

Goed onderwijs voor alle leerlingen wat leidt tot beter leren.

Beter afstemmen op verschillen tussen leerlingen in het voortgezet onderwijs aan de hand van de 7 uitgangspunten van Handelingsgericht werken.

*Ik doe ertoe, jij doet ertoe, zij doet ertoe,
hij doet ertoe, wij doen ertoe, jullie doen
ertoe, zij doen ertoe, iedereen doet ertoe. Ik
doe ertoe, jij doet ertoe, zij doet ertoe, hij
doet ertoe, wij doen ertoe, jullie doen ertoe,
zij doen ertoe, iedereen doet ertoe. Ik doe
ertoe, jij doet ertoe, zij doet ertoe, hij doet*

van Opbergen-Oome, Vivienne
Studentnummer: 2205167
Opleiding: Master Special Educational Needs (MSEN)
Email: v.oome@student.fontys.nl
Datum: juni 2014
Begeleider: Chris van Ommeren

Inhoudsopgave

Inleiding	1
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	2
1.1 Context	
1.2 Aanleiding en probleemstelling	
1.3 De praktische, maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van het thema	
1.4 Mijn persoonlijke motivatie	
1.5 Wat is er globaal bekend over het onderzoeksthema?	
1.6 De kernbegrippen	
1.7 De onderzoeksvraag en deelvragen	
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	5
2.1 Kernbegrippen	
2.2 Handelingsgericht werken	
2.3 Afstemmen op verschillen tussen leerlingen (differentiëren)	
2.4 Onderwijsbehoeften	
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	13
3.1 Doelstelling	
3.2 Onderwijsmethodiek (triangulatie, paradigma en strategie)	
3.3 Participanten en ethiek	
3.4 Onderzoeksmethoden	
3.5 Bijeenkomsten tijdens het onderzoek	
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	19
4.1 Uitwerking deelvraag 1	
4.2 Uitwerking deelvraag 2	
4.3 Uitwerking deelvraag 3	
Hoofdstuk 5 Conclusie, beantwoording en aanbevelingen	35
5.1 Beantwoording en conclusie deelvraag 1	
5.2 Beantwoording en conclusie deelvraag 2	
5.3 Beantwoording en conclusie deelvraag 3	
5.4 Bijeenkomsten tijdens het onderzoek	

- 5.5 Beantwoording hoofdvraag
- 5.6 Aanbevelingen vanuit het onderzoek
- 5.7 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Literatuurlijst	43
Bijlage 1: De leerstijlen van Kolb	46
Bijlage 2: Vragenlijst beginmeting docenten	47
Bijlage 3: Vragenlijst eindmeting docenten	52
Bijlage 4: Vragenlijst Klas A	60
Bijlage 5: Vragenlijst Klas B	67
Bijlage 6: Antwoorden beginmeting docenten	74
Bijlage 7: Analyses lesopnames	76
Bijlage 8: Antwoorden eindmeting docenten	80
Bijlage 9: Antwoorden klas A	86
Bijlage 10: Antwoorden klas B	88

Inleiding

‘Iedereen doet er toe!’

Deze kernwaarde is de basis van dit onderzoek. Het geven van goed onderwijs houdt voor mij in dat er, binnen de mogelijkheden van een school, plek is voor elke leerling. Dat elke leerling zijn talenten kan ontwikkelen en waar wrijving ontstaat gezamenlijk gezocht wordt naar een oplossing. Dit alles om leerlingen in staat te stellen om zich te kunnen ontwikkelen en te leren.

Bij Handelingsgericht werken (HGW) staan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen centraal, ligt er nadruk op positieve aspecten, worden kansen en krachten zo optimaal mogelijk benut en werken betrokkenen constructief samen. Ook is er oog voor de positie van de docent. Docenten maken het verschil (Pameijer, 2012).

Wat is het effect van HGW op het afstemmen van onderwijs op de onderwijsbehoeften van alle leerlingen? Geeft HGW de docenten handvatten om beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften, zodat leerlingen beter kunnen leren?

Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag hoe de uitgangspunten van HGW de docenten kunnen ondersteunen bij het afstemmen op verschillen tussen de leerlingen.

Om deze vraag te beantwoorden wordt de manier waarop docenten differentiëren in kaart gebracht, is HGW in de praktijk gebracht en hebben leerlingen hun mening gegeven.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Context

Het Valuascollege is een scholengemeenschap voor voorgezet onderwijs in Venlo. In het schooljaar 2012-2013 is de THavo, een geïntegreerde leerroute vmbo-t/havo, van start gegaan. Hiervoor is een Thavo-team in het leven geroepen dat het onderwijs aan deze leerlingen vormgeeft. Het beoogde onderzoek zal plaatsvinden binnen het THavo-team.

1.2 Aanleiding en probleemstelling

Docenten van het Valuascollege ervaren dat meer van hen gevraagd wordt voor wat betreft omgang met verschillen tussen leerlingen. De afgelopen jaren is er een toename van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Dit wordt zowel door de docenten als de zorgexperts en het management ervaren. Met de komst van Passend Onderwijs is de verwachting dat er meer leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften binnen onze school komen.

Bovenstaande factoren hebben ertoe geleid dat de zorgexperts, waar ik als Remedial Teacher deel van uitmaak, samen op zoek zijn naar antwoorden op de volgende vragen:

- Hoe kan er voldoende afgestemd worden op de individuele leerling binnen klassenverband?
- Hoe kan de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften verbeterd worden?
- Wat hebben docenten nodig om binnen hun lessen beter af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen?

Daarnaast geven de docenten van het kernteam THavo aan dat ze onvoldoende in staat te zijn om te kunnen differentiëren in klassenverband. Ze hebben de wens zich hierin te professionaliseren en hebben behoefte aan ondersteuning.

Hier was een kans om mijn onderzoek voor de Master Special Educational Needs (MSEN) aan te koppelen.

Ik zag de relevantie van HGW om op bovenstaande vragen antwoord te geven en ben benieuwd hoe HGW op het Valuascollege ingezet kan worden.

1.3 De praktische, maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van het thema

De onderwijsinspectie heeft onderzoek gedaan naar effectieve kenmerken binnen het onderwijs. Daarbij is een waarderingskader gehanteerd. Uit onderzoek van Scheerens blijkt dat dit kader voldoende 'evidence based' is (Willems & Wienke, 2013). HGW past binnen het genoemde kader en kan dus als 'evidence based' aangemerkt worden.

Tevens schrijven Pameijer et al. (2012) dat HGW op grote schaal wordt toegepast in het basis- en speciaal onderwijs, ook binnen samenwerkingsverbanden. Het wordt gezien als een belangrijke werkwijze om Passend Onderwijs te realiseren, de onderwijszorg te verbeteren en opbrengstgericht te werken.

Aangezien het Valuascollege met Passend Onderwijs te maken krijgt is de praktische relevantie van het onderzoek aanwezig. Door het onderzoek hoop ik een aanzet te geven tot het beter afstemmen op leerlingen.

1.4 Mijn persoonlijke motivatie

Vanuit mijn rol als docent groeit de wens om mezelf te verbeteren in het afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Ik vind dit niet eenvoudig en daar speelt met name het organisatorische aspect een rol bij. Als Remedial Teacher zie ik het belang van beter afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen in de klas. Wanneer de begeleiding van leerlingen binnen de lessen plaatsvindt is het rendement groter (Geudens et al. 2011).

