

Differentiëren in heterogene klassen in het voortgezet onderwijs

Linda Kansen (1903322)

Universiteit Leiden

Master Onderwijswetenschappen

E. Denessen & K. Stroet

Datum: 25 november 2019

Abstract

The concept of differentiation has been a much discussed topic in education for a number of decades. Taking into account the diversity of students through the use of different strategies is called differentiation. Several studies show that by differentiating in the classroom, better performance is achieved by the students. However, aligning education with the needs of and the differences between students appears to be a difficult task for many teachers. The current study examines the differentiation practice of teachers in heterogeneous lower classes of secondary education. Twelve teachers of one secondary school were interviewed to investigate how teachers shape differentiation in educational practice, what problems they encounter and what needs arise from this. These interviews were set up on the basis of a model of competent teacher behavior and subsequently studied by means of a cross-case and within-case analysis. The results show that teachers consider it important to teach in a differentiated manner, but that there are a number of factors that can explain why teachers differentiate only to a limited extent. These factors include work pressure, lack of time, classroom management and other facilities. It also emerged that the school management seems to lack a clear policy with regard to differentiation and that they give too little direction and monitoring when it comes to achieving objectives that relate to differentiation.

Keywords: secondary school, differentiation, teachers skills, learners needs

Differentiatie in heterogene klassen

Het fenomeen differentiëren is sinds een aantal decennia een veel besproken onderwerp in het onderwijs. Kohnstamm stelde in 1919 dat de overheid de taak heeft voor een onderwijssysteem te zorgen zodanig dat iedereen onderwijs kan volgen passend bij zijn persoonlijk karakter (Kohnstamm, 1919). In 1968 heeft onderwijspsycholoog Bloom een onderzoek uitgevoerd met betrekking tot *Learning for mastery* waarbij rekening wordt gehouden met verschillende cognitieve niveaus van leerlingen. Hij beschrijft dat 95% van de leerlingen een onderwerp kan leren beheersen: “95 percent of students (the top 5 percent + the next 90 percent) can learn a subject up to a high level of mastery” (Bloom, 1968, p. 3). Sommige leerlingen hebben misschien wat meer moeite of hebben meer tijd en hulp nodig, er zijn echter vele alternatieve strategieën voor “*mastery learning*” om tegemoet te komen aan de individuele verschillen van leerlingen. Het onderzoek van Bloom laat zien dat er niet één bepaalde strategie bestaat die tot verbeteringen leidt, maar dat dit voor elk onderwerp en voor elke individuele leerling kan verschillen. Het rekening houden met de diversiteit van leerlingen door het inzetten van verschillende strategieën wordt differentiatie genoemd.

Differentiatie is een benadering van lesgeven en kan bestaan uit combinaties van verschillende methoden, zoals flexibele (heterogene of homogene) groepering, het aanpassen van leerinhouden, het aanpassen van instructies voor zwakkere leerlingen en het bieden van kansen, als het gaat om verrijking van en of versnelling, aan excellente leerlingen (Heacox, 2014). Er wordt echter niet alleen rekening gehouden met verschillen in cognitieve vaardigheden van leerlingen maar ook met verschillen zoals bijvoorbeeld motivatie of interesse van leerlingen (Roy, Guay, & Valois, 2013). Door te differentiëren wordt de kwaliteit van het onderwijs vergroot omdat differentiëren met name gelijke kansen creëert voor iedereen. Differentiëren brengt echter ook een aantal uitdagingen met zich mee; onder andere vanwege de opvattingen en deskundigheid van de docenten ten aanzien van differentiatie. Of een leerling in een klas goed afgestemd onderwijs en begeleiding ontvangt staat of valt met de professionaliteit van de docent. Het is belangrijk dat docenten de mogelijkheid krijgen maar ook de verantwoordelijkheid nemen om zich hierin te professionaliseren (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Uit meerdere onderzoeken blijkt dat het afstemmen van onderwijs op de behoeften van en de verschillen tussen leerlingen voor veel docenten een moeilijke opgave is (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, & Bosker 2015; Kyriakides, Creemers, & Antonion, 2009).

Het huidige onderzoek richt zich op het differentiëren door docenten in onderbouwklassen van een voortgezet onderwijsinstelling in Amsterdam. Deze klassen zijn niet alleen heterogeen van aard als het gaat om bijvoorbeeld gender en afkomst maar het betreft ook heterogeniteit voor wat betreft cognitief niveau. De onderbouwklassen zijn niet gedifferentieerd naar niveau, maar in deze klassen zitten leerlingen bij elkaar die in groep 8 van het basisonderwijs een advies hebben gekregen voor diverse

niveaus. Deze niveaus lopen uiteen van vmbo-basis en vmbo-kader tot en met vwo. Centraal tijdens dit onderzoek staan de kennis en opvattingen van de docenten over differentiatie en de manier waarop de docenten vormgeven aan differentiatie in de lespraktijk. Daarnaast is bekeken welke behoeften docenten hebben om nog beter vorm te kunnen geven aan differentiatie.

Theoretisch kader

Leerlingen komen naar school met een breed scala aan verschillen, zoals bijvoorbeeld verschillen in voorkennis, woordenschat, leesvaardigheid, attitudes ten opzichte van school, mindsets over leren, leerstijlvoorkeuren, culturele afkomst en speciale behoeften. Door deze diversiteit onder leerlingen vraagt lesgeven veel van de docent. Hij wordt geacht rekening te houden met de hier bovengenoemde verschillen. Het antwoord op het omgaan met verschillen kan worden gezocht in differentiëren; meer en meer wordt differentiëren gezien als methode om het hoofd te bieden aan de diversiteit binnen het klaslokaal (Hall, Strangman, & Meyer, 2003; Kerry & Kerry, 1997). Door deze werkwijze wordt groei van leerlingen gerealiseerd, er worden individuele slagingskansen gecreëerd en het functioneren in de klas wordt versoepeld (Roiha, 2014). In de literatuur bestaat er geen eenduidige definitie van differentiatie, maar raakvlakken zijn er wel degelijk. Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson en Moon (2003) definiëren differentiatie als handelingen van de docent waarbij er aandacht is voor variatie in interesse, leerstijlen en het niveau dat een leerling aankan. Vergelijkbaar is de visie van Subban (2006): “differentiation is acknowledged to be a compelling and effectual means of restructuring the traditional classroom to include students of diverse abilities, interests and learning profiles” (p. 936). Tomlinson (2016) beschrijft deze manier van werken in de klas als het geven van effectieve aandacht voor de leerbehoeften van elke leerling. Het ontwikkelen van gedifferentieerd onderwijs heeft als doel ervoor te zorgen dat elke leerling mogelijkheden heeft om relevante kennis en vaardigheden zo effectief en efficiënt mogelijk te leren. Essentieel daarbij is het om elke leerling te leren kennen en de leeromgeving, het leerplan, de beoordelingen en de instructie te organiseren op een manier zodat alle leerlingen leren wat er wordt onderwezen. Differentiatie is vooral geen reeks van strategieën maar bovenal staat differentiëren voor een andere manier van denken over lesgeven en leren (Sousa & Tomlinson, 2011). Volgens Heylen (2006) is differentiatie niet zozeer een techniek maar differentiatie dient veel meer gezien te worden als een grondhouding. Docenten richten zich op bepaalde elementaire principes die de lespraktijk het best ondersteunt en leersucces realiseert (Brimijoin, 2005).

Differentiatie wordt gekenmerkt door een aantal verschillende aspecten. Zo kan op in- en extern niveau worden gedifferentieerd, waarbij het interne niveau gelijk staat aan microdifferentiatie en het externe niveau wordt teruggezien in meso- en macro-differentiatie (De Koning, 1973). Micro-differentiatie betreft de differentiatie binnen één klas. Het gaat daarbij om de wijze waarop docenten omgaan met verschillen tussen leerlingen die in dezelfde klas zitten. Een voorbeeld daarvan is het werken

met niveaugroepen. Het variëren in de tijd om een opdracht te maken, het geven van keuze bij samenwerkingsopdrachten zijn andere mogelijkheden om te differentiëren in de klas. Het differentiëren van klassen binnen één school wordt als meso-differentiatie omschreven (De Koning, 1973). Voorbeelden zijn afzonderlijke brugklassen voor vmbo, havo of vwo in een school voor voortgezet onderwijs, plusklassen of klassen voor tweetalig onderwijs. Macro-differentiatie is een vorm van differentiëren, waarbij gedacht kan worden aan de verschillende niveaus in het voortgezet onderwijs (vmbo, havo, vwo), scholen voor speciaal onderwijs, of aparte scholen voor hoogbegaafde leerlingen (De Koning, 1973).

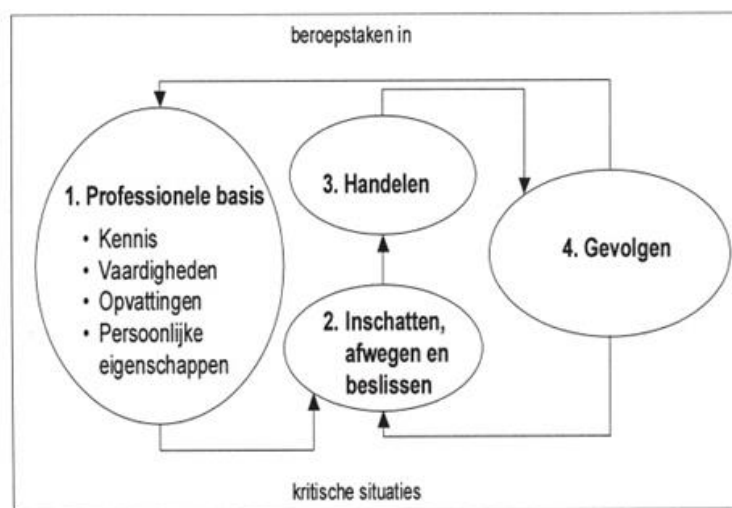
In de klas zijn er voor wat betreft de verschillen in leeruitkomsten twee hoofdlijnen te onderscheiden, te weten: a) convergente en b) divergente differentiatie. Met convergente differentiatie wordt beoogd dat alle leerlingen in de klas dezelfde vooraf gestelde doelen halen (Berben & Teeseling, 2018). Elke les wordt gezamenlijk opgestart en het lesdoel is voor iedereen hetzelfde. De instructie en de begeleiding, oefening en verwerking zal voor verschillende leerlingen anders zijn. De minder sterke leerlingen krijgen extra instructie en begeleiding en de sterkere, snellere leerlingen krijgen extra verwerkingsopdrachten en specifieke verwerkingsvormen aangeboden. Bij convergente differentiatie wordt er gerouleerd door het werken in homogene en heterogene groepen, afhankelijk van het lesdoel. Aan het einde van de les wordt er tijd genomen om gezamenlijk de les te evalueren. Leerlingen krijgen door deze manier van werken onderwijs op maat geboden. Denessen sluit hierop aan door te stellen:

Bij convergente differentiatie is differentiatie erop gericht om het onderwijs zo in te richten dat elke leerling optimaal wordt ondersteund om de leerdoelen die voor alle leerlingen hetzelfde zijn, te bereiken. Omdat de tijd en begeleiding die nodig zijn om deze leerdoelen te behalen verschillen per leerling, is het bij convergente differentiatie nodig dat docenten meer begeleiding en ondersteuning bieden aan de kinderen die het de meeste moeite kost om de leerdoelen te behalen. (Denessen, 2017, p.7)

Divergente differentiatie is volgens Berben en Teeseling (2018) afgestemd op de individuele leerling. De leerling volgt zelfstandig of in een niveaugroep een op maat afgestemde leerroute met passende doelen, instructie en verwerkingsvormen. Deze vorm van differentiëren sluit aan op de behoeften van de individuele leerling. De docent moet kennis hebben van de individuele doelen, leerlijnen en het aanbod, om goed te kunnen aansluiten op deze behoeften. De hierboven beschreven vormen en werkwijze hebben als primaire doelstelling een werkproces dat effectief leren voor de verschillende leerlingen beoogt (Tomlinson & McTighe, 2006). Deze doelstelling kan worden gerealiseerd door een goed ontworpen curriculum en leerlinggerichte instructie die aandacht schenkt aan de verschillende kenmerken en behoeften van de leerling.

