



Een beter zelfbeeld; op weg naar gelijke kansen

‘Op welke manier kan een docent het zelfbeeld van studenten positief beïnvloeden in een diverse klas op het mbo?’

Studenten: Ruby de Nijs en Emilia Roelofs

Contactpersoon kernteam: Sharon Heijdeman

Contactpersoon opdrachtgever: Dennis van den Berg

Datum: 04-12-2019

Inhoudsopgave

Literatuuronderzoek

pagina 2

Conclusie

pagina 12

Toepassing in de praktijk

pagina 13

Literatuurlijst

pagina 16

Een beter zelfbeeld; op weg naar gelijke kansen

‘Bij de bevordering van kansengelijkheid gaat het erom dat jongeren in staat worden gesteld – en worden gemotiveerd en waar nodig ondersteund – om hun talenten te ontwikkelen. Het schoolsucces van kinderen zou enkel afhankelijk moeten zijn van hun capaciteiten en inzet en niet van het inkomen of het opleidingsniveau van hun ouders’ (Van Engelshoven & Slob, 2019).

Bovenstaand citaat beschrijft dat ministers pleiten voor gelijke kansen voor alle jongeren. Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2016) blijkt dat er binnen het onderwijs sprake is van ongelijke kansen op een diploma, stage en een baan. Studenten met lager opgeleide ouders hebben, evenals studenten met een niet-westerse migratieachtergrond, een lagere kans op het behalen van een diploma. Tevens zijn de kansen op een stageplek of baan kleiner voor een student met een niet-westerse achtergrond dan voor andere studenten. Mogelijke gevolgen van kansenongelijkheid zijn, naast het missen van promotiekansen, ontevredenheid met het werk, werkloosheid, maatschappelijke uitsluiting en het hebben van een laag zelfbeeld (Verhoeven en Kochuyt, 1995). Het vraagstuk over kansenongelijkheid is complex en vraagt om vernieuwende oplossingen.

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is Kennisland op dit moment bezig met het schrijven van een beleidsstuk rondom subjectieve kansenongelijkheid in het mbo. In het plan van aanpak van Kennisland staat samenspraak met de maatschappij centraal zodat theoretische concepten daadwerkelijk kunnen worden ingebed in de praktijk. Deze aanpak komt ook terug in het huidige project ‘Kansrijk mbo’, waarbij ten behoeve van het schrijven van het beleidsstuk, een bootcampweekend met docenten, beleidsmedewerkers en studenten van het mbo georganiseerd is. Tijdens dit weekend werden er door verschillende groepen beleidsadviezen voor het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap uitgewerkt. Deze beleidsadviezen worden binnenkort gepresenteerd aan het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, zodat de directie mbo hier mogelijk verder gevolg aan kan geven. Het beleidsadvies betreft subjectieve kansenongelijkheid. Subjectieve kansenongelijkheid gaat over de perceptie van studenten, het ervaren van kansenongelijkheid en de gevolgen hiervan. StudentWeetRaad draagt bij aan dit project door het geven van onderstaand advies, gebaseerd op wetenschappelijke artikelen, ter ondersteuning van het beleidsadvies van Kennisland.

In dit advies van StudentWeetRaad staat het zelfbeeld van studenten centraal. Zoals Kennisland (z.d.) zelf formuleert: *‘Een mbo-student die niet in zichzelf gelooft, zal zijn of haar kansen lager inschatten en ervaringen mislopen die juist goed zijn voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling.’* Daarnaast leggen wij de focus op de rol van docenten. Immers, zij hebben veel contact met studenten en hebben een belangrijke rol bij het invullen van de subjectiveringsfunctie van onderwijs, namelijk de persoonlijke ontwikkeling van studenten (Biesta, 2013). Daarom bekijken we welke rol zij hebben in het creëren van gelijke kansen voor alle studenten.

In dit advies wordt de vraag ‘Op welke manier kan een docent het zelfbeeld van studenten positief beïnvloeden in een diverse klas op het mbo?’ beantwoord. Achtereenvolgens zullen wij ingaan op de complexiteit van het lesgeven aan een diverse mbo-klas en de relatie tussen zelfbeeld en kansenongelijkheid. Daarna zullen we beschrijven welk docentgedrag een rol speelt in het ontwikkelen van een positief zelfbeeld. De gevonden literatuur zal uiteindelijk vertaald worden naar voorbeelden uit de praktijk, die docenten mogelijk aanzetten tot bewustzijn over het onderwerp ‘subjectieve kansenongelijkheid’.

De complexiteit van lesgeven in het mbo

Docenten die lesgeven in het mbo hebben een complexe taak te verrichten. Zij hebben namelijk te maken met een heterogene studentenpopulatie, zo blijkt uit het rapport van Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) (in Van Nieuwenhuize, 2015). Verschillende factoren dragen bij aan deze heterogeniteit van het mbo. Ten eerste kunnen studenten op het mbo hun opleiding op verschillende niveaus afleggen waarbij ook een keuze gemaakt kan worden voor verschillende routes. Zo kunnen studenten onderwijs volgen op vier verschillende niveaus, namelijk: mbo-1, mbo-2, mbo-3 en mbo-4. Deze niveaus kunnen gevolgd worden in de BOL (Beroeps Opleidende Leerweg) of de BBL-vorm (Beroeps Begeleidende Leerweg) (De Bruijn, 2006).