1.5 Wat is er globaal bekend over het onderzoeksthema?

Het gros van de onderzoeken over groepsplannen en HGW zijn gedaan in het primair onderwijs. Een voorbeeld van een onderzoek in het vo is het onderzoek van Van Dooren (2011): *Groepshandelingsplannen in het vo? Het werkt echt!*

Internationaal gezien wordt in meerdere landen met handelingsplannen gewerkt. In de meeste gevallen gaat het om een individueel handelingsplan, Individual Education Plan (IEP) genaamd. In Engeland worden deze IEP's opgesteld voor leerlingen met Special Educational Needs (SEN). Waar mogelijk kunnen deze IEP's samengevoegd worden tot een Group Education Plan (GEP) (<https://www.worcestershire.gov.uk/cms/pdf/PPiep.pdf>).

In Australië spreekt men van een Documented Plan. Dit wordt opgesteld om te waarborgen dat SEN leerlingen een passend onderwijsprogramma aangeboden krijgen. Dit laatste is vereist (Department for Child Protection and Family Support, n.d.).

Handelingsgericht werken heeft raakvlakken met de manier waarop deze IEP's, GEP's en Documented Plans worden opgesteld. Echter bij Handelingsgericht werken worden de onderwijsbehoeften van alle leerlingen opgenomen en niet alleen van de SEN-leerlingen (Willems & Wienke, 2013). Cruciaal voor gedifferentieerd lesgeven is dat de aandacht van de docent niet uitsluitend gericht is op de zogeheten zorgleerlingen, maar op alle leerlingen in de groep (Oostdam, 2009).

1.6 De kernbegrippen

De kernbegrippen die bij dit onderzoek horen zijn:

- handelingsgericht werken
- afstemmen op verschillen / differentiëren
- onderwijsbehoeften

1.7 De onderzoeksvraag en deelvragen

De onderzoeksvraag die geformuleerd is naar aanleiding van bovenstaande probleemstelling is:

Hoe kunnen de uitgangspunten van Handelingsgericht werken de docenten van het THavo-team ondersteunen bij het afstemmen op verschillen tussen de leerlingen?

1. Op welke wijze stemmen de docenten van het THavo-team voor het werken met HGW?
2. Wat is het effect van Handelingsgericht werken op het afstemmen op leerlingen van de docenten van het THavo-team?
3. In hoeverre wordt HGW als ondersteunend ervaren door docenten van het THavo-team?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Kernbegrippen

Door middel van onderstaande theoretische onderbouwing worden de kernbegrippen uit hoofdstuk 1 uitgewerkt: handelingsgericht werken, afstemmen op overeenkomsten en verschillen (differentiëren) en onderwijsbehoeften. De definities van de kernbegrippen zullen in het vervolg van het onderzoek gehanteerd worden. Tevens vormt de theorie de basis van de uitgezette methodieken en zal er in de eindconclusie naar de theorie verwezen worden.

2.2 Handelingsgericht werken

Handelingsgericht werken heeft 7 uitgangspunten, die in een cyclus van 4 fasen met 6 stappen doorlopen worden (Pameijer et al., 2012).

De 7 uitgangspunten van handelingsgericht werken zijn:

1. De werkwijze is doelgericht

Het stellen van SMART-geformuleerde lange- en kortetermijndoelen, die zo SMART mogelijk geformuleerd zijn.

Het is van belang om te werken met uitdagende doelen. Dit is nodig om leerlingen te voorzien van effectieve feedback. Beiden zijn belangrijke kenmerken van goed onderwijs (Marzano, 2011).

2. Het gaat om afstemming en afwisseling

Handelingsgericht werken gaat uit van het transactionele model waarbij wordt uitgegaan dat mensen zich ontwikkelen in interactie met de mensen om hen heen.

3. Onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal

Wat heeft een leerling nodig om een doel te bereiken. Welke kennis of vaardigheden moet deze leerling verwerven? En welke pedagogisch-didactische aanpak heeft hij daarvoor nodig?

Hulpzinnen die helpen bij het concretiseren zijn: 'Deze leerling heeft instructie nodig die...', 'opdrachten nodig die...' of 'een leeromgeving nodig die...'

4. Mentoren en docenten maken het verschil

Docenten en mentoren kunnen verschil maken door goed af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Dit wordt gedaan vanuit oplossingsgerichtheid waarbij er gekeken wordt wat het doel is en hoe dat bereikt kan worden.

Tevens wordt er gekeken naar de ondersteuningsbehoeften van docenten.

5. Positieve aspecten zijn van groot belang

Het benoemen van positieve aspecten verhoogt het gevoel van competentie, zorgt voor een genuanceerdere waarneming, voorkomt te laag gestelde doelen, werkt sfeer verhogend en zijn goed te benutten in de aanpak.

Hierbij wordt gekeken naar:

- kansen en krachten
- situaties waarin het probleemgedrag zich niet voordoet.

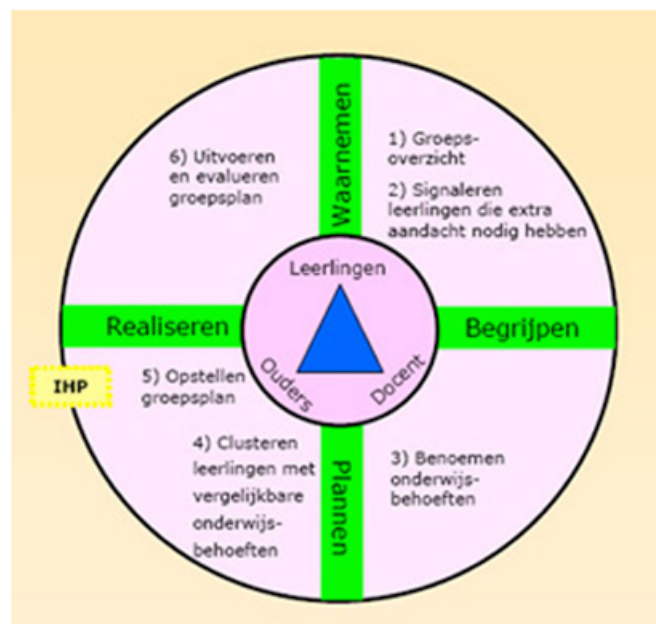
6. Betrokkenen werken constructief samen

Samenwerking tussen alle betrokkenen draagt bij aan schoolsucces.

Goede communicatie met leerlingen en ouders heeft een positieve uitwerking op de leerprestaties en het welbevinden van de leerlingen.

7. De werkwijze is systematisch en transparant.

Het is inzichtelijk hoe de school wil werken en waarom. Het is tevens helder wie wat doet, wanneer, hoe en waarom.



Figuur 1: HGW-cyclus
Overgenomen van KPCgroep, 2013,
<http://www.kpcgroep.nl/Voortgezet-onderwijs/Basiskwaliteit/Handelingsgericht-werken.aspx>

Volgens Pameijer et al. (2012) concretiseert HGW goed onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding, zodat docenten beter kunnen omgaan met

verschillen tussen leerlingen in de klas. Hieruit is op te maken dat HGW een kader stelt waardoor docenten beter zouden kunnen differentiëren. Aangezien de vraag van de docenten van het THavo-team is gekomen om ondersteund te worden bij het differentiëren is het interessant om te onderzoeken welke rol HGW daar in kan spelen.