Tomlinson (2003) heeft de hiervoor genoemde leerlinggerichte instructie verwerkt in een instructiemodel waarbij de docent een centrale rol speelt. Volgens het model verschillen leerlingen op drie fundamentele punten: het niveau dat een leerling aankan, de interesse en het leerprofiel. Het is relevant voor de docent om aandacht te hebben voor deze factoren wanneer hij of zij instructies geeft, omdat genoemde factoren van invloed zijn op hoe leerlingen nieuwe informatie begrijpen. Het niveau zegt iets over de mate van de kennis, inzicht en vaardigheden om nieuwe informatie te begrijpen. Leerlingen die één van deze drie competenties minder goed hebben ontwikkeld behoeven aanvullende ondersteuning, terwijl de gevorderde leerlingen behoefte hebben aan complexere taken die zorgen voor verrijking van de stof (Tomlinson, 2003). De docent kan ook differentiëren op basis van de mate waarin onderwerpen of bezigheden nieuwsgierigheid en passie oproepen bij leerlingen. Het rekening houden met de interesses van leerlingen is essentieel voor de betrokkenheid bij wat ze leren. Hoe meer de leerling betrokken is bij een onderwerp hoe groter de motivatie zal zijn om te leren, met name als de inhoud of taak een uitdaging is (Tomlinson, 2003). Een derde manier waarop de docent de instructie kan differentiëren is afhankelijk van het leerprofiel van de leerling, waarbij rekening wordt gehouden met de manier waarop de leerling het beste leert (Tomlinson, 2003). Onder het leerprofiel vallen een aantal aspecten die invloed hebben op de leervoorkeur van de leerling zoals individueel werken, afleveren van een bepaald type eindproduct en de werkomgeving. Eén en ander is terug te leiden naar de achtergrondkenmerken van de leerling, bijvoorbeeld diens leeftijd, geslacht en culturele achtergrond. Voor de docent is het noodzakelijk om te begrijpen dat er verschillende manieren zijn voor de verschillende leerlingen om het einddoel te halen. Docenten differentiëren de instructie in reactie op deze behoeften door te variëren in: a) de inhoud (wat wordt geleerd), b) het leerproces (educatieve activiteiten), c) het product (op wat voor manier leerlingen wordt gevraagd hun leerproces te demonstreren), d) de leeromgeving. Wanneer de docent differentieert naar inhoud houdt de docent zich als eerste bezig met de vraag: Wat moet de leerling leren? en ten tweede: Op welke manier krijgen de verschillende leerlingen lesstof aangeboden? De docent kan gedurende het leerproces ook differentiëren. Verschillende werkvormen worden ingezet om het einddoel te halen. Activiteiten en korte opdrachten worden aangeboden om de leerlingen de mogelijkheid te bieden om te begrijpen wat ze hebben geleerd. De manier waarop de docent de instructie voor het eindproduct differentieert heeft te maken met de manier waarop leerlingen hun kennis en begrip van de opgedane kennis en vaardigheden dienen te demonstreren of presenteren, (opdrachten, projecten of toetsen) (Tomlinson, 2003). Leerlingen beginnen meestal met het werken aan het product tegen het eind van een lesperiode om de kennis en vaardigheden die ze hebben ontwikkeld te tonen. Indien de docent gebruik maakt van de verschillende omgevingen zoals het huiswerklokaal en de bibliotheek van de school wordt volgens Tomlinson (2003) gedifferentieerd naar werkomgeving.

Effectief (succesvol) differentiëren in de klas is sterk afhankelijk van de competenties van de docent. Voor een groot deel wordt de effectiviteit bepaald door de manier waarop docenten omgaan met verschillen tussen leerlingen (Bosker, 2005). Afgezien van benodigde kennis over didactiek en klassenmanagement, hebben docenten competenties nodig zodat zij met verschillen om kunnen gaan. Een aantal voorbeelden van benodigde competenties zijn: a) inzicht hebben in de (gedifferentieerde) prestatiedoelen, b) interpreteren van het huidige niveau aan de hand van prestaties in de klas en de toetsen, c) beslissingen nemen en keuzes maken als het gaat om wat leerlingen van verschillende niveaus moeten leren en d) docenten dienen te weten hoe ze leerlingen met de verschillende cognitieve vaardigheden iets moeten leren (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005). Verder moeten docenten zich bewust zijn van de schoolbrede visie over het doel van differentiëren en het effect van verschillende klassenpraktijken gericht op zwak, gemiddeld of hoog presterende leerlingen (Tomlinson, 1999). Om tijdens dit onderzoek op gestructureerde en uniforme wijze in te zoomen op docentcompetenties wordt gebruik gemaakt van het model van competent handelen, ontwikkeld door Sanders en Roelofs (2002), zie Figuur 1.



Figuur 1: Het model van competent handelen overgenomen uit *Beoordeling van docentcompetenties* (Bron: Sanders & Roelofs, 2002, p.2).

Het model van competent handelen gaat uit van de volgende gedachtegang: “competentie kan worden afgelezen uit de mate waarin personen, gebruikmakend van persoonlijke kennisbasis, tijdens het uitvoeren van taken in een specifieke context verantwoorde beslissingen kunnen nemen, resulterend in werkgedrag dat bijdraagt aan vooraf als wenselijk beschouwde resultaten” (Roelofs & Sanders, 2002, p.1). Met behulp van het model wordt in dit onderzoek bekeken welke kennis en vaardigheden docenten hebben met betrekking tot differentiëren in de klas. Daarnaast is onderzocht hoe de docenten differentiatie vormgeven

in de praktijk. De docentcompetenties worden aan de hand van het model van competent handelen doorlopen waarbij de vier hoofdaspecten van het model nader worden beschouwd (Roelofs & Sanders, 2002). Als eerste wordt er in kaart gebracht welke (formele en praktijk) kennis, opvattingen en vaardigheden docenten hebben over differentiatie in de klas. Nadat er een beeld is ontstaan over wat de “professionele basis” is van een docent kan worden onderzocht welke inschattingen en afwegingen een docent maakt voordat hij tot actie overgaat. Er wordt getracht helder te krijgen of de afwegingen die een docent maakt voordat hij handelt, op basis van kennis en opvattingen worden genomen of juist vanuit praktisch oogpunt. Als laatste wordt onderzocht hoe de docent uiteindelijk handelt en wat de consequenties zijn van deze handelingen.

Op de verschillende stappen in het genoemde model van competent handelen kan door de docent worden gereflecteerd; hiermee wordt een beroep gedaan op de *self-efficacy* van de docent. Met andere woorden in hoeverre is de docent overtuigd van zijn of haar eigen bekwaamheid om een bepaald prestatieniveau te bereiken (Bandura, 1977). Volgens de sociale leertheorie van Bandura worden gedragingen en handelen verworven en gereguleerd via de mate van *self-efficacy*. Het is hoogst waarschijnlijk dat personen met een hoger gevoel van *self-efficacy* beter presteren. Zowel het onderzoek van Evers, Brouwers, en Tomic (2002), als het onderzoek van Hsiao, Chang, Tu, en Chen (2011) bevestigen dat docenten met sterke *self-efficacy beliefs* meer geneigd zijn te experimenteren en open staan om nieuwe onderwijskundige modellen, zoals bijvoorbeeld differentiatie, te implementeren in de lessen.

Om ervoor te zorgen dat docenten differentiatie succesvol integreren in de dagelijkse lespraktijk is professionalisering en coaching van groot belang (Corley, 2005). Een manier om goede differentiatietechnieken te ontwikkelen is door het observeren van de praktijk van de ervaren collega docenten (Carolan & Guinn, 2007). Succesvol zijn in het differentiëren is tevens afhankelijk van het handelen van de schoolleiding. De keuzes die de school maakt als het gaat het integreren van differentiëren vloeien voort uit de visie van de school. Tomlinson (1999) noemt diverse vormen van ondersteuning die differentiatie kunnen bevorderen, zoals ervoor zorgen dat gedifferentieerde curricula voorhanden zijn, het beschikbaar stellen van het benodigde leermateriaal, en de gelegenheid bieden om docenten in een veilige omgeving nieuwe methoden te laten uitproberen zonder daar consequenties aan te verbinden. Tevens zijn positief van invloed het geven van feedback op activiteiten die worden verricht om het differentiëren in de klas te implementeren en het motiveren en enthousiasmeren van docenten om te professionaliseren. Tomlinson (1999) is tevens van mening dat een helder geformuleerde visie met duidelijke geformuleerde doelen van groot belang is om differentiatie succesvol te implementeren. Het is noodzakelijk om strikte lange-termijndoelen te stellen die worden gebruikt om financiering, personeelsontwikkeling en het aantrekken van nieuw personeel te realiseren. Aan de hand hiervan kunnen

korte-termijndoelen worden afgeleid die frequent worden geëvalueerd en indien nodig worden bijgesteld (Tomlinson, 1999). Eén van de oorzaken van de terughoudendheid van docenten bij het implementeren van onderwijsinnovaties zoals differentiatie, is vaak het ontbreken van uitgedragen beleid (Amsing & Mathijssen, 2013).

Eerder verricht onderzoek. Meerdere onderzoeken hebben aangetoond dat differentiatie in de klas effectief is en tot betere schoolprestaties kan leiden. Volgens Blok (2004) zijn verminderde schooluitval en een daling van het aantal doublerende leerlingen voorbeelden die kunnen worden gerealiseerd door middel van differentiëren in de klas. In een quasi-experimenteel onderzoek van Mastropieri et al. (2006) is geconcludeerd dat leerlingen hogere leerprestaties hebben behaald als gevolg van het inzetten van differentiatie van de instructie. Tevens lijken specifieke differentiatie strategieën, waaronder flexibele groepering en procesdifferentiatie positief van invloed te zijn op de schoolprestaties. Recente onderzoeken van bijvoorbeeld Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, en Bosker (2015) en Maeng en Bell (2015) tonen aan dat door te differentiëren naar leerbehoeften, de motivatie, prestaties en betrokkenheid van leerlingen worden vergroot. Uit onderzoeken (bijvoorbeeld Alavanja & Farhady 2012; Muthomi & Mbugua, 2014) met als focus het differentiëren naar niveau en leerstijl blijkt ook een verbetering van de prestaties van leerlingen. Zoals al in de inleiding aangegeven, is differentiatie een veelbesproken onderwerp van gesprek in het onderwijs. Hoewel de relevantie aanwezig is en er een positief effect lijkt te zijn voor leerlingen, is het lastig voor docenten om differentiatie te integreren in hun onderwijspraktijk (bijv. Inspectie van het Onderwijs, 2016; Tomlinson et al., 2003). De meeste docenten zijn zich bewust van de relevantie van differentiëren maar docenten hebben moeite om te differentiëren in de dagelijkse lespraktijk, zelfs als zij de beschikking hebben over materialen en middelen (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005). Tijdens het onderzoek van Kyriakides, Creemers, en Antonion (2009) is door middel van observaties bekeken hoe docenten vormgeven aan differentiatie in de klas en in hoeverre gedifferentieerde lessen de interactie tussen docent en leerling beïnvloeden. Ook uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat docenten differentiëren als lastig en moeilijk ervaren. Docenten differentiëren slechts minimaal of helemaal niet; de differentiatie is met name gericht op bepaalde groepen, vaak de achterblijvende leerlingen (Roiha, 2012). Voorbeelden van veel voorkomende toegepaste vormen van differentiatie zijn individuele prestaties bij individuele taken, ondersteuning aan leerlingen die dat nodig hebben en presentaties en projecten waarbij keuzevrijheid wordt geboden. Gebrek aan tijd, faciliteiten (middelen en materialen, lokalen) en (te) grote klassen zijn redenen volgens docenten voor het beperkt differentiëren in de klas (Corley, 2005; Roiha, 2012; Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005). Docenten hebben naast het lesgeven taken en verantwoordelijkheden zoals het ontwikkelen van leeractiviteiten rekening houdend met de verschillende leerlingen en het bepalen van de lesinhoud. Tevens dienen zij overzicht te hebben van het cognitief niveau, de motivatie en interesses, het werktempo en de leerstijl van

de leerlingen (Corley, 2005). Eén en ander vergt veel voorbereidingstijd en vraagt om een goede planning. Docenten zien differentiatie veelal als een methode waarbij individuele lesplannen moeten worden gemaakt voor alle leerlingen (Janssen, Hulshof, & Van Veen, 2016); bij klassen met veel leerlingen gaat dit niet lukken. Vanwege de hiervoor genoemde redenen zien veel docenten differentiatie als een extra belasting bovenop het bestaande takenpakket (Everest, 2003 in Carolan & Guinn, 2007).

Huidig onderzoek. Er is veel onderzoek gedaan naar het differentiëren in de klas als het gaat om homogene klassen in het primair onderwijs en secundair onderwijs, er is echter nagenoeg weinig bekend over differentiëren in heterogene onderbouwklassen van het secundair onderwijs. Dit onderzoek richt zich op differentiatie in deze heterogene klassen en het competent handelen van docenten. De volgende vragen staan daarin centraal: (1) Welke (formeel en praktijk) kennis omtrent differentiatie behoort tot de professionele basis van de docent? (2) Welke competenties heeft de docent (ontwikkeld) die nodig zijn om te differentiëren? (3) Op welke manier geeft de docent vorm aan differentiatie in de klas? (4) Wat zijn eventuele belemmerende factoren die de docent beperken in het differentiëren? (5) Welke behoeften heeft de docent om differentiatie beter vorm te geven in de klas?

