

## DIVERSITEIT IN DE KLAS



## Diversiteit in de klas

*Een onderzoek naar omgaan met verschillen*

Maike Renkema  
Marjolijn Olde Monnikhof  
Inge Bakker  
Hetty Dekkers

De particuliere prijs van deze uitgave is f 30,00.  
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Renkema, M.

Diversiteit in de klas. / M. Renkema, M. Olde Monnikhof, I. Bakker & H. Dekkers -  
Nijmegen: ITS  
ISBN 90 - 5554 - 151 - 6  
NUGI 724

© 2000 ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

## Voorwoord

Dit rapport bevat het verslag van een verkennend onderzoek naar de wijze waarop docenten in het voortgezet onderwijs omgaan met diversiteit op het gebied van sekse, sociaal-economische status en etniciteit. Op basis van dit onderzoek kunnen concrete begeleidingsbehoeften van docenten worden geformuleerd. Het onderzoek is in opdracht van het KPC Onderwijs Innovatie Centrum uitgevoerd door het ITS te Nijmegen.

Het onderzoeksteam bestaat uit Maaïke Renkema, Marjolijn Olde Monnikhof, Inge Bakker en Hetty Dekkers.

Onze dank gaat uit naar de docenten die ondanks hun drukke werkzaamheden bereid waren om met ons gesprekken te voeren over diversiteit. Tevens bedanken wij de personen die ons met de docenten in contact hebben gebracht en de (groeps)interviews hebben geregeld.

Hetty Dekkers  
Plaatsvervangend directeur ITS



# Inhoud

<b>1 Inleiding</b>	1
1.1 Achtergronden bij diversiteit in de klas	1
1.2 Onderzoeksvragen en onderzoeksopzet	5
<b>2 Sekse</b>	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Verschillen tussen jongens en meisjes	9
2.3 Omgaan met verschillen	13
2.4 Behoeftte aan ondersteuning	16
<b>3 Sociaal-Economische Status</b>	17
3.1 Inleiding	17
3.2 Verschillen tussen hoge en lage milieus	18
3.3 Omgaan met verschillen	22
3.4 Behoeftte aan ondersteuning	24
<b>4 Etniciteit</b>	27
4.1 Inleiding	27
4.2 Verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen	27
4.3 Omgaan met verschillen	30
4.4 Behoeftte aan ondersteuning	32
<b>5 Samenvatting en conclusies</b>	33
5.1 Verschillen in de klas	33
5.2 Omgaan met verschillen	35
5.3 Behoeftte aan ondersteuning	36
5.4 Tenslotte	37
<b>Literatuur</b>	39
<b>Bijlagen</b>	41





# 1 Inleiding

Dit onderzoek biedt inzicht in de wijze waarop docenten in het voortgezet onderwijs omgaan met diversiteit op het gebied van sekse, sociaal-economische status en etniciteit. Het betreft een verkennend onderzoek waarin de docent centraal staat. Op basis van dit onderzoek kunnen concrete begeleidingsbehoeften van docenten worden geformuleerd. In dit hoofdstuk gaan we eerst in op de achtergronden van het onderzoek (paragraaf 1). Daarbij komen achtereenvolgens relevant beleid, relevante resultaten van onderzoek naar het omgaan met diversiteit en resultaten van onderzoek naar verschillen tussen leerlingen op het gebied van sekse, sociaal economische status en etniciteit aan bod. In paragraaf 1.2 worden de onderzoeksvragen nader uitgewerkt. Hier beschrijven we ook de onderzoeksopzet en de nadere indeling van dit rapport.

## 1.1 Achtergronden bij diversiteit in de klas

### *Overheidsbeleid*

Diversiteit in de klas staat volop in de belangstelling. Begin 2000 heeft het ministerie van Onderwijs Cultuur & Wetenschap de nota 'Startbekwaamheden Leraren Secundair Onderwijs' opgesteld. Hierin worden startbekwaamheden geformuleerd waarover een beginnend docent in het voortgezet onderwijs moet beschikken. Daarbij is ruimschoots aandacht besteed aan deze diversiteit, aan het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Beginnende docenten moeten zich bewust zijn van verschillen tussen leerlingen, onder andere op het gebied van sekse, sociaal-culturele en etnische afkomst. Hetzelfde geldt voor de oorzaken en gevolgen hiervan zoals vooroordelen, rolpatronen en discriminatie. Zij dienen ook met deze verschillen om te kunnen gaan. Dat wil zeggen dat zij lessen, materiaal en begeleiding af kunnen stemmen op speciale behoeften van leerlingen. Ook moeten zij de negatieve effecten van deze verschillen verkleinen door een versterking van de sociale en culturele zelfstandigheid, de weerbaarheid van meisjes, de zorgzelfstandigheid van jongens en inburgering van nieuwkomers. Verder moeten zij de verschillen in positieve zin gebruiken. In de nota blijft de concrete realisatie hiervan echter buiten beschouwing.

Ook bij vernieuwingen in het voortgezet onderwijs wordt expliciet aandacht geschonken aan diversiteit in de klas. In het studiehuis bijvoorbeeld, krijgen scholen nadrukkelijk de opdracht hiermee rekening te houden (Stuurgroep Profiel Tweede Fase VO, 1995).

Verschillende aspecten van het studiehuis bieden handvatten voor de manier waarop dit zou kunnen. De terugdringing van het klassikale onderwijs geeft namelijk meer mogelijkheid tot interactie tussen de individuele leerling en de docent, en ook tot tempodifferentiatie en wisselende groeperingsvormen. Daarbij is het in het studiehuis de bedoeling dat er gebruik wordt gemaakt van verschillende werkvormen, toetsvormen en soorten opdrachten. Op deze manier komen leerlingen met hun diversiteit aan voorkeuren en mogelijkheden, op verschillende gebieden aan hun trekken. Ook in de basisvorming zijn verschillen een belangrijk punt. Eén van de redenen voor de invoering van deze onderwijsvernieuwing was de bestrijding van de onderwijsachterstand veroorzaakt door etniciteit, sociaal-economische status en sekse (van Vonderen, 1993).

De Stuurgroep Profiel Tweede Fase VO (1995) formuleerde wat docenten nodig hebben om rekening te kunnen houden met verschillen tussen leerlingen. Ze moeten bereid zijn om rekening te houden met de verschillen en interesse hebben in de leefwereld van jongeren. Ook dienen ze te beschikken over kennis met betrekking tot de aard van de verschillen. Een voorbeeld hiervan is het zicht hebben op vaardigheden van leerlingen om eigen leergedrag te sturen. Verder moeten ze met deze verschillen om kunnen gaan door de juiste sturing te geven en vaktaal geleidelijk te introduceren.

### *Omgaan met diversiteit*

Zoals we hebben gezien, wordt er vanuit de overheid veel aandacht geschonken aan verschillen tussen leerlingen. In de praktijk blijkt er op scholen echter niet altijd evenveel aandacht te bestaan voor de omgang met diversiteit in de klas. Uit evaluaties van de basisvorming blijkt dat het omgaan met verschillen nog niet op alle scholen even goed gaat (Cremers-van Wees, Akkermans & Brandsma, 1998). De gemiddelde docent onderneemt maar in enkele gevallen activiteiten gericht op de omgang met verschillen. De helft van de scholen schenkt geen aandacht aan verschillen op het gebied van sekse, sociaal-economische status en etniciteit (PMB, 1996). Daarnaast wordt er voornamelijk klassikaal onderwijs gegeven (Cremers-van Wees e.a., 1998). Veel docenten geven aan differentiatie moeilijk te vinden. Dit geldt zeker voor docenten die al lang klassikaal lesgeven en weinig ervaring hebben met het sturing geven aan minder overzichtelijke leersituaties (Reezigt, 1999).

Onbewust maken docenten echter wel onderscheid in de omgang met leerlingen. Denk hierbij aan het Pygmalion-effect, waarbij verwachtingen over verschillen tussen leerlingen resulteren in die verschillen doordat de docent die leerling anders behandelt. Deze differentiatie is in tegenstelling tot de in de vorige alinea's bedoelde differentiatie vaak ongewenst. De scheidslijn tussen 'gewenst' en 'ongewenst' is echter moeilijk te trekken (Jungbluth & van der Hoeven-van Doornum, 1999).

### *Verschillen tussen leerlingen*

Naast onderzoek naar het omgaan met diversiteit, is er veel onderzoek verricht naar de daadwerkelijke verschillen tussen leerlingen en de factoren die daaraan ten grondslag liggen. We beschrijven hieronder in het kort enkele belangrijke onderzoeksresultaten. Hierbij beperken we ons tot de drie aspecten van diversiteit waarop we ons in dit onderzoek richten, te weten sekse, sociaal-economische status en etniciteit.

Met betrekking tot *sekse* geldt dat meisjes het over het algemeen beter doen op school dan jongens. Zij gaan naar hogere schooltypes, blijven minder vaak zitten, hebben hogere cijfers voor Nederlands en Engels, doen op het VBO vaker examen op de hogere niveaus en slagen vaker voor het examen (Uerz, Suhre & Mulder, 1999). Meisjes zijn verder beter in begrijpend lezen, hebben meer algemene vaardigheden en hebben een hogere prestatie-motivatie. Ook krijgen zij hogere adviezen en is hun onderwijspositie na vijf jaar voortgezet onderwijs hoger. Jongens zijn beter in wiskunde (Van der Werf, Kuiper & Lubbers, 1999). Ze verlaten vaker voortijdig de school (De Wit & Dekkers, 1996).

Verder zijn er verschillen in leerstijlen gevonden (Severiens & Ten Dam, 1996). Jongens blijken vaker een betekenisgerichte leerstijl te hebben. Meisjes hebben een voorkeur voor leren in een herkenbare context met concrete voorbeelden. Ook werken zij graag samen (Ten Dam et al. 1991).

Ook in keuzepatronen zijn er verschillen. Jongens kiezen meer voor technische richtingen en meer wis- schei- en natuurkunde. Meisjes kiezen meer voor de richtingen zorg en welzijn en voor de talen en de vakken biologie, geschiedenis en aardrijkskunde. De keuzes van jongens geven toegang tot beter betaalde beroepen met een hogere status (Uerz et al., 1999).

Verder blijkt dat ouders meisjes minder vaak aansporen tot harder werken (wellicht heeft aansporen een negatief effect of is het aansporen bij jongens een gevolg van slechte prestaties), dat meisjes meer lezen en dat ouders vinden dat hun dochters voldoende tijd aan hun huiswerk besteden (Van der Werf, Kuiper & Lubbers, 1999). De factoren die bij de verschillen in keuzes een rol spelen zijn vooral attitudes ten opzichte van bepaalde vakgebieden en beroepen. Dit is dus minder een kwestie van kunnen dan willen (Dekkers, 1990). De scholen en docenten zelf zouden echter ook een rol kunnen spelen bij het ontstaan en/of in stand houden van deze keuzeverschillen. Er zijn namelijk aanwijzingen dat scholen verschillen in de mate waarin ze sekseverschillen versterken of verminderen (Volman, 1999).

Bij onderzoek naar *sociaal economische status* wordt het opleidingsniveau van ouders vaak als uitgangspunt genomen. De onderwijspositie van leerlingen met laag opgeleide ouders is slechter dan die van leerlingen met hoger opgeleide ouders. Op de meeste

aspecten nemen zij een middenpositie in tussen andere autochtone en allochtone leerlingen, al hebben allochtone leerlingen hen op het punt van schoolniveau ingehaald (Uerz et al., 1999). Verder blijven zij vaker zitten, doen zij vaker examen op een lager niveau binnen vbo/mavo, stromen zij minder vaak door naar vervolgoopleidingen, gaan zij vaker naar het mbo en minder vaak naar de havo en verlaten zij vaker voortijdig de school (Dekkers & Driessen, 1997). Er zijn geen grote verschillen in cijfers tussen leerlingen met een lage en een hoge sociaal economische status (SES) (Uerz et al., 1999). Het belang van SES voor de onderwijspositie neemt af in de loop van het voortgezet onderwijs (Hofman, 1993).

Verklaringen voor de slechtere onderwijspositie van leerlingen met een lage SES worden gezocht in het feit dat er een discrepantie is tussen school- en thuiscultuur voor leerlingen met een lage SES (Peschar & Wesselingh, 1995). Dit is onder andere te merken aan het taalgebruik. Bovendien hebben de ouders van leerlingen met een lage SES minder kennis van het schoolsysteem, is er minder sprake van een leescultuur en hebben de ouders lagere onderwijsaspiraties voor hun kinderen (Van der Werf et al., 1999).

Met betrekking tot *etniciteit* blijkt uit diverse onderzoeken dat de onderwijspositie van allochtone leerlingen beduidend slechter is dan die van autochtone leerlingen. Hun prestaties op de basisschool zijn slechter (Mulder, 1996) en hun niveau-adviezen voor het voortgezet onderwijs zijn lager (Bosma, 1994). Verder is het schoolniveau van allochtonen minder hoog, hebben ze lagere rapportcijfers, blijven ze vaker zitten en zakken ze vaker voor het examen. Tot slot verlaten allochtone leerlingen vaker de school zonder diploma (Dekkers en Driessen, 1997). De laatste jaren zien we echter een duidelijke verbetering in de onderwijspositie en -prestaties van leerlingen uit de etnische minderheden (Uerz et al., 1999). Vooral de onderwijspositie van de tweede generatie allochtonen is beduidend beter dan die van hun ouders. Allochtonen zijn als het ware bezig met een inhaalslag.