Tevens is er sprake van een driedelige kwalificering binnen het mbo, wat inhoudt dat het mbo verschillende functies heeft en studenten met verschillende achtergronden op het mbo onderwijs volgen. Zo heeft het mbo een belangrijke sleutelpositie op de arbeidsmarkt. Het mbo voorziet in behoeftes die bedrijven hebben op het gebied van het opleiden van medewerkers (Koolmees & Van Engelshoven in Ridder, Zwolle & Zitter, 2018). Het mbo dient, naast het

opleiden voor de arbeidsmarkt (beroepskwalificatie) ook op te leiden voor een vervolgopleiding (doorstroomkwalificatie) en voor maatschappelijk participatie (burgerschapskwalificatie). Deze drieledige kwalificatie draagt bij aan een sterke heterogeniteit in het mbo, omdat bij deze functies ook verschillende studenten met verschillende behoeften horen (De Bruijn, 2013).

Bovendien is in 2014 de Wet op Passend Onderwijs ingevoerd. Deze wet houdt in dat alle kinderen een plek moeten kunnen krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Dit geldt dus ook voor kinderen die een vorm van ondersteuning nodig hebben. Scholen bieden daarom extra hulp aan deze studenten, zodat alle kinderen het beste uit zichzelf kunnen halen (Rijksoverheid, z.d.). Binnen het mbo is Passend Onderwijs in de opleidingsteams ingebracht, wat betekent dat het beroep dat op docenten wordt gedaan, groter en zwaarder is geworden. Immers, onderwijsteams verzorgen door de invoering van Passend Onderwijs onderwijs voor een diversere studentenpopulatie (Eimers & Kennis, 2018). Passend Onderwijs vraagt een focus op het voorkomen van gedragsproblematiek, een vroegtijdige aanpak hiervan en een pedagogisch klimaat waarin omgegaan wordt met verschillen. Bovendien vraagt dit kennis van de docent van specifieke beperkingen en de juiste vaardigheden om met deze beperkingen om te kunnen gaan (Greven, 2007).

De zojuist beschreven factoren impliceren een grote diversiteit en een sterke behoefte aan maatwerk in het mbo (De Bruijn, 2013). Dit betekent voor docenten dat zij in staat moeten zijn om te differentiëren om zo tegemoet te kunnen komen aan verschillen tussen studenten (De Bruijn, 2006). Het kunnen inspelen op de verschillende behoeften van studenten kan bijdragen aan gelijke kansen voor studenten (Denessen, 2017).

Beleid ter bevordering van gelijke kansen

In pogingen om alle studenten in het mbo gelijke kansen te bieden zijn er de afgelopen jaren verschillende interventies vanuit het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap uitgevoerd. Deze interventies zijn onderverdeeld in drie thema's waarvoor beleid wordt geschreven: toegankelijkheid en kwaliteit, overgangen en school en omgeving (Van Engelshoven & Slob, 2019).

Wat betreft het thema 'toegankelijkheid en kwaliteit' is er op het mbo in augustus 2017 het toelatingsrecht ingevoerd. Dit betekent dat studenten het recht hebben om automatisch aangenomen te worden voor de opleiding van hun voorkeur, mits ze voldoen aan wettelijke

vooropleidingseisen en/of aanvullende eisen. Met de invoering van deze wet staat de wens van een student om zelf een opleiding te kiezen, ook als een school het hiermee oneens is, boven het plaatsen van studenten op opleidingen waar zij een realistische kans hebben om een diploma te behalen. Hiermee ligt de volledige verantwoordelijkheid voor opleidingskeuze bij studenten (MBO Raad, 2019).

Daarnaast is de zogenoemde cascaderегeling afgeschaft. Voorheen was er in het mbo een te sterke focus op rendement, waardoor bijvoorbeeld studenten na zes jaar werden uitgeschreven van de opleiding, omdat zij niet meer meetelden in de bekostiging. Door het afschaffen van de cascaderегeling, neemt de bekostiging die mbo-instellingen van de overheid ontvangen niet af op het moment dat er studenten zijn die gemiddeld langer bezig zijn met het halen van een diploma (Van Engelshoven & Slob, 2019).

Wat betreft het tweede thema ‘overgangen’ investeert het kabinet in het verbeteren van de doorstroom mbo – hbo. Deze investeringen zijn onder andere gericht op het uitwerken van ideeën met betrekking tot het verbeteren van de doorstroom, ontwikkeld door studenten zelf. Een voorbeeld van een dergelijk project is ‘Studentlab mbo-hbo’ (Van Engelshoven, 2018).

Een derde en laatste speerpunt bij het thema ‘school en omgeving’ is verbeteren van het burgerschapsonderwijs in het mbo. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft afspraken gemaakt met de MBO Raad om het burgerschapsonderwijs te komende jaren te verbeteren. Het BurgerschapsLab is een voorbeeld van een project dat recent afgerond is. Tijdens dit project werkten studenten en docenten samen om concrete voorstellen te doen ter verbetering van het burgerschapsonderwijs (Van Engelshoven & Slob, 2019).