Methode

Voor dit kwalitatieve onderzoek is bij twaalf docenten in het voortgezet onderwijs een interview afgenomen. Tijdens het interview is gevraagd naar kennis en opvattingen over differentiatie en op welke manier de docent vormgeeft aan differentiatie in de klas. Tevens is gevraagd naar ervaringen van de docenten als het gaat om differentiëren in de klas met een heterogene populatie. Leerlingen die niet alleen verschillen door bijvoorbeeld gender, afkomst en karakter maar ook leerlingen die verschillen als het gaat om het basisschooladvies. Voorafgaand aan elk interview heeft de onderzoeker een lesbezoek afgelegd en een vrije observatie uitgevoerd. De docenten hebben tijdens het interview uitspraken kunnen aanvullen met voorbeelden vanuit de observatie, en de onderzoeker heeft de mogelijkheid gehad het geobserveerde aan te halen bij bepaalde vragen of bij onduidelijkheden. In de resultatensectie worden enkele passages van enkele observaties ter illustratie weergegeven.

Respondenten

Dit onderzoek richt zich op docenten, van een school in het voortgezet onderwijs, die in de onderbouw lesgeven ($N = 12$, $M = 41.3$ jaar, range: 24 - 55). Binnen deze groep docenten zijn respondenten in samenspraak met de schoolleiding geworven door de onderzoeker. De docenten verschilden op het gebied van de vakken waarin zij lesgeven (variërend van Nederlands tot Techniek) en op het gebied van hun werkervaring als docent ($M = 7.6$ jaar, range: 1 - 23).

Dataverzameling

Voor de dataverzameling is er gebruik gemaakt van interviews. Deze zijn afgenomen in april en mei 2019. De respondenten zijn geïnterviewd in een aparte ruimte in de school. De onderzoeker heeft een

semigestructureerd interview afgenomen aan de hand van een van tevoren vastgestelde topiclijst met onderwerpen zoals bijvoorbeeld kennis, werkwijze en behoeften (voor een totaaloverzicht zie bijlage 1). De afnameprocedure heeft op een gestandaardiseerde wijze plaatsgevonden (zie bijlage 2) en van ieder interview is een geluidsopname gemaakt die achteraf is getranscribeerd en geanalyseerd. De lengte van de antwoorden van de respondenten heeft ervoor gezorgd dat het tijdsbestek waarin de interviews zijn afgenomen varieerde tussen 18 en 58 minuten. Tijdens een aantal interviews is op gestelde vragen kort en bondig antwoord gegeven, terwijl tijdens een aantal andere interviews respondenten meer uit zichzelf vertelden en zelf uitweidden, zodat de onderzoeker niet alle vragen expliciet hoefde te stellen.

In het eerste deel van het interview is in het kader van begripsverheldering nader ingegaan op differentiatie. Om een duidelijk beeld te krijgen over de kennis, vaardigheden en opvattingen van de respondent zijn een aantal vragen gesteld. Zo is bijvoorbeeld gevraagd naar wat de respondent onder differentiatie verstaat, wat hij of zij weet over differentiatie en of de respondent het belangrijk, leuk of moeilijk vindt om te differentiëren. Theorieën over differentiatie zoals besproken in de inleiding zijn door de onderzoeker buiten beschouwing gelaten, tenzij de respondent deze zelf heeft benoemd. De respondent krijgt hierdoor de gelegenheid om vanuit zijn eigen referentiekader kennis en opvattingen te verwoorden. Hiermee wordt getracht helder te krijgen wat de respondenten zelf weten over differentiatie en hoe de respondenten vormgeven aan differentiatie. Tevens is er in dit deel van het interview gesproken over of de respondent van mening is dat hij of zij beschikt over competenties om te differentiëren. Vervolgens is er gesproken over verwachtingen vanuit de schoolleiding en de werkwijze van de docent. Voorbeelden van vragen die hier aan bod zijn gekomen: Bent u op de hoogte van de verwachting die de schoolleiding heeft ten aanzien van differentiatie? Om inzicht te krijgen in de werkwijze van de docent is gevraagd naar hoe de docent vorm geeft aan differentiatie en wat hij of zij terugziet bij de leerling als gevolg van differentiatie. Als laatst zijn belemmerende factoren en behoeften aan bod gekomen.

Verwerking van de data

Na het transcriberen is de informatie gecodeerd. Categorieën zijn gebruikt om de gecodeerde informatie te ordenen; deze categorieën zijn ontstaan aan de hand van de onderwerpen op de topiclijst die als leidraad heeft gediend tijdens de afname van de interviews. De besproken onderwerpen zijn geclusterd in vijf categorieën. Per categorie is een coderingsschema gemaakt waarmee antwoord wordt gegeven op de verschillende deelvragen. De eerste categorie (A) betreft de “professionele basis” en is onderverdeeld in vier codes: kennis, vaardigheden, opvattingen over differentiatie en persoonlijke kenmerken, zie Tabel 1. Tijdens het coderen is gebleken dat er een zeer dunne scheidslijn bestaat tussen de codes (formele en praktische) kennis, opvattingen en vaardigheden. Feitelijke kennis over differentiatie gaat snel over in praktische kennis die aanwezig is over differentiatie. Er is besloten dat antwoorden op de vraag: Wat verstaat u onder differentiatie en wat weet u van differentiatie onder de code “kennis” te plaatsen.

Uitspraken die gaan over competenties en uitspraken over de “*self-efficacy*” van de docent zijn geschaard onder de code vaardigheden. De code persoonlijke eigenschappen gaat over het karakter van de docent. Met de uitkomsten in dit coderingsschema wordt antwoord gegeven op de eerste twee vragen van huidig onderzoek: (1) Welke (formele en praktijk-) kennis omtrent differentiatie behoort tot de professionele basis van de docent? en (2) Welke competenties heeft de docent (ontwikkeld) die nodig zijn om te differentiëren?

De tweede categorie (B) “inschatten en afwegingen” bestaat uit de code verwachtingen en geeft zicht op het feit of de docent door kennis en vaardigheden òf vanuit praktische overwegingen differentieert in de klas, zie Tabel 2. De code verwachtingen bevat alle uitspraken die gaan over het bewustzijn van de docent over de verwachtingen die de schoolleiding heeft van hem of haar ten aanzien van differentiatie.

Categorie 3 (C) betreft het “handelen” en bevat de code: werkwijze. Het gebruik maken van gemengde tafelgroepen, het afwisselen van werkvormen en het hanteren van vaste routines zijn voorbeelden waaraan de code werkwijze is toegekend. Mede door deze uitkomsten kan er een beeld worden gevormd over hoe de docent vorm geeft aan differentiatie in de klas en wordt antwoord gegeven op vraag 3: Op welke manier geeft de docent vorm aan differentiatie in de klas?, zie Tabel 3.

De code “gevolgen” valt onder de gelijknamige categorie 4 (D); datgene dat de docent terugziet bij de leerlingen als hij of zij gedifferentieerd lesgeeft. De uitkomsten van deze categorie kunnen bijdragen aan het evalueren en bijsturen van het onderwijsproces. Er kunnen aanbevelingen gedaan worden voor de onderwijspraktijk om professionalisering met betrekking tot differentiëren in de klas te bewerkstelligen, zie Tabel 4.

De laatste categorie 5 (E) gaat over behoeften van de docent in relatie tot differentiatie in de klas, zie Tabel 5. De codes belemmerende factoren, en behoeften zijn ondergebracht in deze categorie. Bij de code belemmerende factoren kan gedacht worden aan uitspraken die gaan over werkdruk, aantallen leerlingen of het ontbreken van materiaal. Vraag 4 van het onderzoek tracht hier antwoord op te geven: Wat zijn eventuele belemmerende factoren die de docent beperken in het differentiëren? Faciliteiten zoals een computerlokaal of tijd om een lesbezoek te brengen bij een collega-docent, zijn voorbeelden van behoeften. Met de informatie verkregen vanuit deze categorie kan mede worden onderbouwd welke behoeften de docenten hebben om differentiatie beter vorm te geven in de klas en geeft antwoord op de laatste vraag van het onderzoek: Welke behoeften heeft de docent om differentiatie beter vorm te geven in de klas? In de Tabellen 1, 2, 3, 4 en 5 zijn de codes geoperationaliseerd en voorbeelden weergegeven van uitspraken van docenten.

Tabel 1

Coderingsschema A: Professionele basis

Code	Operationalisering	Voorbeelden van uitspraken
1. Kennis	Wat verstaat de docent onder het begrip differentiatie?	<p><i>“Dat je aanbiedt wat de leerlingen op zijn of haar niveau nodig heeft.”</i></p> <p><i>“Verschillende dingen: kan op intelligentieniveau, maar kan ook op interesse en manier van leren. En dat je daarop aansluit”</i></p> <p><i>“Voornamelijk adoptief lesgeven en kijken naar de behoeftes van de kinderen. Ja en dat kan inderdaad zijn op het gebied van niveaus, kan op 't gebied zijn van lestijd hoe snel ze werken en hoeveel ze kunnen maken. Het kan zijn op de lesstof.”</i></p>
2. Opvattingen	Wat is de visie van de docent over differentiatie?	<p><i>“Ik ben een heel groot voorstander. Sowieso van differentiëren in het algemeen. Ik heb het idee dat mijn lessen ook vanzelf gewoon veel leuker worden omdat het de leerlingen veel meer motiveert.”</i></p> <p><i>“Het speelt een te belangrijke rol en kijk dat stuit mij wel een beetje tegen de borst, het wordt een soort toverwoord alsof je daarmee inderdaad allerlei problemen oplost.”</i></p>
3. Vaardigheden	Welke competenties zijn nodig om te differentiëren?	<p><i>“Je moet de leerlingen heel goed kennen.”</i></p> <p><i>“Wil je kunnen differentiëren heb je oog, ja moet je, ja moet je een veilige sfeer hebben in de klas.”</i></p> <p><i>“Je moet gewoon vooral geduld hebben. Veel overzicht van de klassen, ja puur het klassenmanagement.”</i></p>
4. Persoonlijke kenmerken	Karaktereigenschap	<p><i>“Ik ben misschien wel te onrustig.”</i></p> <p><i>“Ik ben heel erg energiek voor de klas.”</i></p>

Tabel 2

Coderingsschema B: Afwegen

Code	Operationalisering	Voorbeelden van uitspraken
1. Verwachtingen	Wat wordt er door de schoolleiding van de docent verwacht als het gaat om differentiatie?	<p><i>“Nou dat jij als docent het aanbod moet bieden aan de leerlingen. En dat het gericht past bij de lesdoelen waren ze nu mee bezig zijn dus bij de referentiekaders.”</i></p> <p><i>“Het is de bedoeling dat je bij elke les de doelen op 3 niveaus hebt gesteld.”</i></p> <p><i>“We moeten dit jaar gewoon een aantal gedifferentieerde lessen maken. En dan vervolgens ja... Dat eigenlijk doorzetten naar volgend jaar, dat we dan steeds wat meer lessen erbij maken en dan volgend jaar komt de eigen regie erbij.”</i></p> <p><i>“Dat je binnen een heterogene school de stof op hun eigen niveau aanbiedt. Maar ook dat leerlingen in groepjes, heterogene groepjes, onderling samen kunnen werken.”</i></p>

Tabel 3

Coderingsschema C: Handelen

Code	Operationalisering	Voorbeelden van uitspraken
1. Werkwijze	Op welke manier geeft de docent vorm aan differentiëren in de klas?	<p><i>“Elke klas is anders, bij die klas denk ik van goh dan moet ik mijn uitleg dus niet zo doen maar dan moet ik meer op dat onderdeel gaan zitten, die andere klas dan moet ik gewoon gelijk beginnen hè dan doe ik de kring heel kort en dan gaan ze gelijk beginnen en dan eindig ik bijvoorbeeld langer en dan gaan we evalueren want de klas heeft dat nodig dat ze naar elkaars werk kijken.”</i></p> <p><i>“Ik begin altijd in de kring, werkfase en als we tijd hebben nog weer terug in de kring dat sowieso.”</i></p> <p><i>“Nou een kwart van mijn lessen is gewoon de basis en dat bestaat uit, het noemen van wat er verwacht wordt, wat de doelen zijn, vaak gebaseerd op 1 paragraaf van hoofdstuk. Een stukje uitleg na de werkfase of uit het werkboek werken of aan andere opdracht werken. En dan terugkomen in de kring en dan die doelen bespreken.”</i></p>

“Ik geef vaak een carrousel waarbij ze de keuze hebben. Dus dan doe ik niet echt uitleg, maar wel waar zijn we, dat moeten we kennen tot nu toe, dat je een beetje een inschatting kan maken of je achterloopt of dat je het snapt waar je bent. En dan moet je dan kiezen wat je gaat doen en bij elke optie bespreken dan waarom je dat zou kiezen. Dus stel dat je bij bent in het werkboek, en je snap 't op zich redelijk dan kun je alvast beginnen met het leren van de begrippen. Dus dan kun je begrippenlijst gaan maken, stel dat je het eigenlijk wel bij bent, maar je hebt eigenlijk geen idee waar je mee bezig bent. Dan kun je je oefenen met mindmap maken. Ja een stuk of vier keuzes zoiets maar die zijn echt heel gevarieerd.”