We dienen hier op te merken dat het eigenlijk onmogelijk is om te praten over 'de allochtone leerling' of 'de etnische minderheden', er zijn immers grote verschillen tussen de diverse etnische groeperingen, ook wat betreft de onderwijspositie en -prestaties (zie bijvoorbeeld Martens, 1999; SCP, 2000). Zo doen kinderen van asielzoekers het bijvoorbeeld beter op school dan kinderen van de andere etnische minderheden (Mulder, 2000). Ook Chinese leerlingen hebben een betere onderwijspositie dan de vier grote groepen minderheden (Turken, Marokkanen, Antillianen en Arubanen en Surinamers) (Vogels, Geense en Martens, 1999). Maar ook de vier grote groepen minderheden vertonen onderling behoorlijke verschillen (Martens, 2000).

De verklaringen voor de slechtere onderwijspositie van allochtone leerlingen liggen op verschillende vlakken. Ten eerste spelen persoonlijke factoren een rol zoals herkomstland, verblijfsduur en met name taal. Ten tweede zijn gezinskenmerken van belang. Allochtone gezinnen hebben vaak een lage sociaal-economische status. Allochtone

ouders hebben door dit lagere opleidingsniveau vaak minder kennis en vaardigheden dan autochtone ouders. Bovendien spreken ze minder goed Nederlands en zijn ze minder op de hoogte van het Nederlandse onderwijssysteem. Over het algemeen heerst er in allochtone gezinnen geen leesklimaat. Ouders kunnen hun kinderen hierdoor minder ‘schoolse’ kennis en vaardigheden leren en minder goed ondersteunen bij hun huiswerk. Tot slot hebben klas- en schoolfactoren invloed op de onderwijspositie van allochtone leerlingen. Hierbij horen zaken als het advies van de basisschool, het percentage allochtone leerlingen op een school, de kwaliteit van een school en de aandacht voor taalvaardigheid.

## 1.2 Onderzoeksvragen en onderzoeksopzet

### *Onderzoeksvragen*

Dit onderzoek is verkennend. Het ligt niet in onze bedoeling theorie te toetsen. We gaan na hoe docenten in de praktijk denken over, en omgaan met verschillen tussen leerlingen op het gebied van sekse, sociaal-economische status en etniciteit. De volgende onderzoeksvragen zijn geformuleerd:

1. Ervaren docenten verschillen tussen leerlingen op het gebied van sekse, sociaal-economische status en etniciteit? Zo ja, welke verschillen ervaren zij?
2. Beschouwen de docenten deze verschillen als verrijkend, vanzelfsprekend of problematisch?
3. Hoe gaan docenten om met deze verschillen tussen leerlingen?
4. Hebben docenten de behoefte om iets te doen met diversiteit van leerlingen? Zo ja, welke behoeftes hebben zij?

### *Onderzoeksopzet*

Om deze vragen zo goed mogelijk te beantwoorden, zijn kwalitatieve interviews gehouden op twaalf scholen voor voortgezet onderwijs. Deze scholen zijn als volgt te omschrijven:

- \* Vier scholen hebben een mavo/havo/vwo niveau, 5 scholen vmbo, 2 scholen vmbo/havo/vwo en één school vmbo/vso. Twee scholen hebben een Internationale Schakelklas.
- \* Zes scholen hebben minder dan 6% allochtone leerlingen, drie scholen hebben tussen de 10% en 20% allochtone leerlingen en drie scholen hebben er meer dan 20%, waarvan twee scholen meer dan 50%.

Bij benadering van de scholen bleek dat een groot aantal scholen ‘onderzoeksmoe’ aan het worden was. Het aantal weigeringen was dan ook aanzienlijk. Naast onderzoeksmoeheid speelde tijdsdruk onder docenten een grote rol. Vooral het feit dat groepsinterviews

geregeld moesten worden, werd als een (te grote) last ervaren. Daarom werd besloten de kwalitatieve gesprekken op twee manieren te houden: óf in de vorm van een groepsinterview met maximaal vijf docenten, óf in de vorm van face-to-face interviews met één docent. De groepsinterviews werden geregeld door een contactpersoon op de school. Voor de face-to-face interviews gingen de onderzoekers een dag in de lerarenkamer van de school zitten. Daar werden docenten met een tussenuur of pauze benaderd en gevraagd of zij mee wilden doen aan het onderzoek. In totaal is deze benadering op vier van de twaalf scholen gebruikt. Op de overige acht scholen zijn groepsinterviews gehouden. De gesprekken met individuele docenten namen tussen de 20 en 30 minuten in beslag, de groeps gesprekken duurden tussen de anderhalf en twee uur.

Tijdens de gesprekken bleek dat veel docenten grote weerstand hadden tegen het benoemen van verschillen tussen leerlingen op de drie gebieden, vooral etniciteit bleek zeer gevoelig te liggen. De docenten wilden niet generaliseren en waren bang bevooroordeeld of zelfs discriminerend over te komen. Vooral aan het begin van het gesprek gaf dit nogal eens aanleiding tot sociaal-wenselijk geformuleerde antwoorden. Echter, door hierop alert te zijn en door te vragen werd de weerstand voor een groot deel overwonnen en werden de gegeven antwoorden opener.

In totaal participeerden 74 docenten aan het onderzoek. Deze docenten werden, zoals vermeld, via een contactpersoon op de school benaderd of door de onderzoekers zelf in de lerarenkamer. In het kort kunnen we de docenten als volgt beschrijven:

- \* de meerderheid van de docenten bestaat uit mannen: in totaal spraken we 42 mannen en 32 vrouwen;
- \* de helft van de docenten heeft naast het docentschap een nevenfunctie op school, bijvoorbeeld een mentor, een directielid, een coördinator van een afdeling of een leerlingenbegeleider;
- \* 27 docenten geven exacte vakken (Wiskunde, Natuurkunde, Scheikunde, Informatica, Techniek of Biologie), 24 geven een taal (Frans, Engels, Nederlands of Duits), 18 docenten geven een vak dat we omschrijven als 'Maatschappelijk' (Levensbeschouwing, Godsdienst, Maatschappijleer, Aardrijkskunde, Geschiedenis of Economie), 18 docenten tenslotte geven een vak dat we omschrijven als 'Overig' (Gymnastiek, Handvaardigheid, Tekenken, Ambulante Begeleiding of Remedial Teaching)<sup>1</sup>.
- \* Een groot aantal docenten heeft minder dan vijf jaar ervaring (22) of juist meer dan 15 jaar ervaring (23). Zeven docenten hebben tussen de vijf en tien jaar ervaring en twaalf tussen de elf en vijftien jaar. Van tien docenten is het precieze aantal jaren werkervaring onbekend.

---

<sup>1</sup> Als de genoemde aantal bij elkaar opgeteld worden, zijn er in totaal 82 docenten. Dit is te verklaren uit het feit dat een aantal docenten lesgeeft in meerdere vakken en dus 'dubbel'geteld is.

De gesprekken met docenten zijn door de onderzoekers zelf gevoerd, aan de hand van een topiclijst. Deze topiclijst fungeerde als een gespreksleidraad met open geformuleerde concrete vraagpunten. De lijst zag er als volgt uit:

1. Ervaren docenten verschillen tussen leerlingen op het gebied van sekse, sociaal-economische status en etniciteit? (zie checklisten)
  - Voor welke groepen?
  - Waaruit bestaan de verschillen?
  - Welke factoren spelen hierbij de belangrijkste rol?
2. Beschouwen docenten de verschillen als verrijkend, vanzelfsprekend of problematisch?
3. Hoe gaan docenten om met de diversiteit van leerlingen?
  - Wat is hun concrete aanpak?
  - Krijgt de docent ondersteuning bij het omgaan met diversiteit vanuit de school?
  - Is er specifiek beleid voor het omgaan met diversiteit onder leerlingen?
  - Bij wie ligt momenteel het initiatief ?
  - Worden er middelen geboden?
4. Is er behoefte meer te doen met de diversiteit van leerlingen?
  - Zo ja, wat, voor wie en voor welke groep(en)?
  - Wie moet daarbij het initiatief nemen?
  - Met welke middelen, op welke termijn? (haalbaarheid)

Naast de topiclijst is gebruik gemaakt van drie checklisten voor de gebieden sekse, sociaal-economische status en etniciteit (zie bijlage 1). De checklisten, opgesteld op basis van de belangrijkste onderzoeksliteratuur (zie 1.1), bestonden uit een aantal variabelen waarop de docenten eventueel verschillen tussen leerlingen konden signaleren. De variabelen zijn op twee niveaus ingedeeld: het individuele niveau, bijvoorbeeld de leerstijl van de leerling of het keuzegedrag, en het gezinsniveau, bijvoorbeeld de opvoedingssituatie en de mate waarin de ouders betrokken zijn bij de schoolloopbaan van de leerling. Daarnaast is in de checklisten een aantal aandachtspunten geformuleerd die mogelijk van invloed kunnen zijn op de verschillen die docenten ervaren en de manier waarop zij die verschillen ervaren. Deze checklisten werden niet voorgelegd aan de docenten maar dienden als 'geheugensteun' voor de onderzoekers. Docenten werd gevraagd zelf verschillen te noemen. Als docenten aangaven geen verschillen meer te kunnen bedenken werd de checklist bekeken en werden de nog niet genoemde variabelen voorgelegd. De gesprekken zijn uitgewerkt in interviewverslagen die de basis vormden voor deze rapportage.

### *Leeswijzer*

Dit rapport is als volgt ingedeeld: in hoofdstuk 2 zijn de resultaten op het gebied van sekse beschreven, in hoofdstuk 3 komt de sociaal-economische status aan de orde en in hoofdstuk 4 etniciteit. Binnen deze hoofdstukken is steeds de zelfde indeling gemaakt. Na een inleiding, zijn we ingegaan op de daadwerkelijke verschillen die docenten ervaren en of ze deze als vanzelfsprekend, problematisch of verrijkend zien. Hierna komt aan de orde hoe de docenten met deze verschillen omgaan. Tenslotte wordt ingegaan op eventuele behoefte aan ondersteuning. In hoofdstuk 5 volgen de conclusies.



## 2 Sekse

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we welke verschillen docenten in de klas tussen jongens en meisjes ervaren. Hierbij komt aan bod hoe ze deze verschillen ervaren, hoe ze hiermee omgaan en waar eventuele behoeften in ondersteuning liggen.

Veel docenten geven aan dat ze nauwelijks verschillen ervaren tussen jongens en meisjes in de klas, noch in prestatie, noch in doen of laten. De docenten geven aan zelf weinig onderscheid te maken tussen de leerlingen op basis van geslacht. Ze noemen ook beduidend minder verschillen tussen leerlingen op dit gebied dan ze op het gebied van sociaal-economische status (SES) en etniciteit doen. Sekse is voor de meeste docenten een vanzelfsprekendheid, waar ze in de klas niet bewust mee bezig zijn. Ze vinden het lastig om naar sekse te generaliseren. Ze zien en behandelen de leerlingen liever als individuen. Bij veel van de verschillen die ze noemen, blijven de docenten dan ook nuanceren. De consensus over verschillen op het gebied van sekse lijkt minder dan de consensus over verschillen op het gebied van SES en etniciteit. De verschillen die worden genoemd, liggen met name op het individuele niveau van de leerling. Ze hebben te maken met leren, keuzegedrag en aspiraties en het (sociaal-emotionele) gedrag van leerlingen. Daarnaast wijzen docenten op het belang van de verdeling van jongens en meisjes per klas. Tenslotte is de rol van de docent zelf van invloed op de omgang met verschillen. Hieronder volgt een overzicht van de meest genoemde verschillen.

### 2.2 Verschillen tussen jongens en meisjes

#### *Werkhouding en leerstijl*

Veel docenten zijn het erover eens dat meisjes consciëntieuzer zijn en netter werken dan jongens. *'Ze zijn netter en accurater, hebben meer oog voor detail'*. Veel docenten geven ook aan dat meisjes over het algemeen gemotiveerder zijn dan jongens. Daarentegen wordt opgemerkt dat jongens als ze een concreet doel voor ogen hebben, soms juist gemotiveerder zijn dan meisjes. Volgens sommige docenten is de grotere motivatie van jongens dan wel meisjes duidelijk afhankelijk van het desbetreffende vak. Een aantal docenten vindt dat meisjes serieuzer zijn en meer discipline hebben dan jongens. *'Meisjes zetten vaker door, terwijl jongens kappen'* *'Jongens die het niet gaan redden, gaan*

*zich slecht gedragen, terwijl meisjes juist heel hard gaan werken.* Sommige docenten vinden ook dat meisjes zelfstandiger zijn. De docenten merken echter op dat de bovengenoemde verschillen in motivatie, discipline en zelfstandigheid veel groter zijn tussen de verschillende schoolniveaus dan tussen jongens en meisjes binnen één klas.