Zelfbeeld en ongelijke kansen

Bovenstaande interventies beschrijven hoe de overheid objectieve kansenongelijkheid probeert te verminderen, bijvoorbeeld door de doorstroom mbo - hbo te verbeteren. Echter, in dit advies ligt de focus op subjectieve kansenongelijkheid. Runcinam (in Brunori, 2017) beschrijft dat subjectieve kansenongelijkheid, of de perceptie van ongelijkheid, gaat over het gevoel van ‘relatieve deprivatie’. Dit is een vorm van subjectieve ontevredenheid die veroorzaakt wordt door de relatieve positie ten opzichte van een ander. Op het moment dat iemand ervaart dat veel mensen over bijvoorbeeld meer inkomsten of vermogen beschikken, zal dit gevoel van subjectieve ontevredenheid groter zijn. Op basis van deze theorie van Runcinam (in Brunori,

2017) definiëren wij subjectieve kansenongelijkheid in de context van het mbo als volgt: de perceptie van kansenongelijkheid onder mbo-studenten en de beleving van hun eigen 'relatieve deprivatie'. Een onderdeel van deze perceptie is het zelfbeeld dat studenten van zichzelf hebben. In de volgende alinea zal de relatie tussen zelfbeeld en kansenongelijkheid worden aangetoond.

Zelfbeeld of ook wel 'zelfconcept' gaat over cognitieve representatie van de eigen persoon (Markus & Sentis, 1982). Dit betekent dat iemand zichzelf op een bepaalde manier waarneemt en daar een betekenis aan koppelt. Harter in Meulen (1993) onderscheidt daarbij de algemene zelfwaardering en de waardering van hoe het individu functioneert op verschillende domeinen. Zo zijn voor studenten schoolvaardigheden, sociale acceptatie en gedragshouding belangrijke domeinen op school. Het beeld dat een student heeft van zichzelf heeft invloed op keuzegedrag, motivatie en inzet. Tevens heeft het zelfbeeld van een student gevolgen voor zowel de prestaties als de keuzes binnen de schoolloopbaan van de student (Schunk & Pajares, 2002). Bovendien heeft *self-efficacy*, het geloof van het individu in eigen kunnen, invloed op de motivatie van studenten (Bandura, 1977; Margolis & McCabe, 2003). Hoe meer studenten een positief zelfbeeld hebben en geloven in hun vermogen om succesvol te zijn, hoe groter hun doorzettingsvermogen en hun wil om doelen te bereiken. Volgens Margolis & McCabe zullen studenten met deze '*I can-oriented*' instelling op school en op de arbeidsmarkt succesvoller zijn.

Het verband tussen zelfbeeld en kansenongelijkheid is mogelijk toe te schrijven aan de attributietheorie van Heider (1958). Attributies houden in dat mensen een verband zien tussen waargenomen gedrag en een persoonlijke eigenschap. Attributies gaan vaak over positieve of negatieve overtuigingen. Iemand neemt een besluit over hoe hij of zij is. Hierdoor gaat iemand handelen naar deze overtuiging, waardoor het een zichzelf waarmakende voorspelling wordt (Smit, Lazon & van der Horst, 2010). De verwachtingen die iemand van zichzelf en het leervermogen heeft, kunnen prestaties zowel positief als negatief beïnvloeden. Positieve attributies zorgen ervoor dat iemand zich kan focussen op gewenst gedrag en kan zich bezighouden met de uitvoering van de taak, wat uiteindelijk leidt tot een betere prestatie. Dit geldt ook voor de verwachtingen die anderen van hem of haar hebben. Het tegenovergestelde geldt voor negatieve attributies. Op het moment dat iemand negatieve attributies heeft, kan dit uiteindelijk een negatief effect hebben op prestaties. Ondanks dat de attributietheorie geen directe link legt met kansenongelijkheid, laat het wel zien hoe positieve of negatieve attributies invloed hebben op de prestaties, en dus ook (leer)kansen van studenten. In de volgende

paragrafen wordt geïllustreerd hoe de maatschappij, de klas en de docent bepaalde aannames en verwachtingen van studenten hebben, en daarmee van invloed zijn op het zelfbeeld van de studenten.

Zelfbeeld en de maatschappij

Mbo-studenten internaliseren het beeld dat de maatschappij van mbo-opleidingen en mbo-werk heeft (Dockx, De Fraine & Vandecandelaere, 2017). Een drietal voorbeelden illustreren dat dit imago niet altijd positief is. Zo constateert Van Daalen (2014) een paradox in het beeld dat de maatschappij heeft van mbo. De maatschappelijke bijdrage van mbo-werk wordt namelijk als ‘ruggengraat van de samenleving’ gezien, maar de mensen die dit werk doen, worden niet op gelijke waarde worden geschat. Daarnaast is de term ‘laagopgeleid’, zoals studenten van het mbo vaak worden aangeduid, omstreden. Zo verklaarde Said Kasmi, Rotterdamse wethouder van Onderwijs in een interview de term laagopgeleid niet meer te willen gebruiken (Venema, 2019). Het onderscheid hoogopgeleid-laagopgeleid zou kunnen suggereren dat het ene onderwijsniveau beter of belangrijker is dan het andere. Tenslotte heeft het mbo ook te maken met een imagoprobleem, waardoor ouders allerlei strategieën inzetten om te voorkomen dat hun kind naar het vmbo en daarna ook mogelijk naar het mbo ‘moet’ (Elffers, 2019).

De waarde die de maatschappij hecht aan het mbo heeft invloed op de student (Dockx et al., 2017). Dit komt door het *basking-in-reflected-glory effect*, waarbij studenten de gepercipieerde waarde van de groep aan zichzelf toeschrijven. Hoewel dit effect van origine gericht is op sportprestaties, onderzoeken Dockx et al. (2017) hoe dit effect zich uit in het beroepsonderwijs. Zij concluderen dat de lage waardering van het beroepsonderwijs door de maatschappij, zoals hiervoor beschreven, het zelfbeeld van de student kan verlagen.

