), *Professional development for primary teachers in science and technology* (pp. 107-120). Rotterdam: Sense Publishers.
- 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.
- Driessen, G., Krikhaar, E., De Graaff, R., Unsworth, S., Leest, B., Coppens, K. & Wierenga, J. (2016). *Evaluatie pilot tweetalig primair onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine books.
- Georgiou, S.N., Christou, C., Stavrinides, P. & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39, 583-594.

- Gregory, G.H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Te Grotenhuis, S. (2017). *Het differentiatiedilemma: De invloed van de visie op onderwijs van leerkrachten en directeuren uit het primair onderwijs op de standpunten met betrekking tot het omgaan met verschillen tussen leerlingen*. Masterscriptie Onderwijskunde. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Hanushek, E.A. & Wössmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal* 116(510), C63-C76.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L. & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes towards dyslexia: Effects on teacher expectancies and the academic achievement of students with dyslexia. *The Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529.
- Hornstra, L., Van den Bergh, L. & Denessen, E. (2011). Impliciete metingen van groepsstereotiepe houdingen van leraren. *Pedagogische Studiën*, 88, 354-366.
- Houtveen, T. & Van de Grift, W. (2012). Improving reading achievements of struggling learners. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 71-93.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs 2007/2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *De staat van het onderwijs 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jager, L. & Denessen, E. (2015). Within-teacher variation of causal attributions of low achieving students. *Journal of Social Psychology in Education*, 18(3), 517-530.
- Jedema, K., Van Gessel, M., Elffers, L. & Van Marle R. (2014). *Huiskamerpaper over schaduwonderwijs*. Den Haag: OCW
- 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(2), 131-155.
- Keuvelaar-Van den Berg, L. (2013). *Teacher feedback during active learning: The development and evaluation of a professional development programme*. Eindhoven: ESOE.
- De Koning, P. (1973). *Interne differentiatie*. Purmerend: APS.
- De Kraker-Pauw, E., Van Wesel, F., Verwijmeren, T., Denessen, E.J.P.G. & Krabbendam, L. (2016). Are teacher beliefs gender-related? *Learning and Individual Differences*, 51, 333-340.
- Labaree, D.F. (2012). School syndrome: Understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 143-163.
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D. & Gowlet, C. (2014). Differentiated learning: From policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), 331-348.
- Moon, T.R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into Practice*, 44, 226-233.
- Nomi, T. (2010). The effects of within-class ability grouping on academic achievement in early elementary years. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1), 56-92.
- Oakes, J. (2008). Keeping track: Structuring equality and inequality in an era of accountability. *Teachers College Record*, 110(3), 700-712.
- OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- 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.
- Ravitch, D. (2010). *The death and the life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- 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.

- Ready, D.D. & Wright, D.L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: the role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48, 335-360.
- Resh, N. & Sabbagh, C. (2016). Justice and education. In C. Sabbagh & M. Schmitt (eds), *Handbook of social justice theory and research* (pp. 349-367). New York: Springer.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 176-179.
- Rosenthal, R. & Rubie-Davies, C. (2015). How I spent my last 50-year vacation: Bob Rosenthal's lifetime of research into interpersonal expectancy effects. In C.M. Rubie-Davies, J.M. Stephens & P. Watson (eds), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom* (pp. 285-295). London/New York: Psychology Press/Taylor & Francis Group.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the Bar*. London: Routledge.
- Saleh, M., Lazonder, A.W. & De Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33, 105-119.
- Schiro, M.S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, CA: Sage.
- Sieben, I. & Van Ginderen, N. (2014). De keuze voor tweetalig onderwijs: De rol van sociale achtergrond. *Mens en Maatschappij*, 89(3), 233-256.
- Tach, L.M. & Farkas, G. (2006). Learning-related behaviors, cognitive skills, and ability grouping when schooling begins. *Social Science Research*, 35, 1048-1079.
- Terwel, J. (2013). Cito-toets op twee niveaus geeft tweedeling op de basisschool. *Didactief, Februari 2013*, 28-29
- Timmermans, A.C., Kuyper, H. & Van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85, 459-478.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertzberg, 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.
- Vernooy, K. (2009). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* Verkregen op 05-06-2017 via <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-metverschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van de Werfhorst, H. & Mijs, J. (2010). *Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: a comparative perspective*. *Annual Review of Sociology*, 36, 407-428.

¹Noot: Ik dank Joep Bakker en Lieke Jager voor hun commentaar op een eerdere versie van deze tekst.

PROF.DR. EDDIE DENESSEN



- 1988-1994 doctoraal onderwijskunde (cum laude), Katholieke Universiteit Nijmegen
- 1994-1999 promotie Faculteit der Sociale Wetenschappen, Katholieke Universiteit Nijmegen (Opvattingen over onderwijs: Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland).
- 1999-2010 universitair docent Onderwijskunde, Radboud Universiteit Nijmegen
- 2010-heden universitair hoofddocent Onderwijskunde, Radboud Universiteit Nijmegen
- 2016-heden bijzonder hoogleraar Sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs, Universiteit Leiden

Het bieden van gedifferentieerd onderwijs zou het middel bij uitstek zijn om op een verantwoorde manier om te gaan met verschillen tussen leerlingen. Met differentiatie zou bijgedragen kunnen worden aan gelijke kansen en zou aan alle leerlingen voldoende uitdaging kunnen worden geboden.

Differentiatie kan de verschillen tussen leerlingen kleiner maken, maar ze kunnen er ook door vergroot worden, zeker als differentiatie langs sociaal-culturele scheidslijnen verloopt. Dan is er een groot risico dat differentiatie bijdraagt aan de kansenongelijkheid in het onderwijs. Voorzichtigheid is daarom geboden bij het nemen van differentiatiebeslissingen door scholen en leraren.

Omdat differentiatie niet alleen rationeel en gepland verloopt, maar ook onbewust en intuïtief, kan differentiatie onbedoelde negatieve effecten hebben op de kansen van leerlingen uit lagere sociale milieus. In de klas nemen leraren vaak onbewust differentiatiebeslissingen die gunstig uitpakken voor leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben. Deze leerlingen komen vaker uit hogere sociale milieus. In de huidige samenleving, waar de druk op prestaties groot is en ouders hun financieel, cultureel en sociaal kapitaal inzetten om de kansen van hun kinderen te vergroten, worden de negatieve effecten van differentiatie versterkt. Het is de taak van onderwijswetenschappers dat zij scholen en leraren ondersteunen in het verantwoord omgaan met verschillen tussen leerlingen om een bijdrage te leveren aan rechtvaardiger onderwijs.



Universiteit
Leiden