Sommige verschillen die genoemd worden, hebben betrekking op verschillen in leerstijl. Hoewel er ook docenten zijn die hierin geen enkel verschil zien, vindt een redelijk aantal docenten dat meisjes beter zijn in leervakken en jongens in inzichtsvakken. *'Meisjes zijn beter in het stampen en jongens in het snappen.'* Dit leidt volgens enkele docenten tot hogere cijfers voor meisjes bij leervakken. Docenten hebben soms het idee dat meisjes vaak hoge punten halen omdat ze goed geleerd hebben, en jongens omdat ze het snappen. Sommige docenten geven in dit verband aan dat meisjes meer moeite hebben met exacte vakken. Een docent met een groot aantal dienstjaren merkt op dat jongens vroeger beter waren in abstract denken, maar dat dat verschil aan het afnemen is.

Hoewel er volgens sommige docenten indirecte verbanden zijn tussen sekse, motivatie en prestatie of sekse, leerstijl en prestatie, relateren docenten de sekse van de leerling nauwelijks direct aan de prestaties van de leerling. Prestaties zijn volgens de docenten afhankelijk van allerlei aspecten van de leerling. Directe verbanden tussen prestaties en sekse worden door de docenten dan ook niet of nauwelijks genoemd.

#### *Sociaal-emotionele verschillen*

Docenten noemen ook een aantal verschillen die op sociaal-emotioneel vlak liggen. Sommigen wijzen erop dat meisjes vaardiger zijn in het aanvoelen van situaties. *'Ze reageren sneller en hebben bijvoorbeeld sneller komische situaties door.'* Meisjes zijn persoonlijker volgens veel docenten. Ze zijn bijvoorbeeld meer geïnteresseerd in het privé-leven van hun docenten. Ook komen ze eerder met persoonlijke problemen naar hun leraar of mentor toe. Jongens zijn op dit punt volgens veel docenten meer gesloten. Taaldocenten merken ook op dat jongens wat geremder zijn een vreemde taal te spreken. *'Als ik binnenkom, roepen meisjes al 'Bonjour' en beginnen ze in het Frans tegen me. Jongens zouden dit nooit doen'*

Verder vindt een aantal docenten meisjes emotioneler en gevoeliger dan jongens, al wordt hier wel bij gezegd dat dit zeker niet voor alle meisjes geldt. Hierdoor zijn volgens sommige leraren problemen met en tussen meisjes langduriger van aard en wat lastiger op te lossen. Sommige docenten passen hun gedrag hier op aan. *'Met meisjes moet je voorzichtiger zijn omdat ze gauw iets zwaarder oppakken.'* Veel docenten zijn het er over eens dat jongens over het algemeen directer zijn, onderling naar elkaar toe maar ook naar docenten toe. Dit blijkt onder meer uit taalgebruik. Verder wordt vaak opgemerkt dat de

jongens, met name in de lagere klassen, speelser en kinderachtiger zijn dan meisjes. *'Meisjes zijn en gedragen zich volwassener dan jongens. Jongens zijn speelser'*.

Als typische meisjes eigenschappen noemen docenten termen als manipulatief en achterbaks, terwijl jongens brutaal en competitief worden genoemd.

De docenten ervaren geen van de bovengenoemde verschillen als probleem, maar meer als vanzelfsprekendheden. Ze hebben geen behoefte hier iets aan te veranderen.

#### *Verschillen in interesse*

Een aantal docenten merkt op dat meisjes een bredere interesse hebben dan jongens. Een enkele spreekt daarbij van een bredere algemene ontwikkeling. Ze hebben meer belangstelling voor andere culturen en godsdiensten en zijn meer geïnteresseerd in maatschappelijke en sociale kwesties. Als achterliggende reden wijzen deze docenten op een natuurlijke factor: doordat meisjes eerder in de puberteit komen dan jongens, zijn ze op dezelfde leeftijd verder in hun ontwikkeling. Andere docenten bemerken binnen hun vakken soortgelijke verschillen in interesse maar brengen dit niet in verband met een algemeen bredere interesse van meisjes. Zo zijn volgens een docent aardrijkskunde bij zijn vak meisjes meer geïnteresseerd in de sociale onderwerpen en jongens meer in de exacte. Een docent geschiedenis ziet ook duidelijk verschillen: *'Bij lessen over de tweede wereldoorlog bijvoorbeeld zijn de meisjes meer geïnteresseerd in sociaal-economische zaken terwijl de jongens de gebruikte wapens interessanter vinden.'* Gymleraren geven aan dat jongens een grotere voorkeur voor balsporten hebben en meisjes voor sporten als turnen en steps. Er wordt echter opgemerkt dat ook steeds meer meisjes om voetbal vragen.

Een docent handvaardigheid merkt in dit verband op dat leerlingen zelf de neiging hebben te vervallen in stereotype gedrag. *'Als je niet oppast, zagen de jongens de balken voor de meisjes door.'* Ook enkele andere docenten geven aan dat de stereotypen onder leerlingen toch blijven leven.

Enkele docenten merken op dat het lesmateriaal wel minder rolbevestigend is geworden, maar dat dit soms te ver gaat: *'In sommige boeken slaat men zover door in de poging niet rolbevestigend te zijn, dat vrouwen daarin altijd de timmerman zijn en mannen altijd koken en de kinderen van school halen.'* Omdat deze situatie volstrekt niet overeenkomt met de werkelijke rollenverdeling in de maatschappij bevestigt dit volgens deze docenten juist de stereotype rolverdeling.

### *Verschillen in aspiratie en keuzegedrag*

Behalve verschillen in interesse binnen de vakken, geven de docenten aan dat meisjes en jongens ook duidelijke voorkeur hebben voor bepaalde vakken en richtingen. Hoewel dit niet door alle docenten beaamd wordt, en sommige docenten aangeven dat de verschillen minder aan het worden zijn, geldt volgens de meeste docenten dat meisjes meer voor talen kiezen en minder voor exacte vakken, terwijl jongens juist een voorkeur hebben voor exacte vakken. Bij het gegeven dat meisjes minder vaak voor exacte vakken kiezen, worden door sommige docenten verbanden gelegd met motivatie en prestatie. Zo wordt genoemd dat meisjes moeilijker te motiveren zijn voor exacte vakken, dat ze (dan ook) bij deze vakken minder goed presteren. De geringere motivatie en slechtere prestaties maken volgens sommige docenten dat meisjes minder vaak voor exacte vakken kiezen. Meisjes kiezen volgens docenten ook minder vaak voor exacte richtingen. Verder kiezen ze vaker voor de richting verzorging. Sommige docenten merken hierbij op dat vooral leerlingen uit gezinnen met lage sociaal economische status traditioneel keuzegedrag vertonen en dat dit nog meer geldt voor de meisjes uit deze gezinnen. Zij kiezen voor traditionele beroepen, bijvoorbeeld in de zorg. Hoewel deze verschillen in aspiratie en keuzegedrag en de gevolgen hiervan hoog op de politieke agenda staan, worden ze door de docenten voornamelijk geconstateerd en als vanzelfsprekend ervaren. Veel docenten zien de verschillen niet als een probleem waar zij zelf iets aan moeten doen.

### *Verschillen op gezinsniveau*

In tegenstelling tot bij SES en etniciteit wordt door docenten de gezinssituatie als factor bij diversiteit in sekse nauwelijks aangekaart. Betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kind hangt volgens docenten meer samen met sociaal economische status dan met de sekse van het kind. Men geeft aan dat ouders niet meer of minder betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun zonen dan van hun dochters. Er wordt opgemerkt dat de mate van ondersteuning die een kind thuis krijgt niets te maken heeft met de sekse van het kind, maar veeleer met sociaal-economische factoren. Verschillen in bijvoorbeeld motivatie, prestatie en interesse tussen jongens en meisjes worden door docenten niet in verband gebracht met gezinsfactoren. Slechts enkele docenten zien verschillen in de houding van ouders ten opzichte van zonen en dochters. Zo noemt een paar docenten dat ouders ambitieuzer zijn en hogere aspiraties hebben voor jongens dan voor meisjes. *'Als ouders kunnen kiezen tussen havo en vwo, vragen ze zich bij meisjes wel eens af waar ze zich het beste thuis zouden voelen en kiezen dan voor havo. Voor jongens kiezen ze altijd voor vwo'*. Een ruime meerderheid van collega's herkent dit beeld echter in het geheel niet. Op één school geven de docenten aan dat ouders het

meisjes minder kwalijk nemen als ze niet goed kunnen leren. Dit hangt samen volgens hen samen met het traditionele milieu, van lage sociaal-economische status waar hun leerlingen uitkomen. Daarbij geven ze echter aan dat dit al een stuk minder is dan vroeger. In de paragraaf hierboven kwam naar voren dat de lage SES ook een rol speelde keuzegedrag en aspiraties.

#### *Verdeling van sekse binnen de klas*

Docenten wijzen erop dat ze liever gemengde klassen hebben dan klassen waarbinnen de verhouding jongens /meisjes al te scheef is verdeeld, of waarin een sekse helemaal ontbreekt. Gemengde klassen hebben volgens de docenten als voordeel dat de jongens en de meisjes elkaar inspireren en dat bepaalde eigenschappen worden afgeremd *'Dan remmen ze elkaar wat af; minder macho-gedrag, minder tuttigheid en gegiechel, en het taalgebruik is minder grof'* Ze zien ze de gemengde klassen als verrijking: *'Door de gemengde klassen is de school een afspiegeling van de maatschappij, ook in de maatschappij moeten ze met elkaar overweg kunnen.'* *'Het zou maar saai zijn met alleen maar jongens of meisjes in de klas!'* Enkele gymnastiekdocenten merken echter op dat de gemengde klassen de prestaties van zowel de jongens als de meisjes negatief beïnvloeden.

Opvallend is dat docenten wel verschillen in sekse signaleren, maar dat ze daarbij weinig verbanden leggen met factoren op bijvoorbeeld gezinsniveau of maatschappelijk niveau. Sekse is voor de meeste docenten een vanzelfsprekendheid, waar men in de klas niet bewust mee bezig is. Het feit dat er zowel jongens als meisjes in de klas zitten, ervaren de docenten niet als een probleem maar juist als verrijkend. Veel docenten geven aan dat deze diversiteit juist een welkome afwisseling met zich meebrengt.

### **2.3 Omgaan met verschillen**

In de bovenstaande paragraaf hebben we verschillen gezien die de docenten op het gebied van sekse ervaren. Geen van de verschillen wordt door de docenten als problematisch gezien. In deze paragraaf komt nu aan bod hoe de docenten in de praktijk met deze verschillen tussen jongens en meisjes omgaan.

In het algemeen gevraagd naar hun omgang met de verschillende seksen, geven veel docenten aan dat ze niet echt weten waarin ze onderscheid maken in de omgang met jongens en meisjes. De docenten vinden dat het karakter en de achtergrond van de leerlingen veel meer bepalen hoe je ze behandelt dan hun sekse. Veel docenten wijzen op het belang leerlingen individueel te benaderen, ongeacht hun sekse. *'Ik vind sekseverschillen niet belangrijk. Het gaat erom dat leerlingen zichzelf kunnen zijn en dat er*

*respect is voor elkaar.*' Sommige docenten proberen ook bewust geen onderscheid te maken. *'Ik maak juist geen verschil en wil dat ook niet! je kunt toch niemand voorttrekken? Dat vinden de leerlingen heel vervelend.'* Sommigen merken echter op dat het best mogelijk is dat ze onbewust wel onderscheid maken tussen jongens en meisjes. Ze maken zich hier over het algemeen niet zo druk om; ze zien het niet als een probleem. Uit de gesprekken komen echter wel enkele specifieke manieren in aanpak naar voren, die docenten hanteren om met deze diversiteit in de klas om te gaan. De aanpak blijkt persoonsgebonden en is afhankelijk van de verschillen die de docenten zelf in de klas ervaren.

Die persoonsgebondenheid blijkt onder meer uit het belang van de persoon van de docent in de omgang met leerlingen. Het geslacht van de docent zelf lijkt een belangrijke rol te spelen hierbij. Over het algemeen geven docenten aan de leerlingen van hun eigen sekse beter te kunnen begrijpen en met deze sekse dan ook makkelijker om te kunnen gaan dan docenten van de andere sekse dit kunnen. *'Meisjes sluiten elkaar meer buiten. Je moet bijna vrouw zijn om daarmee om te kunnen gaan.'* Veel docenten, en met name mannelijke, geven aan een voorkeur te hebben voor het omgaan met leerlingen van het eigen geslacht. Voor andere docenten heeft het grotere begrip voor het eigen geslacht in het geheel geen invloed hierop. Zij vinden juist de andere sekse makkelijker in de omgang. Ook het geslacht van eventuele eigen kinderen speelt een rol voor dit begrip en het omgaan met verschillen. Docenten die zelf zonen of juist dochters in de middelbare schoolleeftijd hebben (of hebben gehad) geven aan meer begrip voor die groep te hebben. Tenslotte geven enkele jongere docenten aan dat hun leeftijd een rol speelt. Doordat ze zelf niet meer zo traditioneel zijn opgevoed, hebben zij het idee verschillen tussen jongens en meisjes meer als vanzelfsprekend te ervaren dan oudere collega's. Ook kunnen eigen vakinhoudelijke voorkeuren van de docent samenhangen met een voorkeur voor lesgeven aan jongens of juist meisjes: *'Ik geef liever aan jongens gymles, omdat ik zelf niet goed ben in muziek en beweging'*.