Zelfbeeld en de klas

Onderwijs is een belangrijke factor in het stimuleren of belemmeren van de ontwikkeling van een positief zelfbeeld (Schunk & Pajares, 2002). Ten eerste speelt de eerder benoemde heterogene populatie van een mbo-klas een rol (De Bruijn, 2006). Grote verschillen tussen studenten binnen een klas maken sociale vergelijking mogelijk (Schunk & Pajares, 2002). Wanneer een student zich minderwaardig voelt ten opzichte van klasgenoten verlaagt dit het zelfbeeld. Dit wordt ook wel het *big-fish-little-pond-effect* genoemd. Het zelfbeeld van de

studenten hangt volgens dit effect samen met de relatieve positie die de student bezit binnen de klas (Dockx et al., 2017). Daarnaast speelt de mate waarin studenten zich verbonden voelen met de klas en school een rol. Een grotere betrokkenheid vergroot namelijk het gevoel van autonomie van de student. Dit heeft een positieve invloed op het zelfbeeld (Schunk & Pajares, 2002).

Tenslotte is ook de vormgeving van leerprocessen binnen een klas belangrijk. Opdrachten en activiteiten die studenten informeren over de voortgang van hun eigen vaardigheden hebben een positieve invloed op het zelfbeeld. Hierbij is het absolute prestatieniveau niet van belang. Zolang de student namelijk gelooft dat hij of zij door eigen kunnen de (slechte) prestaties kan verbeteren, zal dit een positieve invloed hebben op het zelfbeeld (Schunk & Pajares, 2002).

Rol docent in stimuleren zelfbeeld

Deze drie voorbeelden, sociale vergelijking, verbinding met klas en de vormgeving van opdrachten, laten zien hoe onderwijs zelfbeeld kan stimuleren maar ook kan belemmeren.

Daarbij speelt ook het gedrag van de docent en de interactie met studenten een belangrijke rol (Harter, 1996). Als de student namelijk een blijk van goedkeuring of afkeuring meekrijgt van de leraar, heeft dat niet alleen invloed op het zelfbeeld van het individu als student, maar ook als individu in de maatschappij. Docenten kunnen een groot verschil maken als het gaat om het versterken van een positief zelfbeeld. Hierbij spelen drie factoren een rol: de verwachtingen van een docent, het omgaan met verschillende culturen in een klas en het welzijn van een docent in de klas (El Hadioui, 2019; Milner, 2010; Rosental, 1968).

Verwachtingen en aannames van de docent

De verwachtingen en aannames die docenten hebben van een student hebben uiteindelijk invloed op het zelfbeeld en de prestaties van studenten (Milner, 2010; Rosental, 1968). Een eerste voorbeeld hiervan is het Pygmalion-effect (Rosenthal, 1968). De aannames die een docent heeft, hebben invloed op hoe de docent reageert op goed of fout gedrag, welke (alternatieve) lesstof de student aangeboden krijgt en in hoeverre de student ruimte krijgt voor eigen antwoorden en ideeën. Dit gedrag beïnvloedt het zelfbeeld van de student en heeft uiteindelijk ook invloed op zijn op zijn of haar prestaties. Doordat de docent verwachtingen baseren op eerdere prestaties, ontstaat er een vicieuze cirkel.

Het belang van interactie tussen student en docent omschreef ook Milner (2010). Hij pleitte voor een toevoeging aan het curriculum van de docentenopleiding: een vijftal concepten om docenten voor te bereiden op het lesgeven in een diverse klas. Eén van deze concepten die Milner (2010) ‘cultureel responsief lesgeven’ noemt, is ‘deficiëntie-denken’. Op het moment dat docenten denken in tekortkomingen over studenten met een lage sociaaleconomische achtergrond, dan zal dit invloed hebben op het handelen van een docent. Onbewust of bewust zal de docent informatie of instructies achterhouden om het kind te beschermen voor slechte resultaten. Dit zorgt volgens Milner (2010) voor een lager zelfbeeld van de studenten, dat hij behandelt in een ander concept ‘lage verwachtingen’. Dit concept is vergelijkbaar met het Pygmalion-effect dat Rosental (1968) omschrijft. Daarnaast heeft deficiëntie-denken ook direct invloed op kansenongelijkheid, omdat leerkansen van studenten worden beïnvloed. Door docenten te onderwijzen over het concept ‘deficiëntie-denken’ en ‘lage verwachtingen’, discussies te voeren en ervaringen te delen zijn zij beter in staat cultureel responsief les te geven.