Daarbij komt dat de opzet van HGW gericht is op alle leerlingen en niet alleen op leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Dit maakt HGW waardevol voor onze school, mede omdat een van de kernwaarden van de visie is:

“Valuascollege: plaats waar je er toe doet: Het Valuascollege is een plaats waar iedereen er toe doet en iedereen zich gewaardeerd weet”.

Een andere factor die een rol heeft gespeeld om de keuze te laten vallen op HGW is dat ik tijdens de module HGW1 enthousiast ben geraakt door de werkwijze. De leerlingen staan centraal en zijn deelgenoot van het proces.

Daarnaast zouden de uitgangspunten ‘Het gaat om afstemming en wisselwerking’ (waarbij alle betrokken partijen bedoeld worden) en ‘Betrokkenen werken constructief samen’ een meerwaarde kunnen hebben voor het THavo-team. Mijn vorige praktijksituatie betrof een vmbo-afdeling waarbij docenten nauw samenwerkten. Hierdoor heb ik de meerwaarde van samenwerken in de praktijk ervaren. Ik ervaar de samenwerking binnen mijn huidige praktijksituatie als beduidend minder en het zou waardevol zijn wanneer deze samenwerking verbetert.

Verder zie ik als voordeel om met HGW groepsplannen te gaan werken om de verschillende methodieken die wij op school hanteren samen te brengen in een document. Een aantal van deze methodieken zijn gebaseerd op HGW, waaronder het toetsanalyse-programma RTTI¹ en het zorgplan. Daarmee wordt er structuur gebracht in het geheel. Dit gaf een collega van het THavo-team ook terug tijdens mijn presentatie voorafgaand aan het onderzoek.

2.3 Afstemmen op verschillen tussen leerlingen (differentiëren)

Het idee voor dit onderzoek is ontstaan vanuit de wens van de docenten van de Thavo om differentiëren binnen klassenverband, ook wel binnenklasdifferentiatie genoemd (Coubergs et al., 2013) of interne differentiatie (Berben & Van Teeseling, 2014), te verbeteren. Het feit dat de betreffende docenten intrinsiek gemotiveerd zijn is waardevol. De docent is een essentiële schakel om differentiatie in de praktijk te brengen. De Amerikaanse auteurs Tomlinson & Imbeau (2010, p. 9) verwoorden het als volgt: *“The classroom Teacher is an irreplaceable leader in moving differentiation from an abstract idea*

¹ RTTI staat voor Reproductie, Toepassen 1, Toepassen 2 en Inzicht (Drost & Verra, 2012)

on paper in a professional development session to a fundamental way of life in the classroom."

De inspectie van onderwijs (2011) en Waslander (2011) geven aan hoe lastig docenten het over het algemeen vinden om te differentiëren. Aangezien het centraal stellen van de onderwijsbehoeften van leerlingen een van de uitgangspunten van HGW is, is het van belang voor docenten om de vaardigheden, die nodig zijn om te kunnen differentiëren voldoende te beheersen.

Waslander (in: Bekkers, Noordegraaf, Waslander & De Wit, 2011, p. 75) geeft in haar artikel aan dat *"gedifferentieerd lesgeven een uiterst complexe vaardigheid is en naast vakkenis ook een uitgebreid handelingsrepertoire aan didactische en sociale vaardigheden vereist."* Door de inspectie van onderwijs (2011) is geconstateerd dat deze vaardigheden niet vanzelf tot stand komen en dat daar scholing en coaching voor vereist is. In het artikel 'Is differentiëren te leren?' (Berben, n.d.) staat dat differentiëren niet iets is dat je van de ene op de andere dag leert, maar dat docenten die gericht bepaalde vaardigheden trainen, daardoor beter in staat zijn aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de individuele leerlingen. Dit leidt tot meer betrokkenheid van leerlingen.

Van Lier, Slooter en Broesder (in: Van 't Erven, 2012) hebben een stappenplan ontworpen: "Op weg naar excellent docentschap". Dit stappenplan concretiseert de ontwikkeling die een docent moet maken om te kunnen differentiëren. Hierbij gaat het meer om een praktische invulling, het doen, waarbij Tomlinson & Imbeau (2010) de nadruk leggen op de onderliggende factoren, het willen en denken.

Het betreffende stappenplan ziet er als volgt uit:

Etappe 1: de 5 rollen van de leraar.

De gastheer, de presentator, de didacticus, de pedagoog en de afsluiter. Hierbij gaat het om contact hebben, leerlingen motiveren, het geven van adequate instructie, creëren van een veilig klimaat, klassenmanagement, reflecteren op proces en inhoud.

Etappe 2: de gevorderde leraar.

Maakt gebruik van verschillende werkvormen en instructiemodellen.

Etappe 3: de excellente leraar.

Is bewust bekwaam in het aanbieden van alternatieven voor leerlingen die een andere aanpak nodig hebben. Is in staat om te differentiëren.

Etappe 4: Zelfregulatie.

De docenttaak verschuift richting een coachende taak.

De leerlingen stellen hun eigen doelen en reguleren daarbij hun eigen werk.



© M. Sjoeteri, s.m. R. Broesder, F. van Lier

Figuur 2: Piramide op weg naar excellent docentschap

Overgenomen van CPS, 2013,

http://www.cps.nl/nl/Sectoren/Primair_onderwijs/Leraren_begeleiden_naar_optimale_prestaties/Van_startende_naar_excellente_leraar.html

'Differentiëren is het bewust en, doelgericht aanbrengen van verschillen in instructie, leertijd of leerstof binnen een (heterogone) groep of klas leerlingen, op basis van onder andere hun prestaties' (Berben & Van Teeseling, 2014, p.11)
Vanderhoeven (2004) voegt daar aan toe dat differentiëren planmatig moet gebeuren, met als doel het grootste mogelijke leerrendement voor elke leerling. Het planmatige aspect lijkt de onderzoeker niet van toepassing in dit stadium van de professionalisering van de docenten. Daarnaast rijst bij haar de vraag wat het grootste mogelijke leerrendement voor een leerling is. En hoe dat te meten? In dit onderzoek wordt daarom de definitie van Berben & Van Teeseling gehanteerd.

Los van de houding en vaardigheden van docenten is er ook kennis nodig van de verschillende onderdelen van lesgeven waarbij je kunt differentiëren. Er zijn twee vormen van differentiëren, te weten convergerende en divergerende (Coubergs et al. 2013). De categorieën waarmee men kan differentiëren zijn

instructie, leerdoel, leerstof, leertijd, op grond van voorkeuren (leerstijlen van Kolb en Meervoudige Intelligenties) en toetsing (Berben & Van Teeseling, 2014).

Convergerende vs divergerende differentiatie

Coubergs et al. (2013) omschrijven deze vormen als volgt: divergerende differentiatie gaat om zoveel mogelijk aansluiten bij de behoeften van de individuele leerling. Leerlingen werken individueel of worden in subgroepen ingedeeld op basis van niveau, tempo of interesse. Bij convergerende differentiatie wordt er gewerkt met een heterogene samenstelling van subgroepen binnen een klas. Er worden minimumdoelen gesteld voor de gehele groep. Het doel is om alle leerlingen zo lang mogelijk mee te laten doen met de groep.