Hoe de docenten omgaan met de verschillen tussen jongens en meisjes zal hieronder per verschil aan bod komen. Enkele docenten maken bewust gebruik van sekseverschillen. Ze gebruiken het bijvoorbeeld als onderwerp in een discussie. Eén docent gebruikt sekse voor algehele bewustwording: om leerlingen op hun rechten te wijzen door in elke klas meisjes die het zelfde aantal fouten hebben andere cijfers te geven dan jongens om de reactie af te wachten en vervolgens de discussie aan te gaan.

Enkele docenten geven aan bewust gebruik te maken van het gegeven dat ze meisjes netter en consciëntieuzer vinden werken. Zij laten in de klas jongens en meisjes samenwerken omdat het gezamenlijke werk dan beter verzorgd wordt.

Met betrekking tot motivatie hebben docenten geen verschillende aanpak voor jongens en meisjes. Docenten proberen de minder gemotiveerden te motiveren, zonder daarbij onderscheid te maken.

Sommige docenten gaven aan dat meisjes meer moeite hebben met exacte vakken. Slechts enkele docenten geven expliciet aan hiermee rekening te houden, en dan met name als er maar een klein aantal meisjes in een klas zit. Zo stelt een docent meisjes vaker vragen en let hij op of zaken goed in hun schrift komen.

Een aantal docenten, zowel mannen als vrouwen, geeft aan wat te doen met de grotere emotionaliteit van meisjes. Zij passen hun gedrag hier op aan. Ze benaderen meisjes voorzichtiger dan jongens. *'Ik merk dat ik naar meisjes toe zachter reageer omdat die sneller in tranen zijn. Al geldt dit voor sommige meisjes weer helemaal niet.'* Jongens kun je volgens veel docenten directer aanpakken en aanspreken dan meisjes. Sommige mannelijke docenten geven aan tegen jongens grover taalgebruik te hanteren, terwijl ze dit tegen meisjes nooit zouden doen. *'Tegen een jongen zeg ik makkelijk 'wat ben je toch een eikel', terwijl ik iets soortgelijks nooit tegen een meisje zou zeggen.'*

Een andere reden om bewust onderscheid te maken tussen jongens en meisjes, ligt in seksuele intimidatie. Sommige mannelijke docenten geven aan dat ze meisjes voorzichtiger benaderen dan jongens. *'Je kunt ze niet zo makkelijk apart nemen.'*, *'Je mag als mannelijke docent meisjes niet aanraken. Dit maakt dat je anders met ze om moet gaan als je ze bijvoorbeeld wil troosten.'*

Sommige docenten geven duidelijk aan rekening te houden met de verschillen in interesse tussen jongens en meisjes. Ze doen dit door in hun lessen bewust een mengvorm aan te bieden van de onderwerpen die naar hun idee jongens aanspreken en die meisjes aanspreken.

Zoals gezegd beschouwen veel docenten verschillen in aspiratie en keuzegedrag en de gevolgen hiervan als een gegeven. Veel docenten zien de verschillen niet als een probleem en proberen niet door extra te stimuleren jongens of meisjes een bepaald vak of een bepaalde richting te laten kiezen. Ze vinden het voor zichzelf niet nodig hier wat aan te doen. Ze proberen in het algemeen leerlingen, los van of het nou jongens of meisjes zijn, voor hun eigen vak te stimuleren en kijken hierbij of de keuze voor een individuele leerling haalbaar is. Enkele docenten geven wel aan bewust meisjes te stimuleren meer exacte vakken of een technische richting te kiezen. *'Ik probeer ook meisjes het belang van exacte vakken in te laten zien, maar ik wil hierin niet overdrijven.'*

Uit het beperkte aantal genoemde manieren om met sekseverschillen om te gaan blijkt dat docenten weinig bewust onderscheid maken. Sekse wordt als een vanzelfsprekendheid gezien. Op het gebied van omgaan met sekseverschillen hebben scholen over het algemeen ook geen specifiek beleid geformuleerd. Eén vorm van beleid die wel op veel

scholen wordt gevoerd, heeft te maken met de eerder genoemde spreiding van de jongens en meisjes over de klassen. Op veel scholen wordt bewust geprobeerd het aantal jongens en meisjes gelijkmatig over de klassen te verdelen. De docenten vinden dit, zoals we hierboven zagen, van groot belang omdat dit natuurlijker is en bepalend voor de sfeer. Enkele scholen hebben speciaal een mannelijke én een vrouwelijke vertrouwenspersoon aangesteld. Op een school gaan bij de jaarlijkse zeilkampen voor leerlingen expres enkele vrouwelijke docenten mee, omdat men merkte dat meisjes daar behoefte aan hebben.

#### **2.4 Behoefte aan ondersteuning**

Zoals we hierboven zagen, ervaren docenten de verschillen die zij opmerken tussen jongens en meisjes veelal als vanzelfsprekend en als aangename verrijking. Geen van de docenten ziet ze als probleem. De vraag of er behoefte bestaat meer te doen met diversiteit op het gebied van sekse wordt dan ook door vrijwel alle docenten negatief beantwoord. Er bestaat geen behoefte aan informatie of welke vorm van ondersteuning dan ook. Er is slechts één uitzondering hierop: een docent, die vindt dat meisjes duidelijk gemotiveerder zijn dan jongens, denkt dat jongens van de motivatie van meisjes kunnen leren. Hij geeft aan dat hij wel zou willen leren hoe je de positieve invloed van meisjes op jongens optimaal zou kunnen gebruiken. Enkele docenten geven aan dat ze tijdens hun opleiding al zoveel te horen hebben gekregen over het rekening houden met sekseverschillen, dat ze hier geen enkele behoefte meer aan hebben. Ze hebben er bijna een aversie tegen ontwikkeld.



## 3 Sociaal-Economische Status

### 3.1 Inleiding

Zoals in het vorige hoofdstuk voor sekse is gebeurd, zal in dit hoofdstuk worden beschreven welke verschillen docenten op het gebied van sociaal- economische status (SES) ervaren. Hierbij komt aan bod hoe ze deze verschillen ervaren, als vanzelfsprekend, problematisch of juist verrijkend, hoe ze hiermee omgaan en waar eventuele behoeften in ondersteuning liggen. Ondanks het feit dat de sociaal-economische status van leerlingen bij de docenten niet altijd bekend is, zijn de docenten van mening dat het goed merkbaar is of een leerling afkomstig is uit een gezin met een hoge of een lage SES. Bijna alle docenten geven aan dat zij verschillen ervaren tussen leerlingen op dit gebied. Deze worden opgemerkt op individueel niveau, bijvoorbeeld in het keuzegedrag of de aspiraties van de leerling en op gezinsniveau, bijvoorbeeld in de interesse en aspiraties van de ouders wat betreft de schoolloopbaan van hun kinderen. Deze twee niveaus zijn echter lastig uit elkaar te trekken, SES is immers zelf een variabele op gezinsniveau. Zo zijn de individuele prestaties van leerlingen direct afhankelijk van de thuissituatie.

De docenten leiden de sociaal-economische status af van uiterlijke kenmerken en materiële bezittingen van de leerling, bijvoorbeeld kleding, mobiele telefoon of een eigen computer. Tevens verkrijgen de docenten informatie over de status door interactie met de ouders, bijvoorbeeld door ouderavonden of huisbezoeken, en de achtergrondkennis van leerlingen. Niet alle docenten verstaan echter hetzelfde onder sociaal-economische status. Er zijn belangrijke nuanceverschillen. Zo legt een aantal docenten vooral de nadruk op de economische dimensie van SES. De ervaren verschillen liggen dan al snel in het materiële bezit en uiterlijke kenmerken. Andere docenten leggen juist de nadruk op de sociaal-culturele dimensie en daarmee het opleidingsniveau van de ouders. Het gaat hierbij om verschillen in omgangsvormen en sociale vaardigheden, maar ook om verschillen op het niveau van het gezin, bijvoorbeeld in de ondersteuning van de ouders. Sommigen leggen de nadruk dusdanig zwaar op deze sociale dimensie, dat men zich af kan vragen of het nog om de sociaal-economische status van de leerlingen gaat. Deze docenten zien vooral ontwrichte gezinssituaties als probleem en als oorzaak van bijvoorbeeld een tekort aan ondersteuning door de ouders. Het gevolg van deze verschillende interpretaties van het begrip SES is dat er afhankelijk van welke interpretatie wordt gebruikt andere verschillen tussen leerlingen worden ervaren. Een aantal docenten geeft

aan de verschillen niet in de klas te merken maar juist tussen de klassen op verschillende niveaus, bijvoorbeeld een vbo-klas versus een vwo-klas. Tenslotte geven veel docenten aan dat de leerlingen zelf de verschillen op het gebied van sociaal-economische status veel minder merken en daar zelf ook niet echt onderscheid in maken. Hieronder geven we een overzicht van de meest genoemde verschillen.

### 3.2 Verschillen tussen hoge en lage milieus

#### *Uiterlijke kenmerken*

De eerste verschillen die bij de meeste docenten opkomen, hebben te maken met uiterlijke kenmerken. Opgemerkt wordt dat SES onmiddellijk af te leiden is van de manier waarop leerlingen gekleed gaan en welke materiële zaken zij bezitten. Een ander veel genoemd verschilpunt op individueel niveau, is het verschil in omgangsvormen. *‘Je merkt het gelijk als een leerling uit een laag sociaal-economisch milieu komt. Ze houden bij het hoesten de hand niet voor de mond, ze doen bijna nooit deur voor iemand open en vaak kloppen ze ook niet aan als ze ergens naar binnen willen’*. Deze verschillen ervaren docenten geen van allen als een probleem. Wel wordt door sommigen opgemerkt dat leerlingen elkaar pesten om uiterlijkheden zoals kleding. Dit pestgedrag wordt door een aantal docenten wel als problematisch ervaren.

#### *Verschillen in gedrag*

Ook worden veel verschillen ervaren in het gedrag van de leerlingen. Over het algemeen vinden de docenten dat leerlingen met een lage sociaal-economische status meer problemen geven in de klas dan leerlingen met een hoge SES omdat ze sneller geëmotioneerd zijn en sneller afgeleid: *‘Ze zijn meer bezig met dingen buiten school. Vaak hebben ze buiten school problemen waardoor ze hun aandacht moeilijk bij de les kunnen houden, maar ik heb ook het idee dat het aan de concentratiespanne ligt. Die is korter bij leerlingen uit een laag sociaal-economisch milieu. Voor deze leerlingen is het item school na schooltijd ook niet meer van belang’*. De docenten ervaren deze emotionaliteit en korte concentratieboog niet als een probleem waarbij zij zelf hulp behoeven. Wel geven zij aan dat de oorzaken ervan vaak een probleem zijn voor de leerlingen zelf. Zo kunnen bijvoorbeeld problemen binnen het gezin een oorzaak zijn voor de emotionaliteit van leerlingen.

Leerlingen met een lage SES worden ook als agressiever ervaren: *‘Leerlingen uit een lager milieu zijn moeilijker te handhaven in de groep omdat ze veel vaker agressief*

*gedrag vertonen. Dat levert nogal eens problemen op, ook buiten de school'. De docenten hebben moeite met het voorkomen van deze agressiviteit.*

Leerlingen uit een hoger sociaal-economisch milieu worden in meer positieve termen omschreven: ze hebben meer en betere sociale vaardigheden, ze zijn beter in staat om een gesprek te voeren, ze zijn breder georiënteerd en hebben een hogere algemene ontwikkeling.

#### *Verschillen in prestaties*

De prestaties van leerlingen hangen volgens de docenten niet direct maar indirect samen met hun sociaal-economische afkomst. Opgemerkt wordt dat prestaties veel meer samenhangen met zaken als motivatie en informatie. Docenten signaleren dat leerlingen uit een lager sociaal-economisch milieu vaak minder gemotiveerd zijn. Dit kan te maken hebben met de gedragsfactoren die hierboven werden genoemd.

Een andere factor die samenhangt met de prestaties is het informatiekapitaal van de leerlingen. *'Leerlingen uit hogere milieus komen vaak met meer bagage op school. Tijdens hun schoolloopbaan wordt deze bagage in een hoger tempo uitgebreid dan de bagage van leerlingen uit lagere milieus die ook al achter liepen'*. De leerlingen krijgen dit informatiekapitaal voornamelijk via de ouders door bijvoorbeeld gestimuleerd te worden meer te lezen, naar educatieve programma's op tv te kijken of door mee te gaan op culturele reizen. Door de omvangrijker bagage kunnen deze leerlingen vaak beter presteren dan leerlingen die niet over deze bagage beschikken.