Het leren omgaan met diversiteit binnen een klas

Naast de één op één interactie tussen docent en student is ook de interactie tussen docent en de gehele klas belangrijk (El Hadioui, 2019; Milner, 2010). El Hadioui (2019) schrijft in zijn boek ‘Switchen en Klimmen’ over de mismatch tussen de culturen in een klas. Binnen een mbo-klas zijn er verschillende etnisch-culturele, levensbeschouwelijke en sociaaleconomische achtergronden (de Bruijn, 2006). Echter doelt El Hadioui ook op de mismatch tussen de achtergrond van de student (thuiscultuur), de peer-context (straatcultuur) en de cultuur binnen de school of klas (schoolcultuur). Deze drie culturen gaan gepaard met verschillende wenselijke manieren van handelen. Deze sociale codes kunnen botsen, bijvoorbeeld doordat de docent in de schoolcultuur gedrag van de student afkeurt die juist in zijn of haar thuiscultuur vanzelfsprekend is. Door deze mismatch kunnen studenten bij bepaald gedrag stijgen op de ene sociale status ladder, maar dalen op de andere. Dit leidt tot gevoelens van exclusie, ongemakkelijkheid en een negatieve perceptie van het zelfbeeld, wat ‘sociale pijn’ wordt genoemd. Door als docent te investeren in de relatie met de student en een consequent normatief kader toe te passen in de les, kan een mismatch in de klas worden voorkomen.

De mismatch die El Hadioui (2019) beschrijft komt ook terug in een van de concepten voor cultureel responsief lesgeven van Milner (2010), ‘culturele conflicten’. Hij beschrijft

aannames die docenten hebben met betrekking tot het omgaan met de verschillende culturen in een klas. Docenten streven vaak naar één conforme klascultuur, waarin zij vooral lesgeven vanuit hun eigen culturele referenties. Om geaccepteerd te worden in een klas als ‘goede student’, moeten studenten volledig integreren en hun eigen culturele identiteit wegvagen. Met het concept ‘kleurenblindheid’ beschrijft Milner (2010) de aanname van docenten dat zij de verschillen van studenten in culturele identiteit moeten ontkennen, om zo iedereen gelijke kansen te geven. Het wegvagen van deze culturele identiteit kan ervoor zorgen dat studenten zich niet thuisvoelen in een klas, door een mismatch in moedertaal, sociaaleconomische of culturele achtergrond. Dit heeft vervolgens een negatieve invloed op hun zelfbeeld en leerkansen. Milner (2010) pleit voor het behandelen van het concept ‘culturele conflicten’ en ‘kleurenblindheid’ als toevoeging aan het curriculum van de docentenopleiding. Door discussies te voeren en ervaringen te delen leren docenten cultureel responsief les te geven. Wanneer zij beter kunnen navigeren tussen verschillende achtergronden van studenten, wordt een negatief zelfbeeld van de student als gevolg van een mismatch tussen culturen voorkomen.

Self-efficacy en collective efficacy van de docent

Een laatste factor die invloed heeft op het zelfbeeld van de student is de *self-efficacy* en *collective efficacy* van de docent ten aanzien van het omgaan met een diverse studentenpopulatie (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). *Self-efficacy* verwijst naar de mate waarin docenten geloven in vermogen om succesvol uitdagingen die behoren tot het docentschap te voltooien (Bandura, 1977). Een hoge *self-efficacy* van de docent heeft een positieve invloed op de academische prestaties van studenten (Caprara et al., 2006). Zij voelen zich meer verantwoordelijk voor studenten met achterstanden en zijn beter in het omgaan met problemen in de klas. Daarnaast hebben deze docenten een positieve invloed op de *self-efficacy* en het zelfvertrouwen van studenten, doordat ze hen actief betrekken bij activiteiten waar zij moeite mee hebben (Caprara et al., 2006).

Collective efficacy verwijst naar het gedeelde geloof van een groep in hun gezamenlijke vermogen om actie te ondernemen of ergens invloed op te kunnen uitoefenen (Bandura, 1977). El Hadioui (2019) benadrukt de rol van *collective efficacy* onder docenten, en maakt daarbij de vergelijking met onderwijs en theater. Docenten geven daarbij een ‘voorstelling’ op het ‘podium’, het klaslokaal, voor een ‘publiek’, de studenten. In de ‘coulissen’ heeft de docent

ruimte als professional om zich voor te bereiden op het podiumoptreden, ondersteund door de schoolleiding. Onder 'kleedkamers' verstaat hij gelegenheden waar ruimte is voor informele interacties, zoals de docentenkamer of na werktijd. El Hadioui (2019) benadrukt dat de schoolleiding docenten actief moet ondersteunen in het omgaan met diversiteit. Ten eerste moet hiervoor een verbreding komen van de 'coulissen'. Mede door studiedagen en teamvergaderingen kan professioneel kapitaal worden versterkt. Zo kan een gemeenschappelijk normatief kader met betrekking tot diversiteit worden vastgesteld. Daarnaast pleit hij voor een verdieping van de 'coulissen' waar docenten zich gesteund voelen, door open te kunnen spreken over blinde vlekken, ervaringen en succesverhalen. De onderlinge *collective efficacy* van docenten wordt sterker, en daarmee ook het geloof dat zij een verschil kunnen maken voor studenten. Volgens El Hadioui (2019) heeft dit een positieve invloed op de lessen van de docent en krijgen zij meer grip op het voorkomen van uitsluiting.

Conclusie

Door middel van een literatuuronderzoek is gezocht naar antwoorden op de vraag ‘Op welke manier kan een docent het zelfbeeld van studenten positief beïnvloeden in een diverse klas op het mbo?’ Het antwoord is opgesplitst in drie deelonderwerpen; verwachtingen van de docent, omgaan met diverse culturen in een klas en het welzijn van de docent in de klas.

De aannames en verwachtingen die docenten hebben van studenten, hebben invloed op het zelfbeeld en de prestaties van studenten (Milner, 2010; Rosental, 1968). Door docenten discussies te laten voeren over concepten als ‘deficiëntie-denken’ en ‘lage verwachtingen’ en hierover ervaringen te laten delen, kunnen blinde vlekken worden blootgelegd. Op deze manier kunnen docenten het zelfbeeld van studenten in een diverse klas op het mbo positief beïnvloeden.