Deze twee vormen sluiten elkaar niet uit. In de praktijk kan het voorkomen dat beide vormen in een opdracht verwerkt zijn. Zo kan er gekozen worden voor heterogene groepen voor wat betreft leerprestaties en homogene groepen op basis van interesse.

Instructie

Bij differentiëren in instructie gaat het om het variëren in tempo, niveau of het soort van instructie aansluitend bij de behoefte, stijl of interesse van de individuele leerling (Heacox, 2012). Hierbij kunnen diverse instructiemodellen toegepast worden. Voorbeelden hiervan zijn het ADI-model en het IGD-model (Berben & Van Teeseling, 2014)

Leerdoel

Het korte- en langetermijndoel van leerlingen kan variëren. Zo kan een THavo-leerling zich, voor ieder vak afzonderlijk, richten op het vmbo-t niveau of het havo-niveau. Dit is afhankelijk van het niveau van de leerling.

Daarnaast varieert ook het niveau van een leerling per vaardigheid voor een vak of per vakonderdeel. Ook hierop kan per leerling en ander doel gesteld worden.

Leerstof

Wanneer er gedifferentieerd wordt op basis van leerstof worden er vanuit de lesdoelen keuzes gemaakt uit wat wel en niet behandeld wordt uit de methode. Daarnaast wordt er aangesloten bij wat de leerlingen nodig hebben om het doel te behalen.

Leertijd

Hierbij gaat het om de variatie in tijd die besteed wordt aan instructie, de te maken opdrachten, en aan differentiatie in huiswerk door middel van te maken opdrachten of pre-teaching. Bij pre-teaching gaat het om extra instructie als voorbereiding op de volgende les. Hiermee wordt er voor gezorgd dat leerlingen

een gelijker startniveau hebben aan het begin van de les (Berben & Van Teeseling, 2014).

Op grond van voorkeur: Meervoudige intelligenties (MI) en leerstijlen van Kolb

Gardner (2002) hanteert de volgende definitie van intelligentie *“Een biopsychologisch potentieel om informatie te verwerken, dat in werking kan worden gesteld in een culturele situatie om problemen op te lossen of producten te scheppen die van waarde zijn in een cultuur.”* (Gardner, 2002, p. 39)

Hij ziet intelligenties niet als dingen die kunnen worden geteld, maar vermogens die wel of niet geactiveerd worden.

De zeven intelligenties zijn:

1. Linguïstische intelligentie
2. Logisch-wiskundige intelligentie
3. Muzikale intelligentie
4. Lichamelijke-bewegingsintelligentie
5. Ruimtelijke intelligentie
6. Interpersoonlijke intelligentie
7. Intrapersoonlijke intelligentie

De leertheorie van Kolb gaat ervan uit dat bij een concrete leerervaring mensen een voorkeur hebben voor de manier waarop ze starten (Hendriksen, 2009).

Daarna verloopt het leerproces volgens een cyclus (zie bijlage 1).

De leerstijlen van Kolb zijn:

1. de doener
2. de bezinner
3. de denker
4. de beslisser

Toetsing

De vragen van de toets sluiten aan bij de verschillende niveaus. Voor de THavo-klassen gaat het daarbij om vmbo-T en havo-niveau.

Tevens kan de tijd die een leerling krijgt voor het maken van een toets en de manier waarop deze nagekeken wordt variëren. Een voorbeeld daarvan is het communicatief nakijken bij leerlingen met een dyslexieverklaring.

2.4 Onderwijsbehoeften

Onderwijsbehoeften worden doorgaans geformuleerd om aan te geven wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te behalen. Daarbij wordt vanuit HGW gekeken welke kennis en vaardigheden de leerlingen moet verwerven en welke pedagogische aanpak hij nodig heeft. Van belang is dat bij het vaststellen van onderwijsbehoeften wordt gekeken naar wat wel werkt en dat positieve

aspecten daarbij ingezet worden. Daarmee wordt de effectiviteit van de aanpak verhoogd.

Onderwijsbehoeften kunnen geformuleerd worden voor een hele klas, subgroepen en individuele leerlingen.

Het praten over onderwijsbehoeften stimuleert docenten om anders te kijken naar leerlingen (Hooiveld zoals geciteerd in Monster, 2009). In plaats van te zeggen 'Deze leerlingen kan dit nog niet', wordt er gezegd 'Deze leerling heeft dit en dit nodig om dat te kunnen leren.'

Als er sprake is van een goede afstemming tussen wat een leerling nodig heeft en wat een docent of school biedt dan is er volgens van der Wolf en van Beukering (2011) sprake van 'goodness of fit'.

In de Engelstalige literatuur wordt er gesproken over educational needs. Waarbij deze educational needs voor leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben gesproken wordt over special educational needs (SEN). Daarbij gaat het om een specifieke doelgroep en niet over de onderwijsbehoeften zoals bedoeld bij HGW.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

'Mensen willen wel veranderen, maar niet veranderd worden.'
(Tolstoy, n.d.)

3.1 Doelstelling

Het doel van het onderzoek is erachter komen hoe HGW een bijdrage kan leveren aan het beter afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Enerzijds wordt gemeten of docenten daadwerkelijk beter differentiëren als ze volgens HGW te werk gaan. Anderzijds wordt in kaart gebracht in hoeverre docenten HGW als ondersteunend ervaren om beter te kunnen differentiëren.

Daarnaast heb ik als doel om mijzelf en mijn collega's meer te bekwamen in het afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen en de opgedane kennis en vaardigheden naar de praktijk te vertalen.

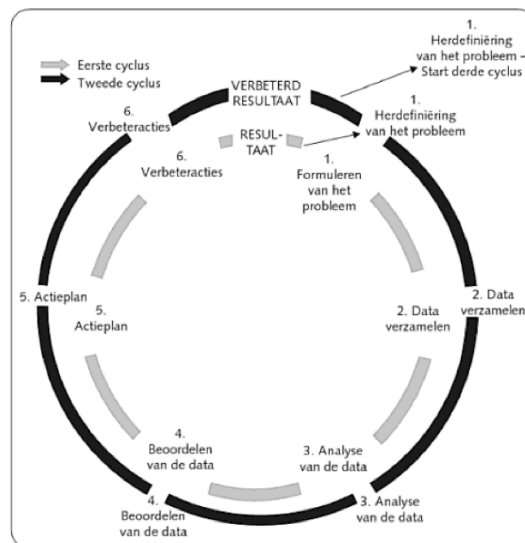
3.2 Onderzoeksmethode (triangulatie, paradigma, strategie)

Volgens De Lange et al. (2011) begint een onderzoek binnen het Interpretatieve onderzoeksparadigma bij de ervaringen van de deelnemers. In het onderzoek wordt gestart met werken vanuit de uitgangspunten van Handelingsgericht werken. Tijdens het doorlopen van de cyclus zullen de uitgangspunten en het werken met HGW tijdens een aantal bijeenkomsten besproken en geëvalueerd worden. Daarnaast zullen docenten zelf deze uitgangspunten moeten vertalen naar de eigen lessituatie. Ook dit wordt besproken en geëvalueerd.