Tabel 4

Coderingsschema D: Gevolgen

Code	Operationalisering	Voorbeelden van uitspraken
1. Gevolgen	Wat ziet de docent terug bij de leerlingen in een gedifferentieerde les?	<p><i>“Ik vind het leuk om een onderwerp te introduceren en er lekker over te praten en dan zie je ook een andere kant van leerlingen. Leerlingen die normaal heel stil zijn opeens heel veel kennis hebben over de onderwerpen, die het wel durft te vertellen. Dat zorgt ook weer voor een band en een connectie. Gevoel voor zo'n leerling die daar dan zit en in z'n eentje gewoon alles weet, terwijl die normaal echt niet zo heel kundig is.”</i></p> <p><i>“En dat doe ik dan op dat moment. En zijn gezicht was helemaal, Oooh. Maar dat kun je alleen doen als je dat met hem alleen doet. Nou geweldig. Dus differentiëren is ook inderdaad aandacht geven, maar je moet daar ook de ruimte voor krijgen, ook van de klas, want zij geven die ruimte ook. Dat vind ik tof, dat is die veiligheid.”</i></p> <p><i>“Wie heeft er nog behoefte aan extra uitleg. Nou kom er maar bij en dan zie je echt wel ook kinderen die gewoon blijven zitten en juist kinderen die dan ook naar je toekomen ook van wwo-ers is die opeens bij je komen zitten.”</i></p> <p><i>“Op een gegeven moment merk je in een klas, welke leerlingen moeite hebben met tempo, welke leerlingen zichzelf niet aan het werk kunnen zetten, welke kinderen juist heel zelfstandig zijn, ook weer te zelfstandig waardoor ze geen vragen stellen, je merkt het zo snel waardoor je daar denk ik wel op in kan spelen.”</i></p>

Tabel 5

Coderingsschema E: Behoeften

Code	Operationalisering	Voorbeelden van uitspraken
1. Belemmeringen	Waar loopt de docent tegenaan als het gaat om differentiëren?	<p><i>“Nou je hebt vijf niveaus: basis, kader, theoretisch, havo en vwo, 28 leerlingen gemiddeld. Dat is niet te doen. Heel simpel.”</i></p> <p><i>“Klassen van 28 leerlingen. Dat vind ik gewoon eigenlijk veel te veel.”</i></p> <p><i>“Wij kunnen heel slecht leerlingen gebruik laten maken van die enorme school die wij hebben, je hebt hier geen plekje, leerlingen kunnen hier nauwelijks werken. Ze mogen niet zomaar naar de mediatheek, en leerlingen mogen niet in de aula werken.”</i></p>
2. Behoeften	Wat heeft de docent nodig (faciliteiten) om te differentiëren?	<p><i>“Een eigen lokaal; dat is een voorwaarde voor een goede les.”</i></p> <p><i>“Ik zou heel graag gewoon een stuk of tien laptops in de klas hebben standaard, zodat je groepjes makkelijker dingen kan aanbieden.”</i></p>
	Wat heeft de docent nodig (van de werkgever) om te differentiëren?	<p><i>“Ik zou wel bij meerdere collega's gewoon een keer willen kijken.”</i></p> <p><i>“We hebben het ook bij het vakgroep-overleg over gehad, dat de schoolleiding het nooit echt helder heeft kunnen krijgen, wat nou precies aanbodgericht differentiëren is.”</i></p>

Analyse van de data

De verzamelde data zijn gecodeerd en samengevat. Als eerste is per code van het betreffend coderingsschema een cross-case analyse uitgevoerd (Ayres, Kavanaugh & Knafl, 2003). Dat betekent dat de antwoorden van de respondenten per code zijn beschreven. Vervolgens is er een within-case analyse gemaakt (Ayres et al., 2003), waarbij de antwoorden van de individuele respondenten op verschillende onderwerpen van de topiclijst met elkaar zijn verbonden. Door deze analyse is onderzocht of er bepaalde patronen zijn op te merken; spelen bijvoorbeeld achtergrondkenmerken zoals leeftijd en ervaring een rol bij de manier waarop de docent differentieert in de klas. Bij de beschrijving van de resultaten zijn indien nodig citaten toegevoegd ter verheldering. Daarnaast worden in tekstvakken beschrijvingen gegeven van geobserveerde lessen om de praktijk van differentiatie te illustreren.

Resultaten

In deze sectie worden de resultaten beschreven. Als eerste zijn de antwoorden van de respondenten per besproken onderwerp naast elkaar gezet en vergeleken met elkaar. Vervolgens is gekeken of er opvallende patronen op te merken zijn.

Professionele basis

Kennis. Om een goed beeld te krijgen van de kennis van differentiatie van de docenten is als eerste de vraag gesteld wat de docent verstaat onder differentiatie. Alle docenten hebben op duidelijke wijze beschreven wat er volgens hen wordt verstaan onder differentiatie. Een aantal docenten beschrijft het begrip differentiatie in het algemeen, zoals bijvoorbeeld *“In de meest brede zin is differentiatie gewoon rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Dat is het, punt.”*, terwijl een aantal andere docenten uitgebreider is in het toelichten van hetgeen dat zij onder differentiatie verstaan. Eén van de respondenten omschrijft differentiatie als volgt: *“Het aanpassen van materiaal en de lessen naar de behoeften van de leerlingen.”* Verschillende vormen van differentiatie zijn door respondenten benoemd, te weten: differentiatie op niveau, tempo- en lesstofdifferentiatie, alsmede differentiëren naar leerbehoeften, eindproduct, motivatie en interesse.

Omdat de schoolleiding specifiek de term aanbodgerichte differentiatie hanteert, is aan de respondenten gevraagd wat zij hieronder verstaan. Uitkomsten laten zien dat deze term verschillend wordt geïnterpreteerd door de respondenten zoals: differentiëren op niveau, het aanbieden van lesstof dat de leerling op zijn of haar niveau nodig heeft, keuzemogelijkheden voor wat betreft de opdrachten en de eindproducten. Tevens heeft aanbodgerichte differentiatie volgens sommige respondenten te maken met het materiaal waarmee leerlingen werken en dat de les wordt gegeven op niveau maar dat er achteraf niet wordt getoetst op niveau. Eén respondent weet geen antwoord te geven op de vraag wat aanbodgerichte differentiatie inhoudt. Een andere respondent is de mening toegedaan dat de schoolleiding zelf niet duidelijk voor ogen heeft wat precies aanbodgerichte differentiatie is. Vanuit de interviews is geen eenduidige definitie van het begrip differentiatie te herleiden; elke docent beschrijft differentiatie vanuit zijn eigen kennis en of referentiekader.

Vaardigheden. Als het gaat om de vaardigheden die nodig zijn om te differentiëren en die door de respondenten in meer of mindere mate zijn ontwikkeld, geeft de helft van de respondenten aan dat het klassenmanagement (organisatie) op orde dient te zijn. Wat verder opvalt is dat een viertal docenten aangeeft dat het beheersen van de stof ook een vereiste is om te differentiëren. Daarnaast worden de volgende vaardigheden gekenmerkt als zijnde noodzakelijk voor differentiatie: het goed kennen van de leerlingen, creatief, flexibel en geduldig zijn, in staat zijn om een veilige sfeer te creëren, de overhand hebben, het duidelijk uitspreken van verwachtingen en staan voor waar je goed in bent. Eén respondent vindt het moeilijk om de verschillende vormen van differentiatie te combineren. Met andere woorden, het

is moeilijk om altijd op niveau te differentiëren en tegelijkertijd ook nog samenwerkingsopdrachten in te zetten en tegelijkertijd met het tempo bezig zijn. Ook onervarenheid wordt benoemd als moeilijk aspect om te differentiëren. Eén respondent geeft aan dat hoe groter het verschil tussen leerlingen hoe moeilijker differentiëren wordt. Opmerkelijk is dat de helft van de docenten aangeeft dat het klassenmanagent in orde moet zijn om te differentiëren in de klas maar dat meer dan 50% van de docenten aangeeft dit nog niet optimaal te beheersen; *“Organisatorisch ben ik nog niet supersterk want dat is altijd wel de moeilijkste competentie geweest omdat ik van mezelf niet super georganiseerd ben.”*

Opvattingen. Aan de respondenten is gevraagd of zij differentiatie belangrijk vinden. Nagenoeg alle respondenten vinden differentiatie essentieel voor de dagelijkse lespraktijk. Eén van de argumenten die wordt aangevoerd is dat je met differentiatie inspeelt op de behoeften van de leerlingen. Een ander argument om te differentiëren is dat door samenwerking in gemengde groepen leerlingen elkaar leren kennen en dat leerlingen zich kunnen optrekken aan medeleerlingen. Een ander argument om aan te geven dat differentiatie belangrijk is heeft te maken met het feit dat de docent de leerling snel leert kennen en door de aandacht die er voor de leerling is, de leerling het gevoel krijgt dat hij wordt gekend.

Een drietal respondenten is stellig: differentiatie is onlosmakelijk verbonden met lesgeven. Iedere docent dient te differentiëren vanuit zichzelf; het moet een soort van tweede natuur zijn. Eén van deze respondenten is zelfs van mening dat het onzin is om differentiëren als speerpunt te hebben, terwijl differentiëren onderdeel van de visie van de school is. Differentiëren moet je in de vingers krijgen en op gegeven moment is het een soort van discipline, je doet het gewoon en het hoort erbij. Hier staat een respondent tegenover die vindt dat differentiatie ook wel eens als te belangrijk wordt bestempeld in bijvoorbeeld de schoolgids, alsof je daarmee allerlei problemen oplost. Deze respondent denkt kritisch na over het concept differentiatie en plaatst vraagtekens bij het realiseren van een uniforme werkwijze door alle docenten.

“Kijk in deze tijd, niet alleen op de OSB, maar dat geldt voor de hele wereld. In elk land is differentiëren een speerpunt an sich. Je kan het betwisten of 150 docenten, in dit geval bij deze school, dat kunnen. We kunnen in de setting zoals de school, een bepaald concept voor ogen hebben, maar daar zitten heel veel haken en ogen aan. En dat vind ik lastig omdat dat de grote kloof tussen de theorie en de praktijk is, die ervaar ik dagelijks.”

Meer dan de helft van de respondenten vindt het leuk om te differentiëren. Er wordt toegelicht dat het sowieso leuk is om les te geven en lesgeven is differentiëren. Tevens wordt aangegeven dat het leuk is om verschillen te zien en de verschillende leerlingen verschillend te benaderen. Differentiëren is ook leuk omdat het leeropbrengsten bewerkstelligt en dit geeft voldoening bij de respondent. Een respondent heeft

het idee dat de lessen door differentiëren leuker worden, omdat het de leerlingen veel meer motiveert. Het is leuk om te zien dat een leerling zo ergens voor gaat en dan trots is op iets wat hij bereikt, iedereen op zijn eigen niveau. Daarbij zegt een andere respondent het leuk te vinden leerlingen uit te dagen en te motiveren om weer verder te komen dan de vorige les. Een respondent geeft aan leerlingen uit te dagen door te motiveren om op een andere manier te gaan nadenken en bepaalde leerlingen te stimuleren door een duwtje in de juiste richting te geven. Er wordt door een aantal respondenten opgemerkt dat de hoogste niveaus zo nu en dan te weinig worden uitgedaagd.

Het merendeel van de respondenten zegt differentiatie moeilijk en of lastig te vinden. In sommige gevallen wordt het aantal leerlingen in de klas benoemd, in een aantal andere gevallen wordt aangegeven dat de vijf verschillende niveaus te veel is. Het gevolg hiervan is dat vaak de middenmoot wel wordt bediend maar het laagste en hoogste niveau worden overvraagd of niet genoeg uitgedaagd.

Een klein aantal respondenten zegt dat er gelijke kansen worden geboden voor elke leerling. Dit omdat je veel meer tegemoetkomt aan de behoeften van het individu. De lesstof wordt aangepast op het niveau van de leerling. Wanneer er iets niet goed begrepen wordt is het mogelijk om extra uitleg of begeleiding of een extra opdracht te krijgen. Aan de andere kant is het ook mogelijk om toetsen te maken op een ander niveau om te kijken of de leerling meer aan zou kunnen. Een respondent onderbouwt de vraag door aan te geven dat de docent en de leerling er wel alles moet uithalen, met andere woorden als je een kader-leerling bent, wordt dan de beste en als je een havist bent wordt dan de beste havist. Maar de respondent is van mening dat er wel voor iedereen een plafond geldt.