Tenslotte wordt het bezit van een computer of boeken ook nog in relatie gebracht met de prestaties van de leerlingen. De docenten merken op dat gezinnen met lage SES minder vaak in het bezit zijn van computers. Dat heeft volgens de docenten voor een deel te maken met de economische situatie van die gezinnen, ze kunnen het gewoon niet betalen, maar dit is niet altijd het geval. *'Het heeft ook te maken met prioriteiten. Als jij de ontwikkeling en prestaties van jouw kind op school heel erg belangrijk vindt zul je misschien eerder een computer kopen dan bijvoorbeeld een wasdroger'*.

De docenten geven aan het verschil in prestaties tussen leerlingen als gevolg van hun sociaal-economische afkomst als probleem te ervaren omdat leerlingen op een achterstand worden gezet. Tegelijkertijd geeft een aantal docenten aan dat zij het vooral als een probleem van de leerlingen ervaren en niet zozeer van de school of de docenten: *'Kijk, het is eigenlijk een maatschappelijk probleem. Er is geen gelijkheid in Nederland. Sommigen hebben het beter getroffen dan anderen, zo is het nou eenmaal. Als docent kun je er rekening mee houden, maar ik vind het niet onze verantwoordelijkheid om er iets aan te doen'*.

### *Verschillen in aspiratie en keuzegedrag*

Ook in de aspiraties en het keuzegedrag merken docenten verschillen tussen leerlingen van hoge en lage sociaal-economische status. Volgens de meeste docenten liggen de aspiraties van leerlingen uit een lager sociaal-economisch milieu vaak lager dan die van de leerlingen met een hoge SES. De oorzaak voor dit verschijnsel ligt volgens de docenten bij de ouders: leerlingen willen graag hetzelfde bereiken als hun ouders. Er is echter ook een aantal docenten dat opmerkt dat bepaalde leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus juist meer willen bereiken dan hun ouders. Deze leerlingen kenmerken zich juist door hoge aspiraties, vaak in combinatie met een zeer hoge motivatie.

Het keuzegedrag van leerlingen hangt ook samen met SES. Volgens een aantal docenten wordt door leerlingen uit gezinnen van een lagere SES zeer traditioneel gekozen. De meisjes kiezen vaak voor verzorgende beroepen, terwijl de jongens vooral de technische kant uit gaan.

De docenten ervaren deze verschillen wat betreft aspiraties en keuzegedrag over het algemeen als een probleem. Zij zijn van mening dat leerlingen met een lage SES niet altijd genoeg aspiraties hebben of de juiste keuze maken. Tegelijkertijd geven zij aan dat deze zaken moeilijk te beïnvloeden zijn door de school en de docenten. Wederom wordt gezegd dat het vooral een probleem is van de leerling met een achterstand en niet echt voor de docenten.

We dienen tenslotte op te merken dat de docenten aangeven dat zij het idee hebben dat de verschillen tussen leerlingen op het gebied van sociaal-economische status minder worden. Het is niet duidelijk of er inderdaad een afname is van deze ongelijkheid of dat de leerlingenpopulatie van de verschillende scholen homogener wordt.

### *Verschillen op gezinsniveau*

In de vorige paragraaf kwam reeds naar voren dat het belang dat ouders aan school hechten vaak samenhangt met SES, met als gevolg dat de motivatie van leerlingen met lage SES vaak minder is. Als ouders school niet belangrijk vinden dan vindt de leerling dat ook niet. *‘Je merkt dat bij gezinnen met een lage status er minder belang aan school en aan huiswerk wordt gehecht. Dat merk je gelijk aan de leerling, die vindt school dan ook minder belangrijk en maakt veel minder vaak zijn huiswerk’*. Hierboven zijn we al ingegaan op het belang van informatiekapitaal voor prestaties op school en de aspiraties van de leerlingen.

Bijna alle docenten zijn het er over eens dat de grootste problemen voor leerlingen met een lage sociaal-economische status maar ook voor docenten in de opvoedingssituatie liggen. Over het algemeen heerst de opvatting dat leerlingen uit een laag sociaal-econo-

misch milieu minder ondersteuning krijgen bij hun schoolloopbaan dan leerlingen met een hoge SES: *‘De ouders van leerlingen met een hoge SES zijn meer met de opleiding van het kind bezig. Bij gelijke capaciteiten hebben leerlingen met een hoge SES daarom veel meer kansen’*. Het gebrek aan ondersteuning kan de leerlingen nog wel eens op een achterstand zetten. De docenten geven overigens wel aan dat het gebrek aan ondersteuning lang niet altijd een teken is van onwil, maar veel vaker een teken van onkunde. *‘Ouders begrijpen het schoolwerk vaak niet en kunnen hun kinderen daar moeilijk bij helpen. Daarbij komt dat zij zelf ook vaak uit gezinnen komen waar weinig belangstelling was voor school dus dat hebben ze ook niet geleerd’*.

Een aantal docenten noemt het gebrek aan ondersteuning overigens ook een probleem van de gezinnen met hoge SES waar beide ouders werken. Ook in deze gezinnen krijgen de leerlingen vanwege het tijdgebrek van hun ouders te weinig ondersteuning en warmte. Je ziet dan dezelfde achterstanden ontstaan als bij kinderen uit de lagere milieus.

Sommige docenten nuanceren hun verhaal over de ondersteuning vanuit een gezin met lage SES met de opmerking dat er ook een groep gezinnen met deze status is, die juist grote verwachtingen hebben voor de toekomst van hun zoon en dochter en daarom veel waarde hechten aan school. Vanuit deze gezinnen komt juist heel veel ondersteuning voor de kinderen. Vooral het contact met de school wordt vaak intensief onderhouden door deze gezinnen. *‘Er zijn ook gezinnen waar de ouders willen dat het kind meer bereikt dan zij zelf hebben bereikt. Deze ouders zitten de leerlingen juist achter de broek. Als we als school bellen om te zeggen dat het huiswerk niet voldoende is gemaakt of dat er een conflict is, zijn deze ouders geneigd om faliekant achter de school te gaan staan’*.

Ouders met een hoge SES tonen vaak meer belangstelling voor de schoolloopbaan van hun kinderen. Deze belangstelling gaat overigens wel eens te ver. *‘In hogere milieus komt het soms voor dat ouders te veel verwachten van hun kind. De leerlingen slaan dan door en krijgen last van faalangst en worden onzeker’*. Het betrekken van de ouders bij de schoolloopbaan van hun kinderen en de onbereikbaarheid van de ouders ervaren de docenten als een groot probleem, vooral voor de leerlingen die hierdoor op achterstand komen te staan.

We kunnen stellen dat docenten zowel op individueel als op gezinsniveau behoorlijk wat verschillen ervaren tussen leerlingen op het gebied van sociaal-economische status. In een aantal gevallen worden deze verschillen ook als een probleem ervaren, vooral als de leerlingen erdoor op een achterstand worden gezet. Echter, de docenten leggen de verantwoordelijkheid voor het oplossen van de problemen niet altijd bij de school en de docenten. Het gaat volgens hen vooral om problemen die worden veroorzaakt door een gezins- of maatschappelijke situatie waar docenten weinig aan kunnen doen. Wel geven sommige docenten aan dat het hierbij moeilijk is om de grens te leggen; om te bepalen

waar de verantwoordelijkheid van de school ophoudt. Het feit dat er leerlingen met verschillende SES binnen één klas zitten, ervaren de docenten echter niet als een probleem maar juist als verrijkend. Veel docenten geven aan dat deze diversiteit juist een welkome afwisseling met zich meebrengt. Ze zijn van mening dat het goed is dat leerlingen uit verschillende sociaal-economische milieus met elkaar moeten en leren omgaan. *‘Dat moet na de schoolloopbaan in de echte maatschappij immers ook!’*

### 3.3 Omgaan met verschillen

In deze paragraaf komt aan bod hoe de docenten omgaan met bovengenoemde verschillen.

Over het algemeen geven de docenten te kennen weinig met deze verschillen te doen. De meesten zien de verschillen op het gebied van sociaal-economische status als een gegeven. Uit de gesprekken blijkt echter wel dat docenten verschillende eigen strategieën ontwikkelen om op een goede manier met deze diversiteit in de klas om te gaan. Welke strategie zij ontwikkelen hangt vooral af van het type verschillen dat zij in de klas tegenkomen.

De meeste docenten geven aan in de klas in ieder geval rekening te houden met de verschillen in financiële draagkracht van de leerlingen, bijvoorbeeld door niet te vragen wie er in het bezit is van een computer en door voorbeelden te gebruiken die voor iedereen werkelijkheid zijn. *‘Ik hou er rekening mee als ik voorbeelden moet geven. Ik ga bijvoorbeeld niet over een Mercedes praten’*. *‘Als leerlingen over ski-vakantie vertellen in de klas dan weet ik dat er leerlingen luisteren met ouders die zo’n vakantie nooit zouden kunnen betalen. Ik probeer dan het verhaal zo kort mogelijk te houden en doe verbaasd. Ik wil zo laten merken dat het helemaal niet gewoon is om elk jaar op ski-vakantie te gaan’*.

Een aantal docenten verzamelt bewust achtergrondinformatie, vooral over de thuissituatie van de leerlingen. Dit om hun gedrag te kunnen verklaren en interpreteren zodat zij meer begrip kunnen opbrengen voor het gedrag van de leerling en rekening kunnen houden met verzachtende omstandigheden. *‘Ik ben bij leerlingen uit een lager milieu eerder bereid om te helpen en een keer niet boos te worden als het huiswerk niet is gemaakt. Vooral als ik weet dat het thuis allemaal niet zo lekker gaat’*. Een aantal docenten geeft aan dat het feit dat zij zelf uit een laag sociaal-economisch milieu komen een voordeel is. *‘Ik kom zelf uit zo’n gezin, ik weet wat er speelt en begrijp de leerlingen daardoor veel beter’*. *‘Ik kom zelf uit een gezin met een hoge SES en dat merk je wel. Ik heb veel moeite met kinderen met een lage SES’*.

Andere docenten proberen zoveel mogelijk met de ouders te communiceren en ze bij de schoolloopbaan van hun kind te betrekken. De manier waarop gecommuniceerd wordt,

kan nogal verschillen. Een aantal docenten belt heel veel: *'Ik hang bij het minste geringste aan de telefoon met de ouders. Zo leren zij mij een beetje kennen maar worden ze ook snel en vaak betrokken bij de school. Ik vind dat dat helpt, zeker als je het altijd doet. De ouders weten waar ze aan toe zijn en leren je een beetje kennen'*. Er zijn ook docenten die op huisbezoek gaan, alhoewel hier door de school wel ruimte voor moet worden geboden.

Als de communicatie met de ouders niet wil lukken, richten de docenten de aandacht veel meer op de leerling zelf. Bij gebrek aan motivatie of aspiratie probeert men dan de leerling aan te spreken op de eigen verantwoordelijkheid voor de toekomst. *'Als de ouders hun kind niet willen ondersteunen of huiswerk niet belangrijk vinden dan spreek ik de leerlingen aan op hun eigen, individuele, verantwoordelijkheid'*. Ook proberen de docenten in sommige gevallen ervoor te zorgen dat opdrachten en huiswerk zoveel mogelijk op school al worden afgemaakt, *'omdat het er thuis toch niet van komt'*.

Er zijn docenten die vinden dat ze alleen met de verschillen om kunnen gaan door 'sociaal werker' of 'politieman' te spelen. Deze docenten beschouwen deze rollen vooral als negatief. In beide gevallen blijft er weinig tijd over voor het lesgeven. *'Ik heb het idee dat ik 70% van de tijd opvoeder ben. Deze leerlingen vragen heel veel energie'*. Daarnaast vinden de docenten die vooral de rol van sociaal werker spelen dat zij zich op terreinen (moeten) begeven waar zij niet deskundig zijn en waar andere veel beter in zijn, bijvoorbeeld het Riagg. De docenten met de rol van politiemann verliezen de *'lol van het lesgeven'* een beetje uit het oog: *'Ik ben de hele dag bezig met leerlingen onder de duim te houden, grenzen aan te geven, gele kaarten uit te delen en straffen te geven. Daardoor verlies ik toch al krappe tijd voor mijn les. Ik kan de les dan niet meer leuk maken, er een beetje sjeu aan geven want daar heb ik dan geen tijd meer voor. Daarbij ontspoord de klas zodra ik de rol van politiemann uit het oog verlies'*.

Er is ook een aantal docenten dat zegt dat het helpt als je respect toont voor iedere leerling. *'Je moet leerlingen in hun waarde laten en als individu benaderen dan heb je helemaal geen last van de diversiteit door verschillen in sociaal-economische status'*. Tenslotte geven alle docenten aan dat het duidelijk moet zijn waar de grenzen liggen, met andere woorden waar de verantwoordelijkheid van de school stopt. *'Soms moet je de leerling gewoon los kunnen laten'*.