Een mismatch tussen de diverse culturen in een klas kan leiden tot uitsluiting en sociale pijn. Dit heeft invloed op het zelfbeeld en leerprestaties van studenten (El Hadioui, 2019; Milner, 2010). Docenten zouden daarom in staat moeten zijn om cultureel responsief les te geven. Door discussies te voeren over de concepten ‘culturele conflicten’ en ‘kleurenblindheid’, kunnen zij beter anticiperen op verschillen tussen studenten en hun zelfbeeld positief te beïnvloeden (Milner, 2010). Daarnaast kan een mismatch tussen culturen worden voorkomen door te investeren in de relatie met de student en een consequent normatief kader toe te passen (El Hadioui, 2019)

Tot slot is het belangrijk dat docenten beschikken over een hoge *self-efficacy* ten aanzien van het lesgeven aan een diverse studentenpopulatie. Op het moment dat docenten over een hogere mate van *self-efficacy* beschikken, betrekken docenten studenten actiever bij voor hen lastige activiteiten. Dit gedrag draagt bij aan een hogere mate van *self-efficacy* van studenten en draagt bij aan het zelfvertrouwen van studenten (Caprara et al., 2006). Daarnaast is ook sterke *collective efficacy* onder docenten van belang. Op het moment dat de *collective efficacy* van docenten sterker wordt, heeft dit een positieve invloed op het gevoel dat docenten een verschil kunnen maken voor studenten. De schoolleiding kan zorg dragen voor *collective efficacy* door binnen professionele kaders meer ruimte te geven om docenten ervaringen, knelpunten en discussiepunten te delen (El Hadioui, 2019).

Concluderend speelt bewustzijn een grote rol in het stimuleren van zelfbeeld van mbo-studenten door docenten. Op het moment dat zij zich bewust zijn van hun waardevolle positie,

zullen zijn mogelijk beter in staat zijn een positieve invloed uit te oefenen op het zelfbeeld van studenten. Daarbij is het van belang dat er genoeg ruimte is om uitdagingen te kunnen bespreken. Op deze manier kunnen docenten een verschil maken, voor zowel hun studenten én voor kansengelijkheid.

Toepassing in de praktijk

Hoe dit bewustzijn er kan uitzien in de praktijk, illustreren wij aan de hand van onderstaande fictieve citaten, geïnspireerd op praktijkvoorbeelden die worden genoemd door El Hadioui (2019) en Milner (2010). Deze zijn bedoeld om docenten aan het denken te zetten. De citaten laten een ideaalbeeld zien of juist een concreet probleem uit de praktijk. Genoemde oplossingen of discussiepunten zijn gebaseerd op eerder aangehaalde bronnen uit het literatuuronderzoek.

Verwachtingen en aannames van een docent

Docent Piet: *‘Onze teamleider gaf ons de opdracht om voorafgaand de studentenbespreking een beschrijving te geven van het rekenniveau, taalniveau en de verwachting over welk niveau haalbaar was voor een student. Toevallig las ik een artikel waarin naar voren kwam dat studenten vaak een diploma behalen op het niveau dat een docent van die student verwacht. Daarbij stond iets geschreven over zichzelf waarmakende voorspellingen. Dit betekent dat een docent bepaalde verwachtingen heeft van een student en dat de student uiteindelijk zou gaan handelen naar deze verwachtingen. Ik pakte later mijn lijst voor de studentenbespreking er bij. Het was eigenlijk wel confronterend, het lezen van zo ’n artikel en vervolgens je eigen verwachtingen teruglezen.’*

Pygmalion effect: De overtuigingen en aannames van een docent hebben invloed op hoe een docent reageert op bepaald gedrag van een student. Bovendien hebben deze overtuigingen en aannames invloed op de lesstof die een student krijgt aangeboden en in hoeverre een student de ruimte krijgt voor zijn antwoorden en ideeën. Het gedrag van de docent heeft invloed op het zelfbeeld van een student en het zelfbeeld van een student heeft uiteindelijk ook invloed op zijn of haar prestaties. Docenten baseren hun verwachtingen op eerdere prestaties, waardoor er een vicieuze cirkel ontstaat. Om deze cirkel te doorbreken, is bewustzijn de eerste stap (Rosenthal, 1968).

Docent Saskia: *‘Ik denk dat ik wel verwachtingen heb van studenten. Ik merk ook dat collega’s dit hebben als we het hebben over studenten, bijvoorbeeld tijdens studentenbesprekingen. Soms wordt een problematische thuisachtergrond of bepaald gedrag wel meegenomen in beoordelingen over studenten. De gedachte daarachter is dan vooral: we willen het die student niet te moeilijk maken en beschermen tegen mogelijke mislukkingen. Maar aan de andere kant, misschien behouden we daarmee wel onbewust hun achterstand.’*

Deficiëntie-denken / lage verwachtingen: Als docenten lagere verwachtingen hebben van bepaalde studenten dan van andere studenten, dan komt dat ook tot uiting in hun gedrag. Ze kunnen studenten bijvoorbeeld minder leerkansen bieden, omdat zij studenten willen beschermen tegen faalervaringen. Maar tegelijkertijd heeft dit gedrag ook invloed op de kansengelijkheid, omdat de leerkansen van studenten worden beïnvloed als zij andere kansen krijgen dan andere studenten. Daarom moeten docenten bewust zijn van hoe hun aannames over studenten hun handelen beïnvloedt.