Dit sluit deels aan bij *grounded theory* (gefundeerde theorie). De theorie wordt al onderzoekende en in samenspraak met de participanten tot uitvoering gebracht. De theorie ontstaat als het ware vanuit het veld zelf of vanuit het onderzoek (Boeije, 2005). Ik vind dit laatste een belangrijk onderdeel van het betreffende paradigma, omdat het de autonomie van de participanten, in deze de docenten, versterkt. Volgens Pameijer et al. (2012) bevordert autonomie eigenaarschap. Door zelf keuzes te maken die 'passen' ervaren de participanten 'mede-eigenaar' te zijn.

Er is zowel in het binnen- als in het buitenland onderzoek gedaan naar factoren die innovaties binnen het onderwijs stimuleren of belemmeren. Een les die daaruit volgt is: *"Van een aanpak die niet leidt tot ander gedrag van leraren, valt geen enkel effect te verwachten. Het is essentieel dat achterliggende concepten, ideeën en visies – gaandeweg – worden doorvertaald naar het concrete en dagelijkse niveau van het handelen van leraren."* (Waslander 2007, p. 77). Om dit te realiseren zijn draagvlak en eigenaarschap essentieel.

Er is gekozen voor een actieonderzoek om een bijdrage te leveren aan het antwoord op de onderzoeksvraag. In dit geval zal de aanpak volgens het model van Schuman plaatsvinden.



Figuur 4: Schumans model van actieonderzoek (De Lange et al., 2011, p. 114)

Een van de kritiepunten op onderzoek binnen het Interpretatieve paradigma is dat het zich te veel zou richten op microsituaties waardoor niet tot bruikbare resultaten gekomen zal worden. Daarbij komt dat een actieonderzoek binnen dit paradigma over het algemeen subjectief en contextgebonden is (De Lange et al., 2011). Dit betekent dat de eindconclusie gerelateerd is aan de praktijksituatie van de THavo op het Valuascollege en niet zomaar op andere praktijksituaties gelegd kan worden.

Om de triangulatie van het onderzoek overzichtelijk te maken is het volgende schema opgesteld:

	Vragenlijst doc. start	Observeren van lessen en met betreffende docent analyseren	Vragenlijst doc. eind	Vragenlijst lln eind	focusgroep
Deelvraag 1	X	X			
Deelvraag 2			X	X	X
Deelvraag 3			X		X

Daarnaast geldt het literatuuronderzoek dat is gedaan om het theoretisch kader te omschrijven als basis voor het onderzoek. In de data-analyse, de beantwoording van de onderzoeksvraag en de conclusie zal hier naar gerefereerd worden. Er is daarom ook sprake van triangulatie van bronnen, te weten: de docenten, de leerlingen en de literatuur.

3.3 participanten en ethiek

De participanten van het onderzoek zijn 14 vakdocenten, die allen lesgeven aan de THavo-klassen. Daarnaast werken 57 THavo-leerlingen mee als respondent, door het invullen van een vragenlijst.

De ouders van de leerlingen zijn ingelicht en er is toestemming gevraagd om opnames te maken van de leerlingen.

De informatie die uit de vragenlijsten en uit focusgroep komt zal anoniem worden verwerkt. De participanten zullen nergens door hun informatie geschaad worden. De data zullen bij de onderzoeker blijven en niet op naam aan derden worden gegeven. Dit om de participanten te beschermen en de ruimte te geven om eerlijk en vrij hun mening te geven. Het belang van het kunnen geven van een mening, zonder dat deze wordt veroordeeld, zal tijdens de eerste bijeenkomst met de docenten benoemd worden. Het belang dat iedereen de ruimte krijgt en mag nemen om, passend binnen het kader van het onderzoek, zijn eigen pad te kiezen zal tevens benadrukt worden.

Pameijer et al. (2012) schrijven in het hoofdstuk 'Implementatie van HGW in het voortgezet onderwijs' welke factoren van belang zijn voor een succesvolle implementatie. Deze bevindingen zijn gebaseerd op onderzoeken van Fullan (2009) en van Fullan & Saint Germain (2009) (Pameijer et al., 2012). Een van de punten is het bevorderen van eigenaarschap. Daarbij haalt ze aan dat docenten en mentoren verschillen, de ene docent zal meer behoefte hebben aan theorie, waar de ander liever eerst praktisch te werk wil gaan. Het belangrijk is ruimte maken voor deze verschillen.

Heldere en transparante communicatie met de participanten zullen centraal staan tijdens het gehele onderzoek.

3.4 Onderzoeksmethoden

Alle onderstaand genoemde methoden zijn gebaseerd op de literatuur vermeld in hoofdstuk 2.

De methoden betreffende differentiatie zijn gebaseerd op theorie van Berben & Van Teeseling (2014), Coubergs et al. (2013), Gardner (2002), Heacox (2012), Hendriksen (2009), Van Lier, Slooter en Broesder (in: Van 't Erven, 2012) en Tomlinson & Imbeau (2010).

De methoden betreffende HGW zijn gebaseerd op theorie van Pameijer et al. (2012).

Hoofdvraag:

Hoe kunnen de uitgangspunten van Handelingsgericht werken de docenten van het THavo-team ondersteunen bij het afstemmen op verschillen tussen de leerlingen?

Om antwoord te krijgen op de deelvragen en daarmee uiteindelijk op de onderzoeksvraag worden de volgende stappen ondernomen:

Deelvraag 1: vragenlijst en observeren met behulp van videocamera

Op welke wijze stemmen de docenten van het THavo-team voor het werken met HGW af op de overeenkomsten en verschillen van leerlingen?

Er zal een beginmeting plaatsvinden door middel van het afnemen van een vragenlijst bij de 14 participanten. Deze lijst bestaat grotendeels uit gesloten vragen met een enkele open vraag. Zie bijlage 2 voor de vragenlijst. Het gaat hierbij om een hoofdzakelijk kwantitatieve meting waarvan de antwoorden met behulp van Excel worden omgezet in percentages en grafieken. Dit is mogelijk omdat er gewerkt wordt met een Likertschaal.

Daarnaast worden er opnames van lessen gemaakt, welke eerste besproken zullen worden met de betreffende participant, waarna een narratieve analyse uitgevoerd zal worden.

De selectie van fragmenten die besproken zullen worden met de betreffende docenten wordt, op advies van een critical friend, gedaan aan de hand van kernpatronen.

Om iets op te kunnen maken uit communicatieve interactie moet je volgens Van den Heijkant en Van der Wegen (2000) op zoek gaan naar kernpatronen. Deze fungeren als handvat om een analyse te maken.

De analyse gebeurt op deductieve wijze (De lange et al., 2011), door aan de hand van vooraf gestelde categorieën, gebaseerd op eerdergenoemde literatuur, de opnames te analyseren.

Tevens zal er gebruik gemaakt worden van de zogeheten membercheck (Boeije, 2005), doordat de betreffende participanten feedback mogen geven op de opgestelde analyse.

Deelvraag 2: vragenlijst docenten en vragenlijst leerlingen

Wat is het effect van Handelingsgericht werken op het afstemmen op leerlingen van de docenten van het THavo-team?

Nadat de participanten gedurende een periode van 13 weken hebben gewerkt volgens HGW wordt een vragenlijst afgenomen met deels dezelfde vragen als bij de beginmeting (1 t/m 26). Deze zijn aangevuld met vragen over vaardigheden en kennis die een docent nodig heeft om te kunnen differentiëren (27 t/m 33).