Ondanks deze (al dan niet) succesvolle manieren om met diversiteit om te gaan, geven de meeste docenten aan dat ze het idee hebben weinig of niets te kunnen doen aan problemen die ontstaan door verschillen in sociaal-economische status. Volgens de meeste docenten kun je als school of als individuele docent ook maar weinig doen en moet je dat ook niet altijd willen. Bij de meeste scholen is dan ook geen specifiek beleid voor het omgaan met diversiteit onder leerlingen door verschillen in SES. Wel zijn er op een aantal scholen betalingsregelingen voor ouders die bijvoorbeeld het lessgeld niet in

één keer kunnen betalen. Op veel scholen is er ook een pot waaruit een schoolreis voor een leerling kan worden betaald. Tevens is binnen een aantal scholen ingevoerd dat tijdens de ‘rapportvergaderingen’ niet alleen de cijfers van de leerlingen aan de orde komen, maar ook relevante achtergrondinformatie wordt verstrekt. Op één school worden de moeilijkste leerlingen in een aparte klas gezet met minder leerlingen. In deze klas wordt veel structuur geboden. Een apart docententeam houdt zich met deze klas bezig. Ze overleggen over de omgang met deze leerlingen. Na verloop van tijd worden deze leerlingen terug geplaatst in een gewone klas. Bij sommige leerlingen werkt deze aanpak redelijk goed. Echte handvatten voor docenten zijn we echter niet tegengekomen. De docenten geven aan dat er weinig middelen beschikbaar zijn en dat zowel geld als tijd zeer schaars zijn. Zo hadden een aantal scholen huisbezoeken mogelijk gemaakt wat door de docenten als zeer informatief en behulpzaam werd ervaren. Bij de meeste scholen zijn deze echter ook weer afgeschaft. Veel docenten vertellen ook dat er geen tijd is om aandacht te schenken aan de individuele leerling of om te differentiëren tijdens het lesgeven. Niet alle docenten zijn overigens van mening dat dit noodzakelijk is.

### **3.4 Behoeftte aan ondersteuning**

In deze paragraaf staat de volgende vraag voorop: ‘Is er behoefte om meer te doen met diversiteit op het gebied van sociaal-economische status?’. In de bovenstaande paragrafen kwam al naar voren dat docenten diversiteit in de klas door verschillende SES als verrijking ervaren. Wel worden een aantal (oorzaken van) verschillen als probleem ervaren voor de docenten zelf of voor leerlingen die door de verschillen op achterstand raken. Een grote groep docenten geeft dan ook aan behoefte te hebben aan ondersteuning bij het omgaan met diversiteit op het gebied van SES. Het type ondersteuning waaraan de docenten dan behoefte hebben varieert. Hieronder bespreken we de meest genoemde.

De meeste docenten hebben niet direct behoefte aan begeleiding maar aan informatie. Veel van hen geven aan dat informatie over het ontstaan van bepaald gedrag zou helpen bij het begrijpen en omgaan van dat gedrag. Vooral docenten die zelf niet uit gezinnen komen met een lage SES, hebben deze behoefte. Over de vorm waarin deze informatie moet worden aangeboden zijn de leraren het over het algemeen eens: geen ‘saai’, traditionele cursussen: *‘Nieuwe inzichten en praktische tips zijn altijd welkom maar de meeste cursussen zijn niet interessant en we hebben er al zoveel gevolgd. Als het een interessante, interactieve cursus zou zijn, zou ik er wel aan mee willen werken. Deze cursus zou dan vooral praktijkgericht moeten zijn’*.



Een aantal docenten geeft aan vooral behoefte te hebben aan het leren op welke manieren je de ouders van de leerlingen, vooral die met een lage SES, bij de school kunt betrekken en leerlingen met een niet-ondersteunende achtergrond kunt motiveren.

Een grote groep docenten geeft aan dat de meeste problemen die ontstaan door verschillen in SES, en eigenlijk door de lage SES, zijn op te lossen door kleinere klassen. *‘Het probleem is alleen op te lossen door kleinere groepen, dat is een kwestie van geld en dat hebben we niet’.*

Tenslotte blijkt er onder docenten de behoefte te bestaan om iets te doen met agressief- en pestgedrag van leerlingen. Dit gedrag hangt niet altijd samen met de sociaal-economische status van leerlingen maar kan daar een randverschijnsel van zijn of daardoor worden veroorzaakt. Een aantal docenten geeft aan behoefte te hebben aan meer inzicht in het ontstaan van agressief gedrag opdat zij het op een andere of betere manier kunnen tegengaan of voorkomen. *‘Ik kan er nu nog wel mee omgaan maar ik ben bang dat de agressie zal toenemen. Ik heb daarom wel behoefte aan tips om hiermee om te gaan.’*



## 4 Etniciteit

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we welke verschillen docenten ervaren tussen allochtone en autochtone leerlingen. Deze verschillen liggen op individueel niveau (gerelateerd aan leren en gedrag) en op gezinsniveau. Hierbij geldt dezelfde opmerking als in het vorige hoofdstuk; de niveau's zijn lastig uit elkaar te trekken omdat etniciteit zelf een gezinsvariabele is. Vervolgens gaan we in op de aanpak van docenten in de omgang met de verschillen die zij constateren. Tenslotte komt aan bod of de docenten behoefte hebben aan begeleiding op dit gebied en zo ja, in welke vorm.

Docenten hanteren niet altijd dezelfde definitie voor etniciteit. Veel docenten hebben het bijvoorbeeld over verschillen tussen islamitische allochtonen en niet-islamitische autochtonen. De definitie is afhankelijk van hoe de allochtonenpopulatie er op de desbetreffende school uitziet. Op een aantal scholen spreekt men met name over Turken en Marokkanen. De verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen en de problemen die deze verschillen met zich meebrengen, leven bij de meeste docenten duidelijk meer dan verschillen in sekse en SES. Het steeds groter wordende aantal allochtone leerlingen op scholen speelt hierbij een rol. Daarbij komt dat het thema actueel is; in de media wordt er veel aandacht aan besteed.

### 4.2 Verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen

#### *Leren*

Ten eerste noemen docenten verschillen die direct gerelateerd zijn aan leren. Docenten merken op dat veel allochtonen een behoorlijke taalachterstand hebben. *'Met proefwerken kunnen zij zich bijvoorbeeld veel minder goed uitdrukken.'* Dit geldt in ieder geval voor neveninstromers. De meeste docenten vinden dat dit ook voor Turken en Marokkanen geldt, sommigen merken hier echter niets van. Deze taalachterstand leidt volgens docenten vaak tot mindere prestaties, zelfs als de leerlingen gemotiveerd zijn en over voldoende capaciteiten beschikken: *'De motivatie en de capaciteiten zijn er wel, maar door hun taalachterstand redden ze het niet.'* *'Allochtonen hebben ongeacht hun intelligentie bijna geen kans om het vwo te halen.'*

Ook is de motivatie van allochtone leerlingen volgens docenten soms lager. Docenten wijzen er hierbij echter op dat dit sterk afhankelijk is van de sekse en de herkomst van

de leerling. Docenten komen een lage motivatie met name tegen bij Turkse en Marokkaanse jongens. Bij meisjes is de motivatie soms juist heel hoog. Ook Aziaten zijn zeer gemotiveerd. De docenten geven aan dat de lage motivatie van sommige groepen allochtonen tot lagere prestaties leidt.

Allochtone leerlingen hebben volgens een aantal docenten ondanks de lagere motivatie soms toch hogere aspiraties. *'Zij denken vaak dat zij dokter worden terwijl zij niet de capaciteiten hebben en zich minimaal inspinnen.'* Een oorzaak hiervan is gebrekkige kennis van het schoolstelsel en verwachtingen van de ouders. Het keuzegedrag van allochtone leerlingen is volgens de meeste docenten niet anders dan bij autochtone leerlingen. Eén docent geeft aan dat technische beroepen bij hen in hoger aanzien staan. Een andere docent zegt hetzelfde, maar dan juist voor kantoorberoepen.

Verder merken docenten dat het behandelen van bepaalde onderwerpen in de les voor sommige moslims lastig kan zijn. Voorbeelden die worden aangehaald, zijn het ontleden van varkens, bier brouwen en seksuele voorlichting. *'Een islamitisch meisje liep bij mij laatst de klas uit toen ik alleen maar vertelde hoe je bier moest brouwen.'* Sommige docenten geven echter ook aan dat allochtone leerlingen zich soms verschuilen achter hun taalachterstand of religie. Ze proberen het dan als smoes te gebruiken om bepaalde dingen niet te hoeven doen.

### *Gedrag*

Ten tweede constateren docenten verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen in gedrag. Allochtone leerlingen vragen door hun gedrag vaak meer tijd en aandacht. Veel docenten merken op dat allochtone leerlingen minder goed weten waar de grens ligt of deze grens minder respecteren. Er wordt hierbij gewezen op de culturele achtergrond van de leerlingen. *'Ze hebben duidelijk andere gewoonten thuis. Thuis worden ze heel kort gehouden en dan komen ze op school waar ze meer vrijheid hebben, en dan weten ze hun grenzen niet meer.'* Volgens sommigen willen zij meer onderhandelen over straf en cijfers. *'Marokkanen zijn echte puntenjagers.'* De oorzaak van dit gedrag is volgens docenten voornamelijk gelegen in de opvoedingsstijl van allochtone ouders. In de volgende paragraaf komen we hierop terug.

Allochtone jongens vertonen volgens docenten meer macho-gedrag dan autochtone jongens. Ze hechten bijvoorbeeld meer waarde aan materieel bezit en laten duidelijk van zich horen. Ook merkt een aantal vrouwelijke docenten op dat sommige islamitische jongens moeilijker gezag van een vrouwelijke docent aanvaardden. *'Islamitische jongens accepteren vrouwelijk gezag minder, ik kan niet goed zeggen waar ik dat aan merk, het is meer een gevoel.'* Het sekse-verschil speelt dus behalve bij motivatie ook bij gedrag. Docenten ervaren meer gedragsproblemen bij allochtone jongens dan bij allochtone meisjes. Van de verschillende etnische groeperingen vertonen de Marokkaanse leerling-

en volgens docenten de grootste gedragsproblemen. Verder heeft het aantal allochtone leerlingen in een klas invloed op de ernst van de problemen. Als er maar een paar allochtone leerlingen in de klas zitten, merken docenten dat deze leerlingen zich sneller aanpassen. Er zijn dan minder problemen. Volgens de docenten gaan allochtone en autochtone leerlingen in de klas vaak wel met elkaar om. In de pauzes trekken zij echter naar hun eigen (etnische) groep toe. Verder merken docenten soms dat er racistisch gedrag onder leerlingen is. *'Leerlingen zien de woorden Turk en Marokkaan als scheldwoorden.'* Tenslotte geven docenten aan dat allochtonen minder snel naar een docent toe komen als ze problemen hebben.

#### *Verschillen op gezinsniveau*

Naast verschillen op individueel niveau, constateren docenten veel verschillen op gezinsniveau. De verschillen die hier worden genoemd, hangen samen met de lage sociaal-economische status van veel allochtone ouders, zowel wat betreft opleidingsniveau als financiële situatie. Docenten geven aan dat het met allochtone leerlingen met een hoge SES veel beter gaat. De thuissituatie van allochtone leerlingen is volgens docenten problematischer dan die van autochtone leerlingen. Ook leven zij tussen twee culturen in. Docenten zien dit als reden voor een gebrek aan kennis over de grenzen bij allochtone leerlingen. *'De opvoedingsstijl van allochtone ouders is anders, daarom ervaren allochtone leerlingen de opvoedingsstijl van docenten als ruimte biedend.'* Zij willen daarom onderhandelen over straf en cijfers.

Docenten merken soms dat allochtone ouders hun kinderen minder steun bieden. *'Steun van de ouders kun je bij allochtone leerlingen wel vergeten.'* Dit is echter meer een kwestie van kunnen dan van willen. De oorzaak hiervan is een gebrek aan informatie-kapitaal. Zij hebben te weinig kennis van het (Nederlandse) onderwijs. Een gevolg hiervan is ook dat zij soms te hoge verwachtingen hebben. *'Ik heb eens een allochtone vader gehad die in huilen uitbarstte toen hij hoorde dat zijn kind geen advocaat of dokter zou worden: dan ben ik voor niets gevluht.'* Een aanwijzing voor dit gebrek aan kennis is dat er op een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs heel weinig allochtone leerlingen zitten. De docenten denken dat dit komt omdat allochtone ouders niet van het bestaan van deze school weten.

Docenten vinden het vaak moeilijker om contact te krijgen met allochtone dan met autochtone ouders. Er wordt gewezen op het feit dat allochtone ouders niet op ouderavonden komen omdat ze slecht Nederlands spreken. De leerlingen *'vliegen zo tussen de regels door'*. Enkele docenten geven aan dat zij wel degelijk goede contacten met allochtone ouders hebben. Een vrouwelijke docent merkt op dat Turkse en Marokkaanse ouders regelmatig bij haar langs komen, niet zozeer om over de leerprestaties van hun dochters te komen praten, maar omdat ze willen weten of hun dochter zich 'zedelijk' gedraagt. Ze krijgt ook het verzoek ze in de gaten te houden. Verder zien docenten dat

allochtone leerlingen thuis vaak geen plek hebben om huiswerk te maken bijvoorbeeld. Bovendien moeten de meisjes veel in het huishouden doen.