Omgaan met diverse culturen in een klas

Docent Marieke: *‘Ik weet dat als ik zeg “elke student wordt door iedereen hetzelfde behandeld en een verschil in kleur doet er niet toe”, dat ik daarmee studenten kan kwetsen. Het probleem bestaat namelijk wel, en als ik zeg dat het niet bestaat, geeft dat alleen maar aan dat ik in een geprivilegieerde positie zit waarin ik weiger te erkennen dat discriminatie bestaat’.*

Kleurenblindheid: Milner (2010) beschrijft het begrip ‘kleurenblindheid’, dat gaat over de aanname van docenten die denken dat zij de verschillen van studenten in culturele identiteit moeten ontkennen, om op die manier iedereen gelijke kansen te geven. Als het bestaan van verschillen in deze identiteit wordt weggevaagd, kan dit ervoor zorgen dat studenten zich niet thuisvoelen in de klas of zich niet gehoord voelen.

Docent Jaap: *‘Een van de veranderingen die ik meemaak is dat mijn studenten cultureel diverser zijn, door bijvoorbeeld verschillen in opvoeding, moedertaal of sociaal-economische thuissituaties. De uitdaging die daarbij komt kijken is dat al deze studenten zich thuisvoelen in mijn klas. Ik ben mij ervan bewust dat ik les geef vanuit mijn eigen ervaringen en normen, die niet altijd overeenkomen met de leefwereld van de student. Hoewel ik het belangrijk vind dat er een duidelijke regels gelden in mijn klas, wil ik niet het gevoel creëren dat er voor andere culturen geen ruimte is. Door deze discussie openlijk te voeren, waarbij studenten ook kunnen kijken naar mijn normen en waarden, is er meer begrip gekomen voor verschillen.’*

Culturele conflicten: Milner (2010) beschrijft hoe culturele conflicten in een klas kunnen ontstaan wanneer een docent les geeft vanuit zijn eigen culturele referenties, normen en waarden. Wanneer er van een student met een andere culturele achtergrond wordt verwacht dat hij/zij zich volledig aanpast, heeft dit negatieve consequenties voor het zelfbeeld van de student. Door docenten bewust te laten worden van dat er verschillende betekenissen bestaan van wat ‘normaal’ is, voelen studenten zich meer thuis in de klas.

Docent Monique: *‘Laatst stuurde ik een student mijn klas uit, omdat zij al meerdere keren een grote mond tegen mij had opgezet. Toen ik later met haar in gesprek ging, zei ze dat ze niet goed snapte wat ze fout had gedaan. We raakten in een gesprek over onze normen en waarden. Waar ik haar gedrag bestempelde onrespectvol, zag zij het als een manier om voor zichzelf op te komen. Door tegen mij in te gaan, zouden haar klasgenoten haar niet als zwak zien. Nog steeds vind ik een grote mond onrespectvol gedrag. Maar in plaats van de studenten er meteen uit te sturen, is er nu meer ruimte voor discussie voor de normen die ik stel in de klas. Zo begrijpen we beter van elkaar waarom we ons op een bepaalde manier gedragen.’*

Sociale status ladder: Elk individu verlangt op de te klimmen op sociale status ladders, zowel die van de thuis-, straat- en schoolcultuur. Echter botsen de verschillende manieren van handelen, die wenselijk zijn bij het opklimmen van deze ladder, tussen deze verschillende culturen. Een mismatch tussen culturen, met sociale pijn als gevolg, kan worden voorkomen door als docent te investeren in de relatie met de student en een consequent normatief kader toe te passen in de les (El Hadioui, 2019).

Collective efficacy van docenten

Docent Pim: *'Toen ik net begon als docent voelde ik mij niet altijd bekwaam genoeg om om te gaan met studenten met achterstanden of bepaalde problematiek. Nu ik meer zelfvertrouwen heb in het lesgeven en in het omgaan met uitdagingen, ben ik een betere docent. Ik weet dat ik een verschil kan maken voor mijn studenten, en daarom voel ik mij ook meer verantwoordelijk voor hun prestaties. Ik ben in staat studenten een gevoel van zelfvertrouwen te geven wanneer zij al iets goed kunnen, en probeer hen actief te betrekken bij onderdelen waar zij moeite mee hebben. Uiteindelijk presteren studenten ook beter. En dat alleen maar omdat ik geloof dat ik echt in staat ben een verschil voor hen te maken!'*

Self-efficacy: Wanneer docenten geloven in hun vermogen om succesvol taken en uitdagingen te voltooien, heeft dit een positieve invloed op het zelfbeeld van studenten. Docenten met een hoge self-efficacy zijn beter in staat de self-efficacy onder studenten te stimuleren. Daarnaast vermindert het kansenongelijkheid, omdat docenten beter in staat om te gaan met achterstanden van studenten. Uiteindelijk leidt een hoge self-efficacy van docenten ook tot betere academische prestaties van studenten (Caprara, et al., 2006).