Voor deze aanvulling is gekozen omdat uit het literatuuronderzoek, gedaan voor de theoretische onderbouwing van het onderzoek, duidelijk is geworden dat docenten over deze vaardigheden dienen te beschikken om te kunnen differentiëren. Zie bijlage 3 voor de vragenlijst.

Voor de leerling is gekozen om een kortere en vereenvoudigde versie van vraag 1 t/m 26 van de vragenlijst voor de docenten af te nemen. Zie bijlage 4 en 5 voor de vragenlijsten.

In deze betreft het een geheel kwantitatieve meting welke verwerkt zal worden met behulp van Excel tot percentages en grafieken.

Deelvraag 3: vragenlijst docenten en focusgroep

In hoeverre wordt HGW als ondersteunend ervaren door docenten van het THavo-team?

De vragenlijst die ingezet wordt om een antwoord te krijgen op deelvraag 2, zal aangevuld worden met gesloten vragen over de uitgangspunten van HGW en hoe de participanten het werken met HGW met betrekking tot het beter kunnen differentiëren ervaren hebben. Hiermee wordt een globaal antwoord gegeven op deelvraag 3. Deze gegevens worden uiteengezet in een tabel.

Om meer inzicht te krijgen in hoe de participanten het werken met HGW ervaren en in hoeverre ze dit als ondersteunend hebben ervaren om beter te kunnen differentiëren, wordt er gebruik gemaakt van een focusgroep. De participanten kunnen op deze manier hun kennis, opvattingen en overtuigingen delen, waardoor ze deze kunnen uitbouwen (Litoselliti, 2003).

Het doel van de focusgroep is tevens dat de participanten zich gezien en gehoord voelen. Het onderzoek is immers tot stand gekomen naar aanleiding van een

wens van hen. Zij zijn een belangrijke schakel in het onderzoek. Volgens De Lange et al (2011) is een focusgroep een stap tot *voicing*, het geeft de docenten een stem. Daarnaast zal dit het gevoel van eigenaarschap en empowerment vergroten, belangrijke factoren voor een succesvolle verandering (Pameijer et al., 2012).

Bij de focusgroep gaat het om een geheel kwalitatieve meting. Voor de opzet ervan en de verwerking van de daardoor verkregen data wordt gekozen voor een inductieve benaderingswijze. Er wordt zo open mogelijk gesproken met de participanten, waarbij de onderzoeker achteraf het gesprek zal analyseren om te vangen wat 'uit zichzelf' naar boven is gekomen (De Lange et al., 2011). Het verwerken van de data zal gebeuren volgens de 3 fasen die Eurib (2011) hanteert: ordenen (schrappen van niet relevante tekst), labelen (opdelen van tekst met behulp van steekwoorden) en vaststellen van verbanden (op zoek gaan naar de overeenkomsten en verschillen).

3.5 Bijeenkomsten tijdens het onderzoek

Om de docenten te ondersteunen met het werken met HGW worden de volgende bijeenkomsten belegd:

- bijeenkomst met mentoren om de klassenoverzichten op te stellen (medio november);
- bijeenkomst 1 met alle participanten (medio december); presentatie klassenoverzichten, verdieping theorie HGW met nadruk op vertaling van klassenoverzicht naar praktijk, afspraken maken over hoe we gaan starten met HGW in de les;
- bijeenkomst 2, 3 en 4 met alle participanten (medio januari, februari en maart); bespreken en evalueren werken met HGW in de praktijk, uitwisselen van ervaring, gezamenlijk lijnen uitzetten.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

De verzamelde data wordt in dit hoofdstuk weergegeven en geanalyseerd. Om een antwoord te krijgen op de hoofdvraag, wordt per deelvraag beschreven welke data de onderzoeksmethoden hebben opgeleverd.

4.1 Uitwerking deelvraag 1

Op welke wijze stemmen de docenten van het THavo-team voor het werken met HGW?

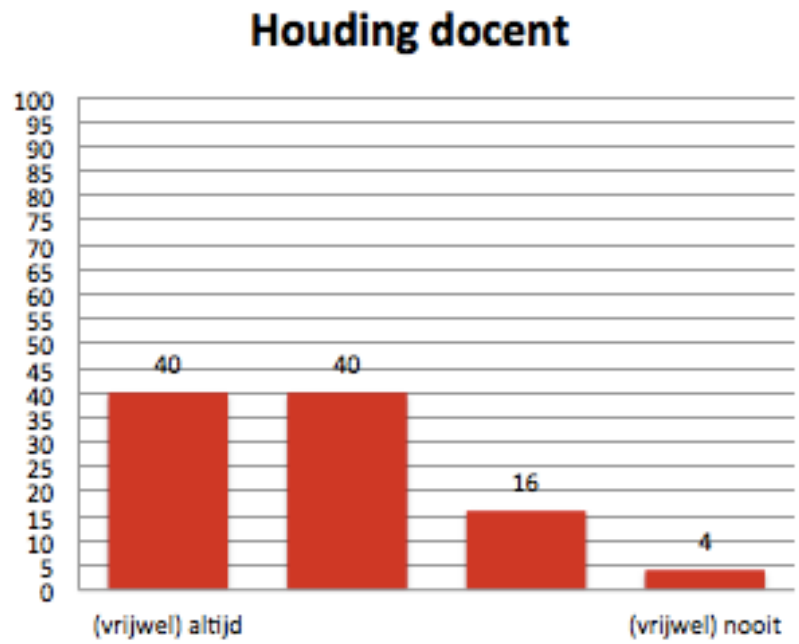
Om antwoord te krijgen op deelvraag 1 is er een vragenlijst (zie bijlage 2) bij de participerende docenten afgenomen. Tevens zijn er opnames gemaakt van drie lessen van verschillende participanten. Deze zijn op te vragen bij de onderzoeker.

4.1.1 Vragenlijst beginmeting docenten

Van de 7 participanten hebben er 5 de vragenlijst ingevuld (N=5).

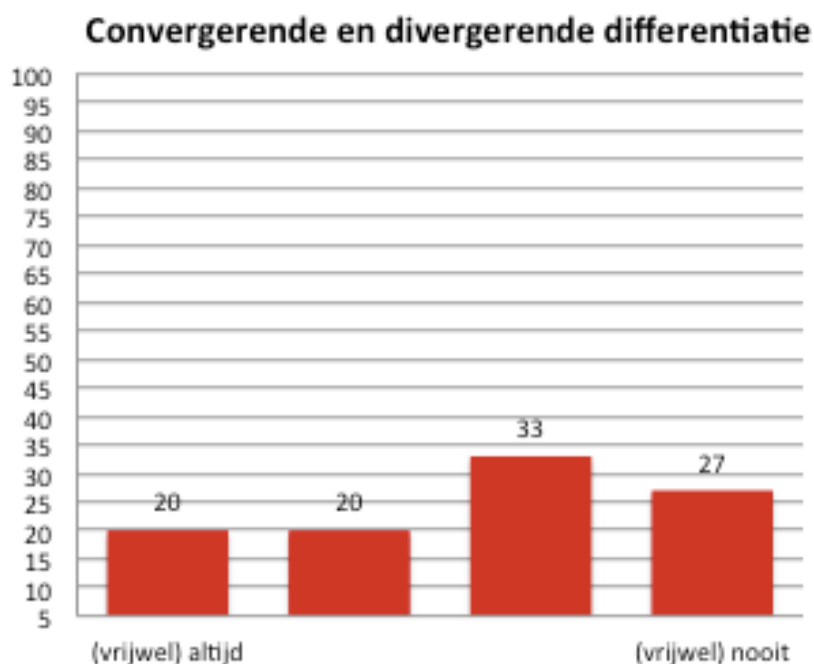
Omdat de vragen uit de vragenlijst per categorie gebundeld zijn en elke categorie vertegenwoordigd wordt door een verschillend aantal vragen is er, ondanks het geringe aantal respondenten, gekozen om de data weer te geven in percentages. Zie bijlage 6 voor de data verkregen uit de vragenlijst.