Over het algemeen kan gezegd worden dat allochtone leerlingen door bovengenoemde verschillen meer aandacht nodig hebben. Volgens enkele docenten dreigen de autochtone leerlingen hieronder te lijden. Een aantal docenten ziet de verschillen in etniciteit nu nog niet als een probleem, maar vreest dat het dit wel wordt als het aantal allochtone leerlingen op hun school toeneemt. Naast specifieke verschillen voor etniciteit als taalachterstand en verschillen gerelateerd aan de cultuur, speelt bij verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen ook de SES een rol. Allochtone leerlingen hebben meestal een lage SES. De problemen die voor leerlingen uit lage milieus gelden, gelden ook voor allochtone leerlingen. Ook leveren meisjes minder problemen op dan jongens. Verder is er een groot verschil tussen etnische groeperingen waarbij de meeste problemen zich voordoen onder Marokkanen.

Tenslotte merken we op dat een groot aantal docenten etnische diversiteit in het algemeen als een verrijking beschouwt. Verschillende culturen in een klas maken dat de klas een afspiegeling is van de multi-culturele samenleving. De leerlingen kunnen van elkaar leren.

#### **4.3 Omgaan met verschillen**

In deze paragraaf beschrijven we hoe de leraren omgaan met de verschillen die hierboven aan de orde zijn gekomen.

Docenten houden rekening met de taalachterstand van allochtone leerlingen door geen moeilijke woorden te gebruiken of deze uit te leggen. *'Ik vermijd moeilijke woorden en check kernwoorden op begrip.'* Ook stimuleren zij hen om woorden die ze niet kennen te vragen. Allochtone leerlingen krijgen verder steunlessen op dit gebied. Op een paar scholen hebben docenten een cursus taalbeleid gehad, waar zij geleerd hebben om hun taalgebruik aan te passen. Verder wordt allochtone leerlingen verboden om in hun eigen taal te spreken. De docenten geven allochtone leerlingen extra aandacht, maar vinden het moeilijk om te differentiëren.

Scholen en docenten geven aan rekening te houden met bepaalde aspecten van culturen en religies. Zo hoeven islamitische leerlingen op één school tijdens de ramadan niet mee te doen met gym. Van een docent biologie mogen islamitische meisjes huiswerk over het hoofdstuk 'voortplanting' in de les maken, zodat ze dit niet thuis hoeven te doen. Docenten gebruiken taal- en cultuurverschillen ook in de les, zeker als dit in het vak past maar ook als dit niet het geval is. Ze besteden bijvoorbeeld aandacht aan islamitische feestdagen. Dit beschouwen de docenten over het algemeen als een verrijking, de leerlingen kunnen zo van elkaar leren. *'Als leerlingen van anderen horen hoe zij dat doen, komen*

*ze boven hun provincialisme uit.* Allochtone leerlingen vinden dit volgens de meeste docenten leuk, anderen zeggen echter dat zij dit juist niet op prijs stellen. Ook vindt een enkele docent dat zij daarvoor te weinig weten over het land van herkomst.

Bij grensoverschrijdingen leggen docenten bij allochtone leerlingen vaker en uitgebreider uit waar die grens ligt. Op een autochtoon worden ze eerder boos omdat die hoort te weten waar de grens ligt. Als allochtone leerlingen willen onderhandelen, gaan docenten hier meestal niet op in. Soms zelfs minder dan ze bij autochtonen zouden doen. *'Bij autochtonen kun je eruit komen met ik geef een beetje en jij een beetje, bij allochtonen moet je agent spelen, anders kom je er niet.'* Een enkele docent gaat met macho-gedrag om door duidelijk grenzen te trekken en het belang van materieel bezit te relativieren.

Het gezagsprobleem trachten de meeste vrouwelijke docenten op te lossen door duidelijk te zijn en niet in discussie te gaan. Ook worden er soms mannelijke docenten ingeschakeld. Eén docent heeft geprobeerd er met de betreffende leerlingen over te praten, maar zij ontkenden het. Racisme pakken docenten aan door respect voor elkaar te benadrukken. Eén docent liet haar leerlingen zich voorstellen hoe het zou zijn als zij in Turkije moesten gaan wonen.

Een aantal docenten is extra voorzichtig met wat ze zeggen tegen allochtone leerlingen en hun ouders. Ze zijn bang verkeerd begrepen te worden of dat ze hen beledigen. *'Ik denk goed na wat ik zeg als ik mopper om geen leerlingen te beledigen.'* Eén docent geeft aan op te passen met informatie aan ouders over problemen omdat hij bang is voor een te zware straf voor de leerling. De meeste docenten proberen de ouders met beide benen op de grond te zetten wat betreft hun verwachtingen met betrekking tot het opleidings- en beroepsniveau van hun kinderen. *'Wij hanteren de benadering van de botte bijl.'* Veel scholen hebben de mogelijkheid om een tolk in te huren op ouderavonden. Scholen of individuele docenten geven soms weinig huiswerk omdat allochtone leerlingen thuis geen geschikte plek te hebben om dit te maken of andere taken moeten doen. Ook geeft een aantal scholen de gelegenheid op school onder begeleiding huiswerk te maken.

Verder is uit de vorige paragrafen gebleken dat het zowel bij sekse als bij SES helpt als je je als docent kunt identificeren met een bepaalde groep. Het is waarschijnlijk dat dit voor etniciteit ook geldt. Allochtone docenten kunnen zich waarschijnlijk beter verplaatsen in allochtone leerlingen. De enige allochtone docent die aan dit onderzoek heeft meegedaan, is ook van mening dat hij zeer veel baat heeft bij zijn allochtone achtergrond.

Een aantal docenten geeft dus aan met (een paar van de) bovengenoemde verschillen rekening te houden. Zij proberen problemen te verminderen die het gevolg zijn van taal- en cultuurverschillen. Ook maken zij gebruik van cultuurverschillen als verrijking voor met name de autochtone leerlingen.

#### 4.4 Behoeftte aan ondersteuning

Een aantal docenten zou in het algemeen meer willen weten over andere culturen. *‘Het is een must voor elke school om permanent bezig te zijn met middelen en discussie over het omgaan met etnische verschillen.’* Voor sommige docenten moeten de verschillen op zich benadrukt worden, anderen willen liever weten hoe je het beste met verschillen om zou kunnen gaan. *‘Ik heb geen behoefte aan informatie over culturen, die kan ik zelf wel opzoeken. Ik heb meer behoefte aan concrete adviezen zodat ik sneller een oplossing kan vinden voor problemen.’* Voor de meesten zou deze informatie gericht moeten zijn op de praktijk, anderen denken meer gebaat te zijn bij een theoretisch verhaal. Een paar docenten geven aan dat een boek over dit onderwerp voldoende in de behoefte kan voorzien. Andere docenten zouden het nuttig vinden als iemand iets over dit onderwerp zou komen vertellen. Hierbij denken zij aan iemand van een instelling die met inburgering van allochtonen te maken heeft, ISK-docenten of hoog opgeleide allochtonen. Docenten noemen ook huisbezoeken als een middel om beter zicht te krijgen op andere culturen en specifieke problemen van bepaalde gezinnen. Verder zou een thema-dag volgens een aantal docenten over de multi-culturele samenleving voor docenten én leerlingen geschikt zijn om begrip voor en kennis over elkaars cultuur te kweken. Op sommige scholen gebeurt dit al.

Een aantal vrouwelijke docenten heeft behoefte aan specifieke adviezen over de aanpak van islamitische jongens in verband met het gezagsprobleem. Verder zou een aantal docenten willen weten hoe de communicatie met allochtone ouders verbeterd kan worden in verband met het taalprobleem en om te voorkomen dat je ze tegen de borst stuit.

Ook is er een aantal docenten dat geen behoefte heeft aan begeleiding bij het omgaan met verschillen in etniciteit. Zij weten bijvoorbeeld al genoeg over cultuurverschillen. Of zij zien de cultuurverschillen niet als een probleem. *‘De cultuurverschillen zijn niet zo groot dat je daar in een lessituatie last van hebt.’* Verder denkt een enkele docent dat dit niet bij zal dragen aan een oplossing voor het probleem bijvoorbeeld omdat het probleem over één of twee generaties vanzelf oplost, omdat de leerlingen zich aan de Nederlandse cultuur aan moeten passen of omdat de problemen in het onderwijs puur een financiële kwestie is. *‘De school kan geen structurele oplossing bieden voor dit probleem.’* Ook geven docenten aan dat zij maar beperkt tijd hebben om zich in cultuurverschillen te verdiepen. Anderen vinden kennis minder belangrijk dan respect en openstaan voor andere culturen. Ook zijn enkele docenten van mening dat je door verdieping in verschillen de nuance uit het oog verliest. *‘Je gaat dan focussen op afkomst terwijl het probleem eigenlijk heel ergens anders ligt.’*

Een aantal docenten heeft dus behoefte aan informatie over cultuurverschillen in het algemeen of op specifieke punten. Er is echter ook een aantal docenten die om diverse redenen geen behoefte heeft aan dit soort informatie.



## 5 Samenvatting en conclusies

In dit verkennende onderzoek zijn we nagegaan hoe docenten in het voortgezet onderwijs denken over en omgaan met verschillen tussen leerlingen op het gebied van sekse, sociaal-economische status en etniciteit. Hiertoe zijn kwalitatieve interviews gehouden met docenten.

### 5.1 Verschillen in de klas

Gevraagd naar verschillen in de klas, geven docenten aan dat ze het moeilijk vinden, of zelfs vervelend om te generaliseren naar achtergronden van leerlingen. Ze onderscheiden de leerlingen liever op basis van individuele kenmerken dan dat ze onderscheid maken naar groepskenmerken, wat stigmatiserend en stereotyperend kan werken. Desondanks noemen de meeste docenten zowel op het gebied van sekse, als sociaal-economische status en etniciteit verschillen tussen leerlingen. De genoemde verschillen komen over het algemeen overeen met de verschillen uit de literatuur die in het eerste hoofdstuk zijn besproken. We vinden per gebied echter wel een duidelijk verschil in de mate waarin docenten diversiteit ervaren. De meeste verschillen worden op het gebied van etniciteit genoemd.

Op het gebied van sekse ervaren docenten de minste verschillen. Bovendien bestaat er niet altijd consensus over welke verschillen er zijn. De verschillen waar wel consensus over bestaat, liggen met name op het individuele niveau. De docenten vinden dat meisjes een hogere motivatie hebben en meer gericht zijn op uit het hoofd leren terwijl jongens een meer betekenis gerichte leerstijl hebben. Ook constateren ze verschillen in sociaal-emotioneel gedrag. De verschillen die docenten aangeven in keuzes voor vakken en richtingen zijn traditioneel te noemen; jongens hebben een voorkeur voor exacte vakken en technische richtingen, meisjes voor talen en de verzorgende richtingen. Opvallend is dat ondanks het feit dat uit de onderzoeksliteratuur blijkt dat meisjes het beter doen in het voortgezet onderwijs dan jongens, de docenten in dit onderzoek op dit terrein geen verschillen opmerken.

De docenten zien de verschillen tussen jongens en meisjes als vanzelfsprekend. Diversiteit op het gebied van sekse wordt als een voldongen feit ervaren, waar men niets mee hoeft te doen. De docenten hebben dan ook weinig aandacht voor achterliggende oorza-

ken, bijvoorbeeld op gezinsniveau. Bij SES en etniciteit is dit veel meer het geval. Opvallend is dat verschillen tussen jongens en meisjes in aspiratie en keuzegedrag die in de maatschappij wél als probleem worden gedefinieerd en hoog op de politieke agenda staan, door de docenten niet als zodanig worden ervaren. Door dit seksespecifieke gedrag zijn de studie- en beroepskeuzemogelijkheden voor meisjes beperkter met alle (negatieve) gevolgen dien.

Ook bij sociaal-economische status (SES) ervaren docenten verschillen op individueel niveau. Leerlingen met een lage SES presteren over het algemeen wat minder en ze vertonen vaker problematisch gedrag.

Logischerwijs vinden docenten verschillen op gezinsniveau even belangrijk. SES is immers een gezinsfactor. Docenten noemen als voornaamste achterliggende oorzaak van de individuele verschillen informatiekapitaal. Ouders van leerlingen uit lagere milieus beschikken over een beperkter informatiekapitaal waardoor de zij vaak minder ondersteuning bij de schoolloopbaan van hun kinderen kunnen bieden.

De docenten ervaren verschillen op dit gebied als een probleem als ze leiden tot achterstanden voor de leerling. Ze leggen de verantwoordelijkheid voor het oplossen van de problemen echter niet altijd bij de school en de docenten. Het gaat volgens hen vooral om problemen die worden veroorzaakt door een gezins- of maatschappelijke situatie waar docenten weinig aan kunnen doen. Wel geven sommige docenten aan dat het hierbij moeilijk is om de grens te leggen; om te bepalen waar de verantwoordelijkheid van de docent en de school ophoudt.

In overeenstemming met de grote belangstelling van de politiek en media voor minderheidsvraagstukken, leven de verschillen op het gebied van etniciteit bij de docenten het sterkst. Op individueel niveau ervaren zij taalachterstand bij allochtone leerlingen en motivatieverschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. Ook wijzen zij op gedragsverschillen: allochtone leerlingen vertonen vaker problematisch gedrag. Dit wordt mede veroorzaakt door cultuurverschillen.