Een groep respondenten denkt met differentiatie goed te kunnen inspelen op de verscheidenheid qua leerbehoeften, interesse, motivatie en tempo. Eén van deze respondenten geeft wel aan dat je niet kan inspelen op de verscheidenheid aan karaktereigenschappen.

Hoewel een aantal respondenten van mening is dat de leeropbrengst van gedifferentieerd onderwijs hoger zou kunnen zijn dan het traditioneel onderwijs, geeft ook een aantal respondenten aan dat het in de onderbouw veel meer gaat over motiveren, interesseren en enthousiasmeren. De onderbouw wordt gezien als een leerproces, voornamelijk voor de persoonlijke ontwikkeling. Er dient in de onderbouw niet gehamerd te worden op doelen. Het dient veel meer te gaan over weten hoe geleerd dient te worden en dat de leerling wil leren.

Persoonlijke kenmerken. Uit een aantal interviews is naar voren gekomen dat persoonlijke kenmerken het differentiëren beïnvloeden. Enkele respondenten hebben benoemd welke karaktereigenschap zij zichzelf toekennen waarbij energiek en vriendelijk als positief wordt gezien en waarbij te onrustig als negatief wordt bestempeld als het gaat om differentiëren. Eén van de respondenten geeft aan altijd op zoek te zijn naar rust in de klas.

Inschattingen en Afwegingen

In het model van competent handelen is te zien dat inschattingen en afwegingen van invloed zijn op hoe een docent uiteindelijk handelt. Een docent heeft bepaalde kennis en vaardigheden, maar het lesgeven wordt ook beïnvloed door de afwegingen die een docent maakt als gevolg van bepaalde factoren zoals verwachtingen.

Verwachtingen. De respondenten zijn zich allemaal bewust van het feit dat er gedifferentieerde lessen dienen te worden ontwikkeld en dat er gedifferentieerd dient te worden in de klas. Op welke wijze de differentiatie vormgegeven dient te worden of op welke termijn dit gerealiseerd dient te zijn, daarover lopen de meningen uiteen. Tevens blijkt uit de resultaten dat de definitie “aanbodgericht differentiëren” zoals gehanteerd door de schoolleiding op verschillende manieren wordt geïnterpreteerd en dat er niet één overeengekomen definitie kan worden benoemd. Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat er van de docenten wordt verwacht te differentiëren rekening houdend met het cognitief niveau van de leerlingen.

“Ik heb namelijk zelf het gevoel dat het ingezet wordt op niveau, differentiatie op niveau. En ik zie in de voorbeelden met wat wij gehad hebben geen dingen terug van leerstijlen of dat soort dingen. Hoe je daarmee bezig kan in differentiatie. Dat heb ik dit jaar niet gezien.”

Een aantal van deze respondenten geeft tevens aan dat er wordt verwacht dat de docent de leerlingen stimuleert om in heterogene groepjes samen te werken, de docent ervoor zorgt dat leerlingen onderling het gesprek aangaan en dat de docent de leerlingen motiveert om elkaar te versterken zodat er echt van elkaar wordt geleerd. Tevens dient er volgens deze respondenten gedifferentieerd te worden op allerlei mogelijke manieren zoals differentiëren naar cognitief niveau, aandacht, interesse, leerbehoeften of naar werkvormen (bijvoorbeeld verlengde instructie). Afgezien van bovenstaande uitkomsten zijn er drie respondenten die het behalen van de kerndoelen, een slagingspercentage van 100% en het bieden van een goed traject en een goed diploma benoemen als verwachtingen vanuit de schoolleiding. Eén van de respondenten beschrijft dat het met name voor beginnende docenten lastig en moeilijk is om te differentiëren in de heterogene onderbouwklassen. Omdat een docent de eerste 5 jaar voornamelijk bezig is om de basis van het docentschap eigen te maken, worden verwachtingen die de schoolleiding heeft van de beginnende docent als behoorlijk intens ervaren. Deze respondent heeft wel het gevoel dat wanneer differentiatie in de praktijk nog niet haalbaar is er niet moeilijk wordt gedaan door de leiding. Het advies is dan om op 1 niveau les te geven. Eén van de andere respondenten geeft aan dat de verwachtingen heel duidelijk zijn, er is immers één keer per maand een vakgroep bijeenkomst waarin de verwachtingen heel duidelijk worden gemaakt.

Verwachtingen met betrekking tot differentiatie als speciaal thema in relatie tot het tijdsbestek waarin dit wordt gedaan, laten verschillende uitkomsten zien. Eén docent geeft aan dat differentiatie als speerpunt is afgerond, maar omdat differentiëren toch wel een heftig en groot thema is wordt er dit jaar nog doorgewerkt aan differentiatie als zijnde een speciaal item. Een andere respondent heeft hetzelfde idee maar geeft aan dat differentiatie over 2 à 3 jaar volledig gerealiseerd dient te zijn. Een derde respondent is van mening dat er wordt verwacht van de docenten dat er dit jaar een aantal gedifferentieerde lessen wordt ontwikkeld en dat het ontwikkelen van deze lessen volgend jaar wordt gecontinueerd zodat er op den duur steeds meer gedifferentieerde lessen voorhanden zijn. Vanuit de schoolleiding wordt er gemonitord door middel van een schema/tijdslijn hoever de docenten zijn in het proces van differentiatie. Nagenoeg alle docenten geven aan “op weg te zijn”, met andere woorden de docenten zijn bezig met differentiatie maar hebben nog niet het einddoel bereikt. Het is echter voor een aantal docenten niet helemaal duidelijk en concreet wat er nu precies en wanneer wordt verwacht. Eén respondent zegt hierover: *“Er wordt niet duidelijk gezegd van ‘luister, dat wordt van je verwacht, punt.’”* Een andere respondent geeft aan het idee te hebben dat je voor je zelf een ontwikkeling dient te maken op het gebied van differentiëren. Het is niet helder bij deze respondent of er door de schoolleiding een einddoel of eindresultaat voor differentiatie is vastgesteld.

Twijfels bestaan er bij drie docenten over de manier van communiceren en de wijze waarop de verwachtingen worden neergelegd bij de verschillende docenten; dit wordt namelijk als opgelegd ervaren.

“De manier waarop we soms opdrachten krijgen en taken om dingen uit te voeren is heel erg top down. Er wordt met z'n allen bedacht dat er moet meer worden gedifferentieerd, dus we gaan dat voor de hele school inzetten. Ja, men ervaart dat als een soort van, ja afgedwongen, een keurslijf.”

Handelen

Op welke manier differentieert de docent in de klas? Hoe geeft hij of zij vorm aan differentiatie?

Werkwijze. Een drietal respondenten beschrijft dat zij bij de start van het nieuwe schooljaar gelijk de regels van de klas uitleggen, zoals de jassen aan de kapstok en de telefoons in de tas. Maar ook de werkwijze in de klas wordt toegelicht; dit wordt de eerste periode elke les consequent herhaald. De reden die hiervoor wordt gegeven heeft te maken met het organiseren van een optimaal klassenmanagement.

Voor nagenoeg alle respondenten geldt dat de les start met een kring, vervolgens wordt gewerkt in de werkfase met al dan niet stilte-werktijd en de les wordt afgerond in de eindkring. Meer dan de helft

van de respondenten vertelt duidelijk aan de leerlingen wat er van ze wordt verwacht en wat de lesdoelen zijn. Tijdens de kring wordt er vaak een basisinstructie gegeven voor de hele klas. Een klein aantal respondenten zegt ook wel verschillende instructies te geven voor de verschillende groepen, waarbij de leerlingen waarvoor de instructie niet bestemd is aan het werk gaan aan de tafelgroepen en dat de leerlingen die dat willen mogen blijven zitten om mee te luisteren. Eén respondent geeft aan dat er een enkele keer verschillende instructies worden gegeven en dat elke leerling naar deze instructies dient te luisteren. Een andere respondent licht toe dat de duur van de kring kan variëren van 10 tot 20 minuten, afhankelijk van het uitleggen van theorie behorende bij de opdracht die gemaakt dient te worden.

De les start in een kringgesprek. Volgens vaste opstelling nemen de leerlingen plaats. Als eerste wordt duidelijk gemaakt wat de leerlingen het uur gaan doen; één en ander is duidelijk in schema te zien op het bord voor de verschillende niveaus. Vervolgens wordt de komende toets besproken, tevens wordt ook hier precies aangegeven wat geleerd dient te worden door de verschillende niveaus. Als laatste wordt door de docent uitgelegd wat er van ze wordt verwacht waarbij zij zelf kunnen uitmaken waar ze aan werken. De werkfase wordt aangekondigd en de leerlingen nemen plaats aan de tafels (gemixte tafelgroepen) en gaan aan het werk. De docent loopt rond en legt stof uit indien er een beroep op de docent wordt gedaan. Op een bepaald moment roept de docent alle TL- en belangstellende leerlingen naar voren naar het bord en geeft de docent een verlengde instructie. Het valt op dat alle leerlingen zelfstandig aan het werken zijn en elkaar vragen stellen over stof. Bij navraag blijkt dat leerlingen het fijn vinden om eerst te luisteren en dan zelfstandig en vrij (zelf keuze hebben) kunnen werken. Tevens blijkt dat de leerlingen het prettig (niet erg) vinden om door elkaar heen te zitten en dat de docent bepaalt wie waar zit.

Tijdens de werkfase wordt door enkele respondenten een verlengde instructie gegeven aan leerlingen die dat nodig hebben of ervoor kiezen om deze instructie aan te horen. Een tweetal respondenten maakt regelmatig gebruik van expertgroepen. Een leerling die over de benodigde kennis beschikt legt dan de medeleerlingen uit wat de bedoeling is en laat zien hoe één en ander in zijn werk gaat. Er wordt door meerdere respondenten uitgelegd dat er aan het begin van elk nieuw hoofdstuk een nieuwe planner wordt uitgereikt met de lesdoelen. De leerlingen weten hierdoor wat er verwacht wordt, wat ze moeten leren, wat ze moeten weten en wat ze moeten maken. Er wordt door het merendeel van de respondenten in de werkfase gebruik gemaakt van de gemixte tafelgroepen; achterliggende gedachte is hierbij dat leerlingen van verschillende niveaus elkaar helpen indien nodig. Eén van deze respondenten is van mening dat het ook belangrijk is voor bijvoorbeeld een vwo'er om de denkprocessen en werkwijze van medeleerlingen met een ander niveau te ervaren en dat vanzelfsprekendheden die gelden voor een vwo'er, door andere leerlingen heel anders kunnen worden ervaren. Eén van deze respondenten geeft aan wel voorstander te zijn van deze gemixte groepen maar dit als discutabel te zien; het helpen en leren van elkaar is volgens deze respondent betwistbaar. Een derde van de respondenten zegt veel gebruik te maken van digitale media; filmpjes bekrachtigen en of hebben meer impact dan het verhaal van de docent. Er

wordt door drie van de twaalf respondenten in elke les besproken en geëvalueerd op wat er is gedaan en geleerd. Vijf respondenten heeft het over keuzemogelijkheden die de leerling heeft tijdens de les, waarbij twee respondenten als kanttekening hebben dat deze keuze binnen de grenzen van de planner gemaakt dient te worden en één respondent aangeeft wel keuzes te geven maar dit lastig vindt om te doen. Vier van de respondenten zorgen voor afwisseling in de lessen voor wat betreft werkvormen en bijvoorbeeld het eindresultaat. Eén van deze respondenten licht verder toe dat afwisselen van werkvormen de voorkeur heeft boven het rekening houden met de verschillende leerstijlen.

De les begint in de kring en de docent begint met een instructie. Wat opvalt is dat er een instructie wordt gegeven voor leerlingen met het vmbo-bk/tl-niveau en dat er een instructie is voor de leerlingen met een havo/vwo-niveau maar dat alle leerlingen dienen te luisteren naar beide instructies. Zichtbaar wordt hier dat veel leerlingen de aandacht er niet bij kunnen houden en dat de docent meerdere leerlingen tot orde moet roepen. Uit een aantal korte gesprekken met leerlingen tijdens de les blijkt dat de leerlingen de uitleg veel te lang vinden duren en dat zij liever zelf werken tijdens de instructie die niet voor hen van toepassing is. Ook geven sommige leerlingen aan dat zij tijdens dit vak liever met leerlingen samenwerken die hetzelfde moeten doen (zelfde niveau). Als afsluiting dienen de leerlingen een opgave te maken in de kring, waarbij zij de keuze hebben uit een makkelijke, gemiddelde, moeilijke opgave.

Gevolgen

Wat zijn de gevolgen van de werkwijze van de docent voor de leerlingen?