De vragen die gesteld zijn om de houding van de docent in kaart te brengen gaan over het denkproces en handelen van een docent omtrent differentiëren. In grafiek 1 is te zien dat het merendeel van de respondenten differentiëren, in het denkproces en handelen, geregeld of (vrijwel) altijd meeneemt.



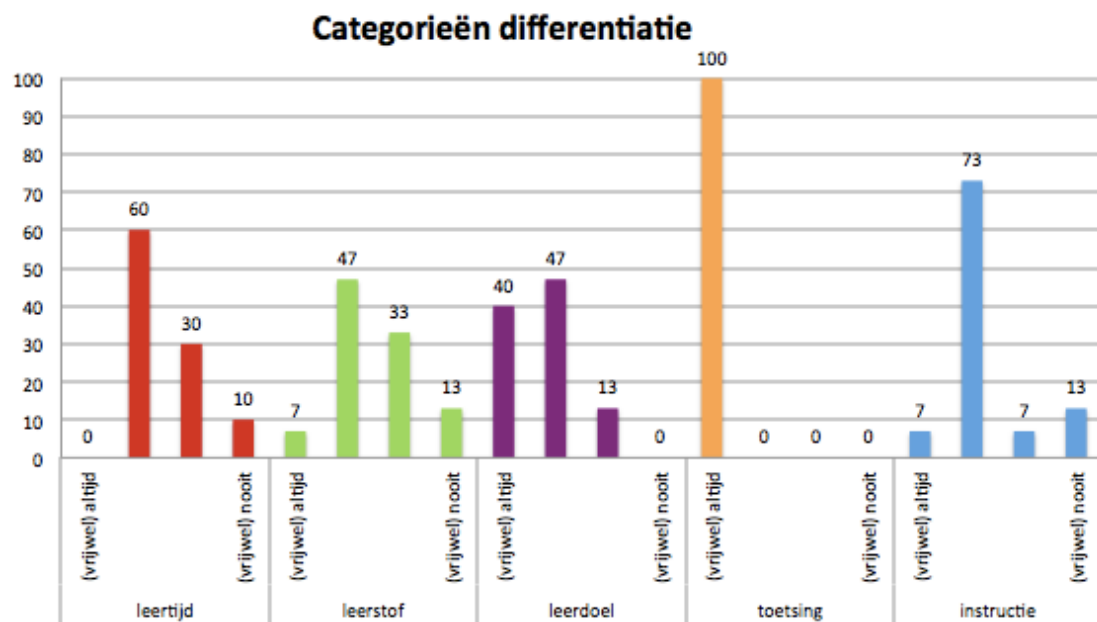
grafiek 1: Houding docent.

De antwoorden betreffende convergerende en divergerende differentiatie laten zien dat deze vormen meer niet dan wel door hen wordt toegepast (grafiek 2).



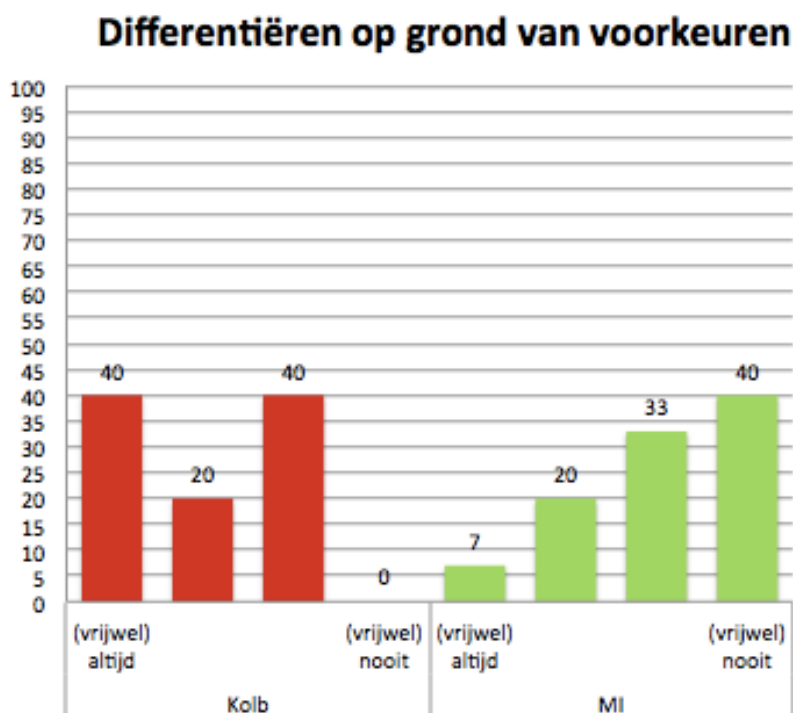
grafiek 2: Convergerende en divergerende differentiatie.

De antwoorden op de vragen over leertijd, leerstof, leerdoel, toetsing en instructie geven het beeld dat deze categorieën door de respondenten meer wel dan niet worden toegepast (grafiek 3). Waarbij de categorieën leerdoel en toetsing het sterkst naar voren komen.



grafiek 3: Categorieën differentiatie.

Voor wat betreft het differentiëren op grond van voorkeuren (grafiek 4) laten de antwoorden zien dat differentiëren op basis van de leerstijlen van Kolb meer wel dan niet worden toegepast. Differentiëren naar de Meervoudige Intelligenties (MI) van Gardner worden daarentegen minder vaak of nooit toegepast.



Grafiek 4: Differentiëren op grond van voorkeuren.

Bij vraag 26 is de respondenten gevraagd zichzelf een cijfer te geven voor differentiëren. Zij geven zichzelf gemiddeld een 6,2.

Bij vraag 27 *Welke factor(en) belemmert/belemmeren je om te kunnen differentiëren?* zijn de volgende factoren genoemd (tussen haakjes staat hoe vaak deze genoemd is):

- randvoorwaarden zijn onvoldoende (5)
- te weinig tijd (4)
- onvoldoende kennis (2)

Bij vraag 28 *Wat heb je nodig om beter te kunnen differentiëren?* zijn de volgende antwoorden gegeven (tussen haakjes staat hoe vaak deze genoemd is):

- betere randvoorwaarden (2)
- meer tijd (4)
- meer kennis (1)
- gemotiveerde leerlingen (1)
- onderwijsassistent (1)
- voorbeelden van collega's (1)

4.1.2 Observatie van lessen

Onderstaande analyse is gebaseerd op de analyse van drie lesopnames bij verschillende docenten (N=3).

De uitwerking van de analyses per les zijn te lezen in bijlage 7. De opnames zijn op te vragen bij de onderzoeker.