De verschillen die op gezinsniveau worden genoemd, komen voor een groot deel overeen met de verschillen die op het gebied van sociaal-economische status worden genoemd. Ook allochtone ouders kunnen volgens de docenten minder ondersteuning bij de schoolloopbaan van hun kinderen bieden, onder andere omdat zij over minder informatie-kapitaal beschikken. Daarbij komen echter nog eens cultureel bepaalde gezinskenmerken die specifiek gelden voor het gebied etniciteit. Dat betekent dat de negatieve effecten als het ware cumuleren.

Evenals bij sociaal-economische status ervaren de docenten de verschillen als problematisch als ze leiden tot achterstanden bij de leerling. Ook vinden de docenten de verschillen problematisch als ze te veel tijd en aandacht vergen ten koste van andere leerlingen.

Docenten zien het feit dat er diversiteit bestaat in de klas als een verrijking. Heterogene klassen zijn een afspiegeling van de maatschappij; leerlingen kunnen hierdoor iets van elkaar leren. Diversiteit op zich mag dan als verrijkend worden beschouwd, als het tot achterstanden leidt bij de leerlingen óf de docent meer tijd en aandacht kost, worden de verschillen als problematisch ervaren.

## **5.2 Omgaan met verschillen**

Evenals uit ander onderzoek, blijkt dat docenten differentiëren over het algemeen moeilijk vinden. Daarbij komt uit dit onderzoek naar voren dat zij het in veel gevallen differentiatie naar groepskenmerken niet wenselijk vinden.

Docenten zijn van mening dat omgaan met de groep waartoe je zelf behoort het makkelijkst is. Men is dan beter in staat gedrag te begrijpen en te verklaren wat een voordeel kan zijn bij de omgang met leerlingen. In dit onderzoek blijkt dit voor de gebieden sekse en SES sterk te gelden. Aangezien we slechts met één allochtone docent hebben gesproken, kunnen over etniciteit geen uitspraken worden gedaan.

De docenten ontwikkelen strategieën voor het omgaan met verschillen vooral op eigen initiatief. Ze geven aan vanuit de school geen specifieke ondersteuning te krijgen bij het omgaan met verschillen. Volgens de docenten is er voor sekse en SES geen specifiek schoolbeleid gericht op het omgaan met diversiteit. Wel worden jongens en meisjes op veel scholen bewust evenredig over klassen verdeeld en zijn er financiële regelingen voor leerlingen met minder draagkrachtige ouders. Op het gebied van etniciteit is er meer aandacht op schoolniveau. Zo worden er cursussen gegeven aan docenten, kunnen tolken worden ingeschakeld, zijn er multi-culturele thema-dagen voor de hele school en is er aandacht voor taalachterstanden.

Enkele docenten hebben strategieën in de omgang met sekseverschillen. Opvallend is dat docenten nauwelijks proberen om traditionele keuzepatronen te doorbreken. Veel docenten zien de verschillen niet als een probleem en proberen niet door extra te stimuleren jongens of meisjes een bepaald vak of een bepaalde richting te laten kiezen. Ze vinden het zelf niet nodig hier wat aan te doen. Ze proberen in het algemeen leerlingen, los van of het jongens of meisjes zijn, voor hun eigen vak te stimuleren en kijken hierbij of de keuze voor een individuele leerling haalbaar is. Het is hier natuurlijk de vraag in hoeverre de docenten inderdaad volledig afgaan op de individuele kenmerken van de leerlingen of dat zij onbewust toch onderscheid maken op basis van geslacht. Hoewel de verschillen in aspiratie en keuzegedrag en de gevolgen hiervan hoog op de politieke

agenda staan, worden ze, zoals in de vorige paragraaf al werd opgemerkt, door de docenten als vanzelfsprekend ervaren.

Met verschillen in SES houden docenten onder andere rekening bij het geven van voorbeelden en het stellen van vragen. Tevens verzamelen ze informatie over gezinsachtergronden en onderhouden zij contacten met de ouders. Als dit laatste niet lukt, wijzen zij de leerlingen op hun eigen verantwoordelijkheid.

Het omgaan met verschillen in etniciteit is onder andere gericht op vermindering van taalachterstand. Daarnaast houden de docenten rekening met bepaalde aspecten van culturen en religies. Grenzen in gedrag worden voor allochtone leerlingen duidelijker geformuleerd en vaker uitgelegd. De docenten verzamelen ook achtergrondinformatie over gezinssituaties en culturele achtergronden om meer begrip te hebben voor gedrag van allochtone leerlingen. Tevens worden cultuurverschillen op een positieve manier in de les gebruikt.

Zowel bij SES als bij etniciteit worden begrip en respect als belangrijke uitgangspunten voor het omgaan met deze verschillen gezien. Volgens de docenten is informatie over (het ontstaan) van verschillen noodzakelijk.

### **5.3 Behoeftte aan ondersteuning**

Docenten hebben nauwelijks ondersteuningsbehoeften bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen als zij hiervan geen negatieve gevolgen ondervinden. Dergelijke verschillen worden in dit geval ook niet als problematisch ervaren. Men heeft ook geen behoefte aan ondersteuning als het idee leeft dat het een maatschappelijk probleem betreft waarvan de verantwoordelijkheid niet bij de school of docenten ligt. Dit geldt met name voor SES. De mate waarin problemen worden ervaren en daarmee ook de behoefte aan ondersteuning is afhankelijk van de samenstelling van de leerlingenpopulatie.

Verschillen op het gebied van sekse worden niet als problematisch ervaren. Docenten hebben op dit gebied dan ook geen behoefte aan ondersteuning. Ondersteuning op het gebied van SES is in geringe mate gewenst, terwijl docenten vaak ondersteuning willen in de omgang met etnische verschillen.

Ondersteuning op het gebied van SES is met name gewenst in de vorm van (achtergrond)informatie over milieuverschillen. Daarnaast heeft men behoefte aan handvatten bij het omgaan met de ouders en het motiveren van leerlingen. Tenslotte geeft men aan meer te willen weten over het voorkomen van en het omgaan met agressie en pestgedrag.

Voor etniciteit geldt dat docenten met name algemene informatie over cultuurverschillen willen. Vrouwelijke docenten geven aan behoefte te hebben aan begeleiding bij de omgang met gezagsproblemen met islamitische jongens. Ook wil een aantal docenten beter kunnen communiceren met allochtone ouders.

Uit het bovenstaande kan worden geconcludeerd dat de behoefte aan ondersteuning bij zowel SES als etniciteit vooral op het informatieve en communicatieve vlak ligt.

Ondersteuning zou volgens de meeste docenten gericht moeten zijn op de dagelijkse praktijk en interactieve elementen bevatten. Traditionele cursussen verdienen niet de voorkeur. Tijdgebrek speelt hierbij een belangrijke rol.

Gewezen wordt op de meerwaarde van informatieverstrekking over cultuurverschillen door sleutelinformanten, bijvoorbeeld uit verschillende culturen of personen die ervaring hebben met etnische minderheden. Ook heeft men een voorkeur voor praktische literatuur waarin de verschillen duidelijk op een rij worden gezet.

#### **5.4 Tenslotte**

In de 'Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs' en in het rapport van de Stuurgroep Tweede Fase VO staat dat docenten zich bewust moeten zijn van verschillen en de oorzaken en gevolgen hiervan. Ook wordt aandacht geschonken aan de omgang met verschillen; materiaal en begeleiding moeten worden afgestemd op de behoeften van leerlingen. Daarnaast dienen de negatieve effecten van verschillen te worden vermindert. De verschillen moeten in positieve zin worden gebruikt.

In dit onderzoek geven docenten aan nauwelijks onderscheid te maken op basis van groepskenmerken, ze kijken liever naar de individuele leerling. Hoewel het positief is dat stigmatisering en stereotypering als onwenselijk worden ervaren, wordt hiermee wel de invloed van groepskenmerken ontkend die zeker op onbewust niveau een rol spelen in hun gedrag naar verschillende leerlingen. Dit vergroot juist het risico op stigmatisering men is er zich immers niet bewust van en kan dus negatieve gevolgen niet tegengaan. Er is dus een duidelijke discrepantie tussen het landelijk beleid waarin bewust omgaan met diversiteit een belangrijk speerpunt is en de benadering van docenten.

Ook op schoolniveau is het bewust omgaan met diversiteit volgens de docenten geen issue en wordt onderlinge communicatie niet gestimuleerd. Docenten krijgen daardoor weinig steun op dit gebied. Strategieën in de omgang met diversiteit ontwikkelen docenten op eigen initiatief. Dit zou voor de leerlingen onduidelijkheid kunnen scheppen omdat verschillende docenten op deze manier verschillende benaderingen hanteren.

Beleidsvorming op schoolniveau biedt aanknopingspunten om bewuste omgang met diversiteit te stimuleren en faciliteren.

Traditionele nascholingsvormen lijken niet geschikt om ondersteuning te bieden aan de docenten in de omgang met verschillen. Ondersteuning moet praktisch toegesneden zijn op de situatie van de docent. Hierbij moet ook rekening gehouden worden met de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Dit kan door docenten zelf casussen in te laten brengen. Ze moeten het de volgende dag kunnen gebruiken in de klas. Onderwijs op maat zou dus ook moeten gelden voor de docent.

Er moet in ieder geval aandacht besteed worden aan de knelpunten die docenten ervaren op het gebied van communicatie. Naast het bevorderen van communicatie tussen docenten onderling, is ondersteuning bij het communiceren met leerlingen en ouders met een andere achtergrond dan de docent zelf van belang.

Docenten kampen met tijdgebrek en hebben geen behoefte aan ondersteuning bij de omgang met verschillen die zij niet als problematisch ervaren. Het is een optie om aan te sluiten bij de bestaande vormen van ondersteuning gericht op de invoering van onderwijsvernieuwingen. Hiermee kunnen belangrijke thema's op het gebied van diversiteit aan de orde worden gesteld. Zo kan bij invoering van het studiehuis goed aandacht besteed worden aan relevante seksespecifieke leerstijlen.

## Literatuur

- Bosma, H. (1994). Allochtonen in het voortgezet onderwijs (cohort 1989). *Kwartaaltijdschrift Onderwijsstatistiek*, 3, 11-18.
- Brandsma, H.P., Lugthart, E., & Werf, M.P.C. van der (1997). *Beschrijving van de school- en docentkenmerken in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs*. Enschede: OCTO.
- Cremers- van Wees, L.M.C.M., Akkermans, L.M.W., & Brandsma, H.P. (1998). *Ontwikkelingen in de BAVO in de periode 1990-1998: Modernisering en harmonisering in de basisvorming*. Enschede: Universiteit Twente, Afdeling Onderwijsorganisatie en -management.
- Dam, G. ten, Farkas-Teekens, H., Loosbroek, T. van, (1991). *Leerverschillen tussen meisjes en jongens. Effecten van vrouwengeschiedenis in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Algemene Hogeschool Amsterdam, Pedagogiek Publikatie nr. 2.
- Dekkers, H. (1990). *Seksespecifieke studiekeuzen in het wetenschappelijk onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Dekkers, H., & Driessen, G. (1997). An evaluation of the educational priority policy in relation to early school leaving. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 209-230.
- Hofman, W.H.A. (1993). *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen*. Delft: Eburon.
- Jungbluth, P., Van der Hoeven-Van Doornum, A. (1999). Verborgene differentiatie; informele aanbodverschillen in de schoolse socialisatie. In H. Dekkers (Ed.), *Onderwijskundig Lexicon III: Omgaan met verschillen* (pp. 11-23). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Ministerie van OC&W. (1999). *Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs*. [Online]. Available: [www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: ITS.
- PMB. (1996). *Info-reeks basisvorming 16. Resultaten stand van zaken enquête jaarwis-seling 1995-1996*. Utrecht's Hertogenbosch: PMB/KPC.

- Reezigt, G.J. (1999). Differentiatie in het onderwijs. In H. Dekkers (Ed.), *Onderwijskundig Lexicon III: Omgaan met verschillen* (pp. 11-23). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Severiens, S., & Ten Dam, G. (1996). Verschillen in leerstijlen: Sekse en sekse-identiteit. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 4, 294-305.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs. (1995). *Verschil moet er zijn*. Den Haag.
- Uerz, D., Suhre, C., & Mulder, L. (1999). *OVB-doelgroepleerlingen in het voortgezet onderwijs: De onderwijspositie van cohort 92-8 in het vierde jaar*. Nijmegen: ITS.
- Volman, M. (1999). Verdwenen achterstand en nieuwe ongelijkheid; omgaan met sekseverschillen in het onderwijs. In H. Dekkers (Ed.), *Onderwijskundig Lexicon III: Omgaan met verschillen* (pp. 11-23). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Vonderen, J. van. (1993). *De Basisvorming*. Utrecht: Het Spectrum.
- Werf, M.P.C. van der, Kuyper, H., Lubbers, M.J. (1999). *Relaties tussen achtergrond- en gezinskenmerken van leerlingen en opbrengsten van het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Wit, W. de, & Dekkers, H. (1996). *Geen goed voorbereide start?* Nijmegen: ITS.