Gevolgen. Differentiatie levert tijd op volgens een respondent waardoor de docent makkelijker toezicht kan houden en daar waar nodig ondersteuning kan bieden. De motivatie wordt bevorderd omdat de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn. Een energieke sfeer ontstaat door differentiatie en een bijkomend voordeel daarbij is dat de les meer vanzelf verloopt en energie oplevert. Door te differentiëren leer je de leerlingen snel kennen waardoor je snel kan inspelen op de verschillende behoeften. Eén respondent is ervan overtuigd dat je door het differentiëren de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen vergroot; je mag zelf kiezen of je bijvoorbeeld wel of niet naar de uitleg blijft luisteren, je denkt na over of je onderdelen al begrijpt en beheerst. De leerlingen gaan zelf beter nadenken. Door in de kring in te spelen op interesses van leerlingen leer je elkaar goed kennen, volgens een tweetal respondenten. Eén respondent vult aan dat door tijd te nemen om (actuele) gebeurtenissen te bespreken er begrip en empathie ontstaat voor medeleerlingen; er ontstaat een soort van verbondenheid. Eén van de respondenten geeft aan altijd in de kring te eindigen om te laten zien wie wat heeft gedaan. Op dit moment zie je hoe hard de leerling heeft gewerkt. Als een leerling na een compliment zichtbaar blij de deur uit loopt, werkt dat motiverend voor de andere leerlingen. Een andere respondent vertelt dat door te differentiëren de leerling de keuze heeft om zichzelf uit te dagen. Wanneer de leerling ziet dat de lat van een medeleerling op een andere hoogte ligt, dan krijgt hij of zij de kans om die hoogte ook te bereiken. De

leerling wordt gestimuleerd en gemotiveerd om het te proberen. En dan zie je terug dat leerlingen echt naar school komen om dat ook te proberen en voor elkaar te krijgen.

Behoeften

Als eerste zijn uitkomsten weergegeven die betrekking hebben op factoren die differentiatie in de klas bemoeilijken en vervolgens zijn de behoeften in kaart gebracht die er voor kunnen zorgen dat er beter vorm gegeven kan worden aan differentiatie.

Belemmerende factoren. Werkdruk, tijd, het aantal leerlingen in een klas en faciliteiten worden het meest genoemd als belemmerende factoren om te differentiëren. Docenten hebben naast het lesgeven veel andere taken, zoals het mentorschap maar ook het behalen van einddoelen, nakijken van toetsen en monitoren en administreren van voortgang. Tevens benoemen docenten dat er te weinig tijd is om gedifferentieerde lessen voor te bereiden en te ontwikkelen en zijn ze van mening dat de tijd nagenoeg niet aanwezig is om tussendoor te overleggen, buiten standaard overleggen om, of een les te observeren van een collega-docent. Het grote aantal leerlingen in de klas maakt het voor sommige docenten lastig om het groepsproces aan te sturen.

De les begint voor deze tweedejaars onderbouwklas in de kring. Het duurt enorm lang voordat iedereen op zijn plek zit. Er wordt zichtbaar gekletst, geschreeuwd, gerend, achter elkaar aangezet en over tafels gesprongen. Binnen een aantal minuten heeft de docent drie leerlingen de les uitgestuurd vanwege onacceptabel gedrag en het verstoren van de les. De docent legt uit wat de bedoeling is van de les en wat er wordt verwacht van de leerlingen. Hierna gaan de leerlingen in tafelgroepen 10 minuten in stilte lezen. Iedereen leest in hetzelfde boek. Wat opvalt is de leesstijl van een aantal leerlingen; er zit een leerling met benen/voeten omhoog tegen de muur en met zijn hoofd op de rugleuning van de stoel. Een andere leerling ligt bijna met zijn hoofd op het boek. Een derde leerling kijkt meer om zich heen dan in zijn boek. Hetgeen dat verder opvalt is de docent die zichtbaar hard moet werken aan het klassenmanagement; de orde in de klas.

Het ontbreken van faciliteiten zoals een (computer)lokaal, werkplekken in de school en het tekort aan (werkende) laptops worden als belemmerend betiteld, omdat daardoor het lesgeven vaak beperkt blijft tot het eigen lokaal en het tekort aan werkende laptops zorgt voor praktisch oponthoud.

Twee respondenten hebben aangegeven dat het niveau waarop zij differentiëren al op een behoorlijk niveau is. Eén van deze respondenten heeft het gevoel niet voldoende te worden geïnspireerd of gemotiveerd om differentiatie nog meer en beter toe te passen. Overige belemmerde factoren door de respondenten benoemd, zijn: het huidige concept differentiatie is niet modern, het speerpunt aanbodgericht differentiatie is opgelegd vanuit schoolleiding, er is een behoorlijk gat tussen de theorie over differentiatie

en de onderwijspraktijk, onervarenheid, intensieve methode en de studiemiddagen die door een aantal docenten als tijdverspilling worden ervaren.

De les start met de kring waarin het doel van de les wordt uitgelegd. De opdracht staat stap voor stap uitgeschreven op het bord. Leerlingen gaan in eigen vaste tafelgroep 10 minuten deze opdracht uitvoeren. Nadat de leerlingen de proef hebben uitgevoerd licht de docent de theorie toe met behulp van een filmpje. Vervolgens worden er verschillende opdrachten voor de verschillende niveaus uitgedeeld aan leerlingen. Leerlingen hebben geen keuze, de docent heeft vooraf bepaald wie wat dient te maken. De docent gaat langs de verschillende groepen en geeft gewenst instructie. Opvallend tijdens deze les: kar met proefjes is klaargemaakt door een TOA buiten de klas, deze dient door de docent te worden opgehaald. Tijdens afwezigheid worden leerlingen onrustig en dient de docent bij terugkomst de orde weer te herstellen. Verder valt op dat het klassenmanagement zichtbaar lastig is voor de docent; tijdens het samenwerken van de groepen kost het de docent energie om de leerlingen te motiveren aan het werk te gaan.

Behoeften. Daar waar de docenten het ontbreken van faciliteiten als laptops, computers, een eigen lokaal als belemmerend zien voor het differentiëren, worden deze zaken nu als behoeften aangegeven. Eén docent heeft behoefte aan meer ondersteuning van een technisch onderwijsassistent (TOA) in de practicumlessen.

Nagenoeg alle docenten opperen meer tijd nodig te hebben om bij een collega een lesbezoek te kunnen doen. Het observeren in andere lessen zorgt voor inspiratie en motivatie maar ook het bekijken van andere gedifferentieerde lessen wordt als leerzaam gezien. Eén van de respondenten vult hierbij aan dat het wenselijk is om een sfeer te creëren waarin het niet erg is om te zeggen dat het niet lukt om bijvoorbeeld het klassenmanagement te organiseren en om hier hulp voor te vragen. Er dient een cultuur binnen de school te zijn waarin je het gevoel hebt dat je dat kan doen.

Drie van de ondervraagde respondenten zeggen meer te willen leren over de verschillende vormen van differentiatie en zo meer praktisch en creatiever om te kunnen gaan met materialen en werkvormen.

De voorgaande uitkomsten zijn resultaat van een cross-case analyse. In Tabel 7 is in steekwoorden een overzicht gepresenteerd van uitkomsten voor de verschillende onderwerpen die zijn behandeld tijdens de interviews.

Tabel 7

Overzicht uitkomsten interviews

Docent	Leeftijd	Kennis	Opvattingen	Vaardigheden	Verwachtingen	Werkwijze	Gevolgen	Belemmeringen	Behoeften
1	43	differentiëren op niveau	belangrijk, vermoeiend	goed verhaal	differentiëren op niveau	kring, algemene instructie		aantal niveaus, leerlingen, werkdruk	eigen lokaal, workshops op maat
2	50	leerbehoeften	essentieel		top down	interesse opwekken	motiverend	aantal leerlingen	transparante communicatie
3	54	verlenging basisschool	interessant, leuk	goed verhaal, stevig in schoenen	cognitief, werkvormen, aandacht	kring, keuze, eindkring	connectie, band	werkdruk	
4	31	behoeften leerlingen	onderdeel lespraktijk	organisatie	iedereen differentieert	structuur, keuze, afwisseling	verantwoordelijkheidsgevoel leerlingen	werkdruk	workshops op maat, tijd lesbezoek
5	38	wat heeft leerling nodig	vanzelfsprekend	kennis van stof, organisatie	opgelegd	planner		aantal niveaus, werkdruk	tijd lesbezoek
6	31	leerbehoeften	positief, belangrijk	veilige sfeer, organisatie	aanbodgericht differentiëren	kring, verlengde instructie	je leert leerlingen beter kennen		workshops op maat
7	45	niveau, interesse, leerstijl	positief, interessant	klassenmanagement	differentiëren op niveau	gemengde groepen		opgelegd, werkdruk	assistentie in de klas
8	30	niveau, tempo, motivatie	groot voorstander, motiverend	organisatie	stof op niveau aanbieden	keuze, media, afwisseling	zelfstandig werken	werkplekken buiten lokaal	workshops op maat, tijd lesbezoek
9	48	niveau	positief, moeilijk	klassenmanagement, geduldig, overzicht	aanbod gericht door middel van planners, over 2 jaar gerealiseerd	gemixte groepen, planner, filmpjes		aantal niveaus	computers, workshops op maat
10	32	rekening houden met verschil	belangrijk, harstikke leuk	klassenmanagement, didactisch,	aanbod gericht differentiëren wat betekent dit?	kring, werkfase, eindkring,		tekort materiaal	workshops op maat
11	55	verwerking, aanbieden	moeilijk	kennis van de niveaus, orde	persoonlijk ontwikkeling	kring, keuze		aantal leerlingen	
12	24	niveau, tempo, leerstijl	belangrijk, moeilijk	klassenmanagement, didactisch	lessen op maat aanbieden	kring, werkfase, kring		kennis	tijd lesbezoek

Patronen

Het tweede onderdeel betreft opvallende patronen en of verbanden tussen de afwegingen, opvattingen van de respondenten en de werkwijze in de lespraktijk van betreffende respondenten. Een within-case analyse is uitgevoerd om te onderzoeken of er opvallende patronen zijn op te merken.

Opvallend is dat de verschillende vormen van differentiëren veelal worden benoemd door de respondenten onder de 35 jaar. Tevens is deze groep van mening dat differentiatie wordt gezien als voorwaarde en essentieel voor de dagelijkse lespraktijk van elke docent; differentiatie dient gezien te worden als een tweede natuur van de docent. Differentiëren wordt leuk bevonden door de respondenten omdat het leeropbrengsten bewerkstelligd en het de leerlingen veel meer motiveert. Deze opvattingen worden meer gedeeld door de respondenten in de groep onder de 35 jaar. Als het gaat om de verwachtingen vanuit de schoolleiding, heeft de groep boven de 35 jaar het idee dat er gedifferentieerd dient worden naar niveau. Wat verder opvalt is dat er meer respondenten in de groep boven de 35 jaar de verschillende niveaus en het grote aantal leerlingen in de klas als belemmerend ervaren bij het differentiëren. Het evalueren van de les en het vaststellen van de leerdoelen gebeurt meer in de lessen van respondenten in de groep onder de 35 jaar. Het merendeel van de respondenten die in de klas keuzes aanbiedt aan leerlingen behoort ook tot deze groep.

Over het algemeen lijkt het erop dat de respondenten die kennis hebben van de verschillende vormen van differentiëren, differentiatie zien als een tweede natuur en in staat zijn een goed klassenmanagement te hanteren in de klas, behoren tot de groep onder de 35 jaar. Tevens ervaren deze respondenten geen belemmeringen zoals de vijf verschillende niveaus en het grote aantal leerlingen. Het nagenoeg gestructureerde verloop en het afwisselen van de verschillende werkvormen tijdens een les zijn kenmerkend voor deze respondenten.

Discussie

Conclusie

In dit onderzoek is het competent handelen van docenten betreffende differentiatie onderzocht. De volgende vragen stonden daarin centraal: (1) Welke (formele en praktijk) kennis omtrent differentiatie behoort tot de professionele basis van de docent? (2) Welke competenties heeft de docent (ontwikkeld) die nodig zijn om te differentiëren? (3) Op welke manier geeft de docent vorm aan differentiatie in de klas? (4) Wat zijn eventuele belemmerende factoren die de docent beperken in het differentiëren? (5) Welke behoeften heeft de docent om differentiatie beter vorm te geven in de klas?

Het blijkt dat docenten in dit onderzoek differentiatie veelal zien als het rekening houden met de verschillen tussen de leerlingen en dat docenten het lesmateriaal en de lessen aanpassen naar de behoeften van de leerlingen. Aanvullend hierop zijn verschillende vormen van differentiatie bij de docenten bekend, te weten: differentiatie op niveau, tempo- en lesstofdifferentiatie, differentiëren naar leerbehoeften, eindproduct, motivatie en interesse.