Docent Lisa: *'Ik merk dat ik en mijn collega's behoefte hebben om met elkaar te praten over onze ervaringen, zeker rondom het onderwerp diversiteit. Dit kunnen we doen tijdens de pauze, of na werktijd, maar het is ook fijn dat hier gelegenheid voor is in bijeenkomsten. Hierdoor laat de schoolleiding merken dat er ruimte is om kwetsbare onderwerpen en problemen te bespreken. Het is prettig om andere perspectieven te zien, bewust te worden van blinde vlekken of te horen dat collega's met dezelfde problematiek te maken hebben. Zo voel ik me gesteund, door collega's en de schoolleiding, en weet ik dat ik er niet alleen voor sta.'*

Collective efficacy: El Hadioui (2019) pleit voor een schoolleiding die docenten actief steunt met betrekking tot diversiteit in de klas. Op deze manier wordt onderlinge collective efficacy versterkt. Ten eerste kan dit door een gemeenschappelijk normatief kader vast te stellen die docenten communiceren naar hun studenten. Dit kan gedaan worden door professioneel kapitaal te versterken door studiedagen en teamvergaderingen. Daarnaast moeten docenten zich gesteund voelen door de schoolleiding wanneer het gaat om problematiek rondom diversiteit. Er moet ruimte zijn voor docenten om open te kunnen spreken over blinde vlekken, ervaringen en succesverhalen.

Literatuurlijst

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(20), 191–215.
- Biesta, G. (2013). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. (Oratie, Universiteit Utrecht).
- Bruijn, E. de (2013). Docent zijn in het middelbaar beroepsonderwijs. *TH&MA Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 20(2), 53-58.
- Brunori, P. (2017). The perception of inequality of opportunity in Europe. *Review of Income and Wealth*, 63(3), 464-491.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Denessen, E. J. P. G. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. (Oratie, Universiteit Leiden).
- de Ridder, M., Zwolle, W., & Zitter, I. (2018). Mbo-docenten toekomstgericht opleiden door samen te werken en te leren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 39(4).
- Dockx J., De Fraine B. & Vandecandelaere M. (2017). Onderwijsvormen en academisch zelfconcept. *Steunpunt Onderwijsonderzoek*, Gent.
- Eimers, T., & Kennis, R. (2018). Evaluatie passend onderwijs Sectorrapport mbo. *Nijmegen: KBA*.
- Elffers, L. (2018). *De bijlesgeneratie: opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- El Hadioui, I. (2019). *Switchen en klimmen. Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Alkmaar: van Gennep.
- Greven, L. F. (2007). Passend Onderwijs als uitdaging. *Van Horen Zeggen*, 48(2), 10-13.

- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp.11-42). New York: Cambridge University Press.
- Heider F. (1958). *The psychology of interpersonal relation*. New York: Wiley.
- Inspectie van het onderwijs. (2016). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2014/2015.
- Kennisland (z.d.). *Kansrijk MBO: tweedaagse voor gelijke kansen op het mbo*. Geraadpleegd op 6 november 2019, van <https://www.kl.nl/projecten/kansrijk-mbo-tweedaagse-voor-gelijke-kansen-op-het-mbo/>
- Margolis, H. & McCabe, P. P. (2003). Self-Efficacy: A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners. *Preventing School Failure, Alternative Education for Youth*, (47)4, 162-169
- Markus, H. & Sentis, K. (1982). The self in social information processing. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self*, Vol. I (pp. 41–70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MBO Raad. (2019, 26 februari). *Toelatingsrecht*. Geraadpleegd van www.mboraad.nl/themas/toelatingsrecht
- Milner, H. R. (2010). What Does Teacher Education Have to Do With Teaching? Implications for Diversity Studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 118–131.
- Rijksoverheid (z.d.). *Doelen passend onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In Wigfield, A. & Eccles, J. S., *The Development of Achievement Motivation*. (pp. 15-31). Academic Press.
- Smit, C., Lazon, N., & van der Horst, A. (2010). Attributies. In *Brein@ work* (pp. 293-301). Bohn Stafleu van Loghum, Houten.
- Van der Meulen, M. (1993). Zelfbeeld en psychisch functioneren. *Kind en adolescent*, 14(3), 94.
- Van Daalen, R. (2014). *Gewoon werk. Over vakkundigheid in het verwaarloosde midden*. Amsterdam:

AMB Diemen.

Van Engelshoven, I. (2018, 28 augustus). Gelijke kansen mbo en stagediscriminatie [Kamerbrief].

Geraadpleegd van <https://mbo-today.nl/wp-content/uploads/2018/08/>

kamerbrief-over-gelijke-kansen-en-stagediscriminatie-in-het-mbo.pdf

Van Engelshoven, I. & Slob, A. (2019, 24 november). Bevordering kansenongelijkheid in het onderwijs

[Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://mbo-today.nl/wp-content/uploads/2019/03/>

Bevordering_kansengelijkheid_in_het_onderwijs.pdf

Van Nieuwenhuize, A. *De mbo docent de klas uit. Een studie naar de kenmerken van een competente mbo docent*. Universiteit van Utrecht, Utrecht, Nederland.

Verhoeven, J. C. & T. Kochuyt (1995). Kansenongelijkheid in het onderwijs. Een biografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders- en kansarme gezinnen. Brussel: Federale Diensten voor

Wetenschappelijke, Technische en Culturele Aangelegenheden.

Venema, J. S. (2019, 23 januari). Rotterdam wil af van term 'laagopgeleid'. *Algemeen Dagblad*.

Geraadpleegd van www.ad.nl/rotterdam/rotterdam-wil-af-van-term-laagopgeleid~a3d53067/