Docenten vinden het over het algemeen leuk om met de diverse leerlingen om te gaan en de leerlingen verschillend te benaderen. Differentiëren geeft de docenten voldoening omdat differentiëren zichtbaar leeropbrengsten bewerkstelligt.

Over het algemeen zijn docenten zich bewust van zowel de benodigde als eigen ontwikkelde vaardigheden om te differentiëren. Hierbij komt duidelijk naar voren dat het klassenmanagement een zeer belangrijke factor is. Weliswaar in mindere mate, maar de volgende vaardigheden die nodig zijn om te differentiëren zijn volgens hen: het beheersen van de stof, het goed kennen van de leerlingen, flexibel en geduldig zijn, in staat zijn een veilige sfeer te creëren, de overhand hebben en als laatste het duidelijk uitspreken van verwachtingen. Een groot deel van de docenten vindt differentiëren moeilijk en/of lastig. Een belangrijke bevinding hierbij is dat een deel van de geïnterviewde docenten zichzelf nog niet goed in staat acht om het klassenmanagement goed vorm te geven.

Wat betreft de praktijk van differentiatie kan worden geconcludeerd dat de meeste docenten een vaste structuur hanteren in de lessen, en nagenoeg alle docenten differentiëren op niveau door de zogeheten lesplanners. Een kleinere groep docenten differentieert naar lesstof, leerbehoeften en naar eindproduct, motivatie en interesse; onder andere door de keuzevrijheid die de leerlingen wordt geboden

Docenten hebben behoeften van verschillende aard, zowel praktisch als inhoudelijk. Praktisch gezien liggen de behoeften van de docenten op facilitair vlak. Een eigen lokaal, meer computers of laptops in het lokaal en de gelegenheid om met leerlingen buiten het lokaal te werken. Op inhoudelijk vlak hebben de docenten behoeften aan tijd om lesbezoeken af te leggen bij collega-docenten en tijd om meer met elkaar te kunnen overleggen (naast de standaard geplande vakgroep vergaderingen). Dit zou motiveren, inspireren en leerzaam zijn. Tevens is er behoefte aan gedifferentieerde workshops en trainingen om zo beter te kunnen aansluiten op de behoeften van de verschillende docenten. Als laatste komt uit het onderzoek naar voren dat het beleid, de visie, en het beoogde einddoel met betrekking tot differentiëren niet helder en inzichtelijk zijn bij alle docenten. Frequente en transparante communicatie, meer sturing en monitoring van het proces differentiëren is bij de docenten zeer gewenst. Uit het onderzoek blijkt dat de jongere docenten over het algemeen positiever gestemd zijn ten opzichte van differentiatie. Voor hen is het een meer vanzelfsprekend gegeven en zij ervaren minder problemen in de uitvoering van differentiatie.

Terugkoppeling naar de literatuur

Hoewel de praktijktheorieën van de docenten elkaar veelal overlappen zijn er nuanceverschillen op te merken. Over het algemeen kan worden gesteld dat de docenten differentiatie definiëren als rekening houden met verschillen tussen leerlingen en dat docenten het lesmateriaal en de lessen aanpassen naar de behoeften van leerlingen. De nuanceverschillen betreffen de vormen van differentiëren die naast het differentiëren naar niveau worden genoemd, zoals differentiëren naar leerbehoeften, eindproduct, motivatie en interesse. Het verschil van kennis en ideeën betreffende differentiatie is niet opmerkelijk te noemen, immers in de literatuur is er een legio aan definities die voor een groot deel overeenkomen maar ook veelal verschillende accenten bevatten (bijvoorbeeld Heacox, 2014; Tomlinson, 1999; Subban, 2006).

Tevens zijn de docenten van mening dat door te differentiëren leerlingen aandacht krijgen, worden uitgedaagd en worden gemotiveerd en dat leerlingen succes ervaren. Leerlingen leren door het differentiëren van de docent om zelf na te denken en zelf verantwoordelijkheid te nemen. Docenten vinden dat leeropbrengsten worden vergroot door te differentiëren. Deze uitkomsten worden onderbouwd door de onderzoeken van Muthomi en Mbugua (2014) en Alavanja en Farhady (2012), waarbij er door differentiatie naar niveau en leerstijl betere prestaties worden bereikt. Tevens komt uit andere onderzoeken (bijvoorbeeld Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, & Bosker, 2015; Maeng & Bell, 2015) naar voren dat door te differentiëren naar leerbehoeften, de motivatie en prestaties, de betrokkenheid van leerlingen wordt vergroot.

Docenten vinden het soms lastig en moeilijk om te differentiëren vanwege de verschillende niveaus, het grote aantal leerlingen in de klas, tijdsdruk en het ontbreken van faciliteiten. Deze resultaten zijn in lijn met onderzoeken van de Inspectie van het Onderwijs (2016) en Tomlinson et al. (2003). Werkdruk, tijd en gebrek aan middelen en materialen zijn bekende en veel geconstateerde belemmerende factoren waardoor docenten zeggen niet aan differentiëren toe te komen. Veel taken naast het docentschap zorgen ervoor dat de werkwijze met betrekking tot differentiëren veelal beperkt blijft tot het differentiëren naar niveau. Uitkomsten van onderzoek van Roiha (2012), Janssen, Hulshof, en Van Veen (2016) en Corley (2005), sluiten tevens nauw aan op de hierboven genoemde bevindingen.

De docenten hebben duidelijk aangegeven de behoeften te hebben om lesbezoeken af te leggen bij collega's. Hierdoor worden docenten geïnspireerd, gemotiveerd en leren docenten wellicht nieuwe aspecten van differentiatie. Carolan en Guinn (2007) hebben een onderzoek verricht waarmee zij aantonen dat het observeren van de praktijk van collega docenten inderdaad een effectieve manier is om differentiatie eigen te maken.

De visie en de verwachtingen van schoolleiding zijn niet voor iedere docent duidelijk en bij een deel van de docenten heerst het gevoel dat de schoolleiding zelf niet weet hoe differentiatie te definiëren en hoe de leiding deze definitie dient uit te dragen. De literatuur is vrij duidelijk; het is van groot belang een duidelijk beleid te hebben over differentiatie wil de implementatie hiervan succesvol zijn (Tomlinson, 1999). Doelen dienen helder te zijn geformuleerd en deze dienen regelmatig met het docententeam te worden geëvalueerd.

Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek was het eerste interviewonderzoek dat ik heb uitgevoerd. Hoewel er relevante data zijn verzameld met de interviews is het wellicht raadzaam om voor toekomstig onderzoek interviewtechnieken nog meer eigen te maken. Dit zal onder andere de kwaliteit van de interviews en daarmee de data ten goede komen.

Omdat de docenten is gevraagd te beschrijven (a) over welke vaardigheden zij beschikken die nodig zijn om te differentiëren en (b) op welke manier zij vormgeven aan differentiatie, kan er een vertekend beeld van de lespraktijk zijn ontstaan. Deze beschrijving is namelijk afhankelijk van hoe de docent heeft gereflecteerd op zijn handelen. De respondenten kunnen in het interview een positiever beeld hebben geschetst dan de feitelijke situatie. Het meer objectief beoordelen van vaardigheden door een onderzoeker door middel van observaties is daarom waardevol om de validiteit na te gaan van de zelfrapportages van de docenten.

Het coderen van de getranscribeerde interviews is door de onderzoeker zelf uitgevoerd en vanuit het referentiekader van de onderzoeker weergegeven. Wellicht is er tijdens het coderingsproces een vorm van bias ontstaan en is interne validiteit aangetast. Het is hierom raadzaam om het coderen door twee onafhankelijke onderzoekers te laten uitvoeren (intercodeursbetrouwbaarheid).

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het competent handelen van de docent is een interessant vraagstuk voor vervolgonderzoek. Een onderzoek waarin wordt gekeken naar de huidige kennis en vaardigheden aangaande differentiatie en hoe deze kennis en vaardigheden kunnen worden uitgebreid. Het onderzoek zou zich kunnen richten op het effect van de professionaliseringsbenadering Lesson Study (Coenders & Verhoef, 2019) op de kennis en vaardigheden van de docenten. Lesson Study is een krachtige werkwijze voor (aanstaande) docenten in het voortgezet onderwijs om effectieve lessen te realiseren. Docenten doorlopen in teamverband een cyclus en analyseren hun manier van lesgeven. Binnen Lesson Study kan er gefocust worden op uiteenlopende elementen van een les. Dudley (2015) benoemt daarin enerzijds het onderzoeken van wat de behoeften zijn van achterblijvende leerlingen en anderzijds welke wijzigingen nodig zijn bij achterblijvende onderwijsopbrengsten van een school in een curriculum of pedagogisch klimaat om die resultaten te verbeteren. Er is wereldwijd al veel onderzoek gedaan naar de effecten van Lesson Study waarbij veelal positieve resultaten worden behaald. De onderzoekers Chassels en Melville (2009) rapporteren vanuit het onderzoek dat zij hebben uitgevoerd de volgende toegenomen effecten: inzicht behoeften leerlingen, kennis van leerstrategieën, professionele collegialiteit, en kennis van onderwijsstrategieën. Uit het onderzoek van de Vries & Roorda (2015) blijkt dat docenten de verschillende onderdelen van Lesson Study als een leerzame activiteit ervaren, waarbij de fase van doceren en observeren als meest leerzaam wordt bevonden. Verder kenmerkt Lesson Study zich door praktijknabijheid, leerling-gerichtheid, onderzoek en samenwerking.

Eén van de conclusies van het onderzoek betreft de behoefte van de docenten om lesbezoeken af te leggen bij collega-docenten. Vanuit dit gegeven is het interessant om te onderzoeken wat docenten leren als zij bij collega-docenten gaan kijken in de les en welk effect betreffend lesbezoek heeft op differentiatie in de eigen lespraktijk. Het observeren bij collega-docenten kan worden gezien als één van

de aspecten van een professionele leergemeenschap (PLG). Een PLG kenmerkt zich door individuele en samenwerkende collega's die continue op zoek zijn naar verbetering van het onderwijs waarbij een gezamenlijk doel voorop staat (Louis, 2006). Docenten werken in een PLG samen aan de kwaliteit van het onderwijs en docenten leren van elkaar door ervaringen en kennis uit te wisselen, elkaars lessen te bezoeken en elkaar feedback geven. Tevens werken docenten samen aan lesmateriaal en discussiëren over goed onderwijs, ter verbetering van het leerproces van leerlingen (Admiraal, 2018). Uit meerdere onderzoeken blijkt dat werken vanuit een PLG positieve effecten heeft op de professionele ontwikkeling van docenten; docenten onderzoeken niet alleen gezamenlijk de onderwijslespraktijk, maar analyseren en bespreken ook nieuwe opvattingen over leren en doceren (bijvoorbeeld Darling-Hammond & Bransford, 2005; Piazza, Mc Neill, & Hittinger, 2009). Volgens Van Veen, Zwart, Meirink, en Verloop (2010) zijn zowel Lesson Study als de verschillende facetten van een PLG, effectieve aspecten ten behoeve van docent professionalisering.

Aanbevelingen voor beleid en praktijk van het onderwijs

Om succesvol en effectief te differentiëren in de klas zijn er een tweetal aspecten die een essentiële bijdrage kunnen leveren, te weten het professionaliseren van docenten en het werken vanuit een algemeen beleid voor differentiatie. Om professionalisering van de docenten te bevorderen, leveren Lesson Study en het werken vanuit een PLG een effectieve bijdrage. Beide strategieën zijn reeds in de voorgaande paragraaf uiteengezet.

De tweede aanbeveling betreft beleid om te differentiëren. Scholen dienen te zorgen voor gedegen beleid omtrent differentiatie, waarmee de professionaliteit van de docenten kan worden vergroot. De onderwijsinspectie heeft hiertoe een aantal, met name beleidsmatige, succesfactoren geformuleerd die bijdragen aan een succesvolle implementatie, te weten: 1) Het team werkt vanuit een observeerbare definitie van differentiëren, 2) De school biedt stimulerende randvoorwaarden voor differentiatie: grootte van de klas, ICT, organisatie, etc., 3) Docenten hebben tijd om (samen) lessen te ontwerpen, 4) Docenten gebruiken bij de vormgeving van hun onderwijs de analyse van de prestaties van de leerlingen, 5) Docenten observeren elkaar aan de hand van een kijkwijzer, 6) De schoolleiding zorgt voor draagvlak bij de leraren voor het schoolbeleid en de daarvan afgeleide ambities en verbeterdoelen, 7) De schoolleiding komt een aantal maal per jaar observeren in het kader van schoolontwikkeling naast de bezoeken voor het functioneren, 8) De school werkt top-down en bottom-up aan professionalisering (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Als genoemde aanbevelingen ter harte worden genomen kan er mogelijk een stap worden gezet naar een groter draagvlak bij docenten, een betere implementatie van differentiatie waar uiteindelijk de leerlingen voordeel van zullen ondervinden. Voordeel in de vorm van onder andere effectief, gedifferentieerd, afwisselend en uitdagend onderwijs.

Literatuurlijst

- Admiraal, Wilfried. (2018). *Professionele leergemeenschappen en onderzoek door leraren en opleiders: Een vruchtbare combinatie?*
- Alavinia, P., Farhady, S. (2012). Using Differentiated Instruction to Teach Vocabulary in Mixed Ability Classes with a Focus on Multiple Intelligences and Learning Styles. *International Journal of Applied Science and Technology* 2(4), 72-82; January 2012. doi:10.24093/awej/vol9no3.10
- Amsing, M., Mathijssen, B., m.m.v. Boer, E. de & Sontag, L. (2013). *Omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar de toepassing van differentiatie van instructie in de reguliere lespraktijk van docenten.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Ayres, L., Kavanaugh, K., & Knafl, K. (2003). Within-Case and Across-Case Approaches to Qualitative Data Analysis. *Qualitative Health Research*, 13(6), 871-883. doi:10.1177/1049732303013006008
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161. doi:10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Berben, M., & Teeseling, M. van (2018, herziene druk). *Differentiëren is te leren!* Amersfoort: CPS uitgeverij.
- Bloom, S. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia. Topical Papers and Reprints, Number 1.
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81(1), pp. 5-27.
- Bosker, R. J. (2005). De grenzen van gedifferentieerd onderwijs. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C., & Moon, T. (2005). *The feasibility of high and learning in academically diverse middle schools* (Research Monograph 05210). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Brimijoin, K. (2005). Differentiation and High-Stakes Testing: An Oxymoron? *Theory into practice*, 44 (3), pp. 254-261. doi:10.1207/s15430421tip4403_10
- Calahan, J. & Guinn, A. (2007). Differentiation: Lessons from Master Teachers. *Educational Leadership*, 64(5), p44-47.
- Chassels, C., Melville, W. (2009). Collaborative, Reflective, and Iterative Japanese Lesson Study in Initial Teacher Education Program: Benefits and Challenges. *Canadian Journal of Education*, 32 (4), p. 734 – 763.
- Coenders, F., Verhoef, N. (2019) Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217-230. doi:10.1080/19415257.2018.1430050

- Corley, M. A. (2005). *Differentiated instruction addressing to the needs of all learners*. Focus on Basics, pp. 13-16. Geraadpleegd op 26 september 2019 van http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/fob/2005/fob_7c.pdf
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denessen, E. (2017). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid. In K. Hoogeveen, IJ. Jepma & F. Studulski (red.), *Kansen bieden in plaats van uitsluiten. Jubileumuitgave 1992-2017* (pp. 19-38). Utrecht: Sardes.
- Deunk, M.I., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A.E., & Bosker, R.J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Groningen: GION.
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study. Professional learning for our time*. London/New York: Routledge.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243. doi:10.1348/000709902158865
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Heacox, D. (2014). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners*. Minneapolis, MN, United States of America: Free Spirit Publishing Inc.
- Heylen, L. (2006). *Differentiatie in de klas: omgaan met verschillen*. Leuven: Cego Publishers.
- Hsiao, H.C., Chang, J.C., Tu, Y.L., & Chen, S.C. (2011). The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(1), 31-36. doi:10.7763/IJSSH.2011.V1.6
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *Acht succesfactoren bij differentiëren en professionaliseren*. Geraadpleegd op 1 oktober 2019 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/voortgezet-onderwijs/differentiatie-in-het-voortgezet-onderwijs>
- Janssen, F., Hulshof, H., & Veen, K., van (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Universiteit Leiden/Groningen
- Kerry, C.A., & Kerry, T. (1997). Differentiation: teachers' views of the usefulness of recommended strategies in helping the more able pupils in primary and secondary classrooms. *Educational Studies*, 23(3), pp. 439-457. doi:10.1080/0305569970230309

- Kohnstamm, Ph. (1919). Staatspaedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogdocent vanwege de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen aan de Universiteit van Amsterdam op maandag 3 februari 1919 Groningen.
- De Koning, P. (1973). *Interne Differentiatie*. Amsterdam: APS / RITP.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher Behaviour and Student Outcomes: Suggestions for Research on Teacher Training and Professional Development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 12-23.
doi:10.1016/j.tate.2008.06.001
- Louis, K.S., Marks, H.M. & Kruse, S. (1996). "Teachers' Professional Community in Restructuring Schools." *American Educational Research Journal* 33 (4): 757-798.
- Maeng, J.L. & Bell, R.L. (2015). Differentiating Science Instruction: Secondary science teachers' practices, *International Journal of Science Education*, 37(13) 2065-2090.
doi:10.1080/09500693.2015.1064553
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Norland, J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E., & Conors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and high-stakes tests. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130-137.
doi:10.1177/00224669060400030101
- Muthomi, M.W., Mbugua, Z.K. (2014). Effectiveness of Differentiated Instruction on Secondary School Students Achievement in Mathematics. *International Journal of Applied Science and Technology* 4(1); January 2014. Geraadpleegd op 2 oktober 2019 van <http://karuspace.karu.ac.ke/handle/20.500.12092/1684>
- Piazza, P., McNeill, K.L., & Hittinger, J. (2009, April). *Developing a voluntary teacher community: The role of professional development, collaborative learning and conflict*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Roiha, A.S. (2012). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1-18.
doi:10.1080/09500782.2012.748061
- Sanders, P.F., & Roelofs, E.C. (2002). *Beoordeling van docentcompetenties*. VOR Themaconferentie, Wageningen, 1 oktober 2002.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-friendly Classroom*. Bloomington, USA: Solution Tree Press.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.

- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145. doi: 10.1177/016235320302700203
- Tomlinson, C.A. (2016). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. London, UK: Pearson Education. (herziene druk 1999).
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Van Tassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217. doi:10.1207/s15430421tip4403_5
- Veen, K., van, Zwart, R.C., Meirink, J.A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinteracties van leraren*. ICLON/ Expertise Centrum Leren van Docenten.
- Vries, S., de, & Roorda, G. (2015). *De ervaren leerzaamheid van Lesson Study*. Geraadpleegd op 1 oktober 2019, van <https://www.rug.nl/research/portal/files/23619344/ORDpaper>

Bijlage 1: Interview leidraad docenten

Geïnterviewde	
Contactgegevens:	
Datum:	
Begin- eindtijd	
Locatie	

Achtergrond geïnterviewde:

Leeftijd:

Klas: Onderbouw

Aantal uur voor de klas per week:

Aantal jaar in het vak:

Social talk:

1. Introducerend praatje om de respondent op gemak te stellen

Inleiding

1. Toestemming gebruik opname-apparatuur
2. Start aangeven indien opname-apparatuur wordt gestart
3. Toelichting kader en doel van interview aan

Onderwerp: Hoe ziet de differentiatiepraktijk van de onderbouw docenten van het OSB eruit?

Doel: Het in kaart brengen wat de opvattingen, mening, visie is van de docenten, hoe zij differentiëren in de klas, hoe de docenten differentiëren ervaren, waar lopen zij tegenaan, wat hebben zij nodig om vorm te geven aan differentiatie in de klas.

Topics

- Kennis
- Opvattingen leerkrachten (Situatieschets)
- Hoe geven leerkrachten vorm aan differentiatie en waar lopen ze tegenaan(probleemanalyse)
- Welke behoeften/wensen hebben leerkrachten ten aanzien van differentiatie (behoefteanalyse)

Duur: +/- 45- 60 minuten

Afsluiting

- Samenvatting / conclusie
- Zijn alle punten alles besproken met het oog op het doel van interview
- Wil de respondent nog iets opmerken
- Wil de respondent een kopie van het uitgewerkte interview
- Opname-apparatuur wordt uitgezet

Onderzoeksvraag: Hoe ziet de differentiatiepraktijk van de docenten van het OSB er eruit?

Bijlage 2: Topicijst

Topics		evt. vragen
Opvattingen Kennis Vaardigheden Persoonlijke kenmerken (1)	rekening houden met: niveau, tempo, meervoudige intelligentie, leerstijl, interesse, geslacht, culturele afkomst, speciale behoeften, voorkeuren en interesses	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wat verstaat u onder differentiatie? 1b. Wat is uw visie omtrent differentiatie 2. Wat is uw gevoel vwb differentiatie (positief/negatief). 3. Kent u verschillende vormen van differentiatie? 4. Vindt u differentiëren belangrijk? Vindt u het leuk om te differentiëren? 5. Vindt u het moeilijk? Wat is voor u de beste manier? 6. Speelt u met Differentiatie in op de verscheidenheid in de klas? Zo ja hoe dan? Zo nee, waarom niet? 7. Worden studenten vlg's u uitgedaagd door differentiatie? Zo ja waarom dan, zo nee waarom niet 8. Biedt u met differentiatie gelijke kansen voor iedere leerling? 9. Worden alle studenten op een gelijke en eerlijke manier behandeld, ongeacht hun beheersingsniveau, werktempo, leerprofiel of interesses. 10. Leidt differentiatie vlg's u tot hogere verwachtingen met betrekking tot de prestaties van alle studenten. 11. Is de leeropbrengst groter dan bij de traditionele klassikale instructie? 12. Differentiatie zoals bedoeld volgens doelen OSB is haalbaar binnen de onderbouw van het OSB 13. Vindt u het de moeite waard om in differentiatie te investeren? 14. Wat zijn condities om het goed te implementeren
(2) Inschatten, afwegen, beslissen		<ol style="list-style-type: none"> 1. Wat wordt er van u verwacht vwb differentiatie? (wie verwacht eea) 2. Wat zijn de doelen van het OSB als het gaat om differentiëren? 3. Wat zijn de afspraken omtrent differentiatie? 4. Welke competenties zijn er nodig om te differentiëren 5. Wat is uw mening over uw competenties 6. Bent u getraind genoeg om differentiëren in de klas naar verwachting uit te voeren? 7. Brengt differentiatie extra werkdruk met zich mee? 8. Zijn er op de school voldoende middelen beschikbaar om te differentiëren binnen de klas (boeken, leermateriaal, hulpmiddelen, training)? 9. Heeft u over het algemeen voldoende tijd om uw lessen voor te plannen, voor te bereiden en uit te voeren? 10. In welke mate kan u bij collega's terecht voor advies en ondersteuning inzake differentiatie? 11. In welke mate krijgt u via de school/directie de kans om uzelf professioneel te ontwikkelen omtrent (ondersteuningsbehoeften) klasdifferentiatie (bv. via training, onderzoek, overleg met collega's, etc.)? 12. Wat heeft u nodig van het schoolbestuur qua faciliteiten/training 13. Wat heeft verder nodig van het OSB om te differentiëren in de klas?

		<p>14. In welke mate wordt er binnen het docententeam overlegd en samengewerkt om te differentiëren binnen de klas?</p> <p>15. Loopt u tegen problemen aan als het gaat om differentiëren?</p> <p>16. Wat zou ervoor kunnen zorgen dat differentiatie in de klas voor u vergemakkelijkt wordt?</p>
(3) Handelen		<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe geeft u vorm aan differentiatie in de les? 2. Differentiëren op basis van wat, wie (wordt bijv. basisschooladvies meegenomen) 3. Welke vormen van differentiatie kent u en welke past u zoal toe 4. Geeft u de studenten keuze met welke didactische werkvorm ze aan de slag gaan (opdrachten maken, vragen stellen, leren, nakijken, individueel, samen). 5. Worden sterktes en zwaktes en/of het leerprofiel (bv. leervoorkeuren gevormd door leerstijl, denkstijl, cultuur en gender) van elke student in kaart gebracht zodat lessen hierop kunnen worden afgestemd. 6. Maakt u gebruik maken van verschillende moeilijkheidsgraden in de uitwerking en aanpak van de leerinhoud zodat studenten op hun beheersingsniveau de leerdoelen kunnen aanpakken. Voorbeeld: verplichte en vrijblijvende taken. 7. Studenten bepalen zelf leerdoelen 8. Lesstof sluit aan op bijv. voorkennis, behoeften, interesses 9. Hoe zet u (flexibele) werkgroepen in; gebaseerd op beheersings/cognitief niveau, interesse en/of leerprofiel? (bv. leervoorkeuren gevormd door leerstijl, denkstijl, cultuur en gender). 10. Gebruik tijdens de les verschillende soorten media (schoolbord, leerboek, smartbord, afbeeldingen, schema's, concrete materialen, projector, CD-speler, geluidsfragmenten, fotocamera, TV, computer, CD-rom) 11. Hanteert u vaste klasroutines die differentiatie gemakkelijker maken (bv. standaardprocedures voor het geven van instructies, hoe studenten zich door de klas moeten bewegen, waar afgewerkte opdrachten moeten worden ingeleverd, tijdstip vragen extra uitleg voor een opdracht etc.)
Gevolgen (4)		