Vanuit de lesopnames is op te maken dat de docenten differentiëren op uitleg, leerstof, instructie, leerdoel en leertijd. Zowel divergente als convergente differentiatie komen naar voren.

Bij twee docenten komen elementen in de les naar voren die duiden op differentiëren aan de hand van MI of de leerstijlen van Kolb. Beide docenten geven te kennen zich hier niet bewust van te zijn.

Uit de bespreking met de betreffende docenten komt naar voren dat er zowel bewust als onbewust gedifferentieerd wordt. Eén docent geeft aan dat wanneer hij onbewust differentieert hij dit op basis van zijn ervaring en intuïtie doet. Het onderdeel toetsing was in geen enkele les zichtbaar.

4.2 Uitwerking deelvraag 2

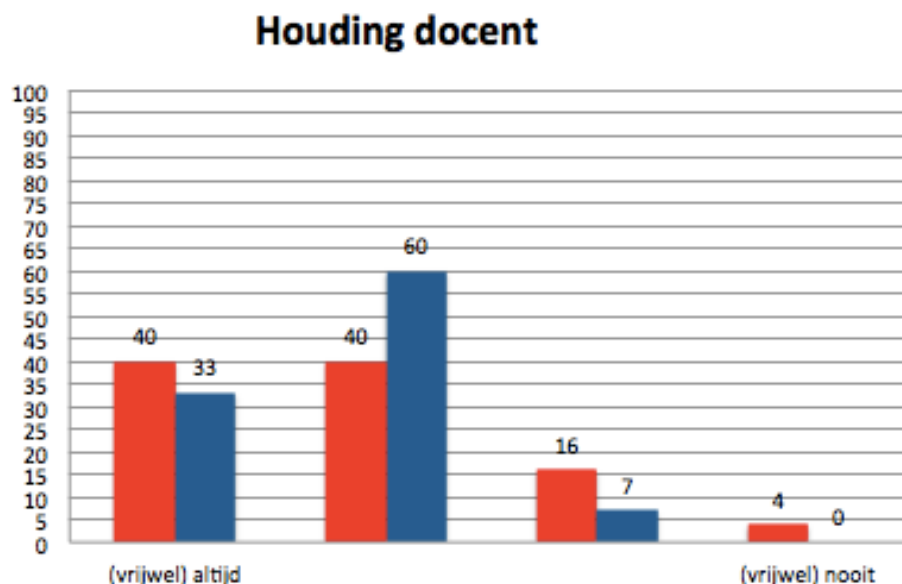
Wat is het effect van Handelingsgericht werken op het afstemmen op leerlingen van de docenten van het THavo-team?

Om antwoord te krijgen op deelvraag 2 is er een vragenlijst bij betreffende docenten en betreffende leerlingen afgenomen.

4.2.1 Vragenlijst eindmeting docenten

Van de 7 participanten hebben er 7 de vragenlijst ingevuld (N=7). Zie bijlage 8 voor de data verkregen uit de vragenlijst. Echter zijn, om het verschil in differentiëren in kaart te brengen, alleen de vragenlijsten van de respondenten, die ook mee hebben gedaan met de beginmeting meegenomen (N=5). Dit was mogelijk, omdat de respondenten, ondanks dat het niet verplicht was, hun naam op de lijsten hebben ingevuld. De vragen over differentiatie zijn tevens gesteld bij de beginmeting. In grafiek 5 tot en met 9 staan de beginmeting (rood) en de eindmeting (blauw) naast elkaar weergegeven.

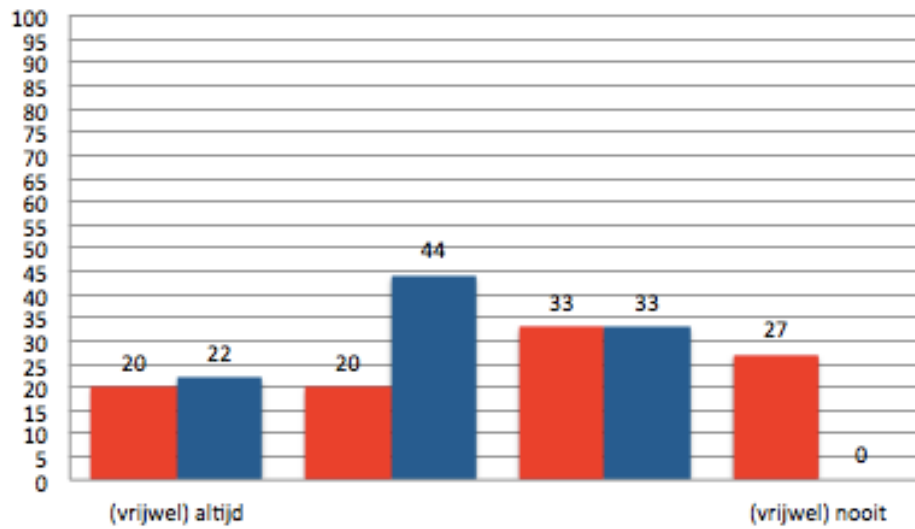
In grafiek 5 laten de antwoorden omtrent het denkproces en het handelen betreffende differentiatie een geringe positieve verschuiving zien.



Grafiek 5: Houding docent.

Ook bij het toepassen van convergerende en divergerende differentiatie is er een toename te zien.

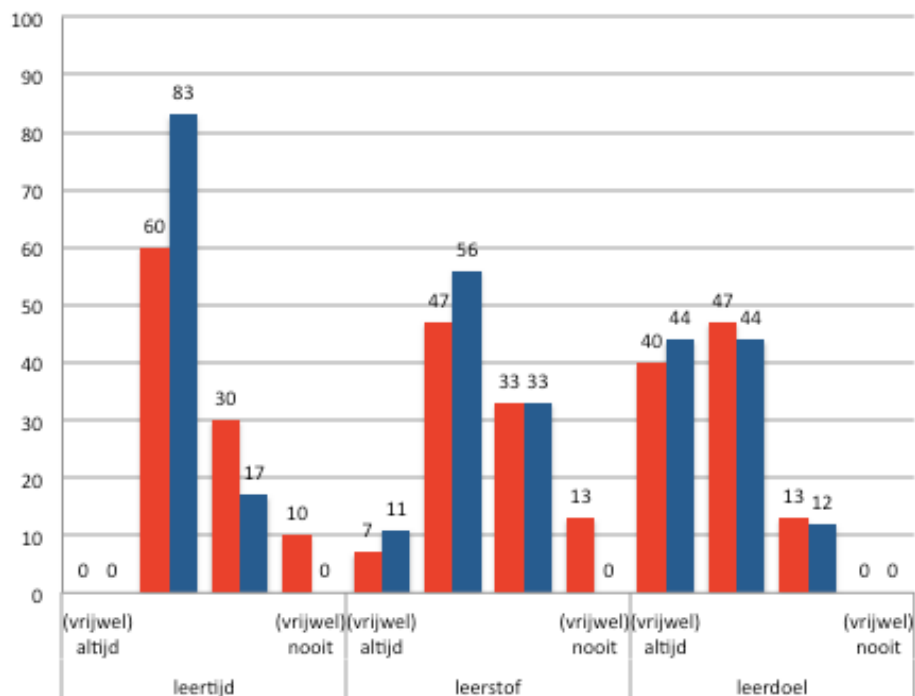
Convergerende en divergerende differentiatie



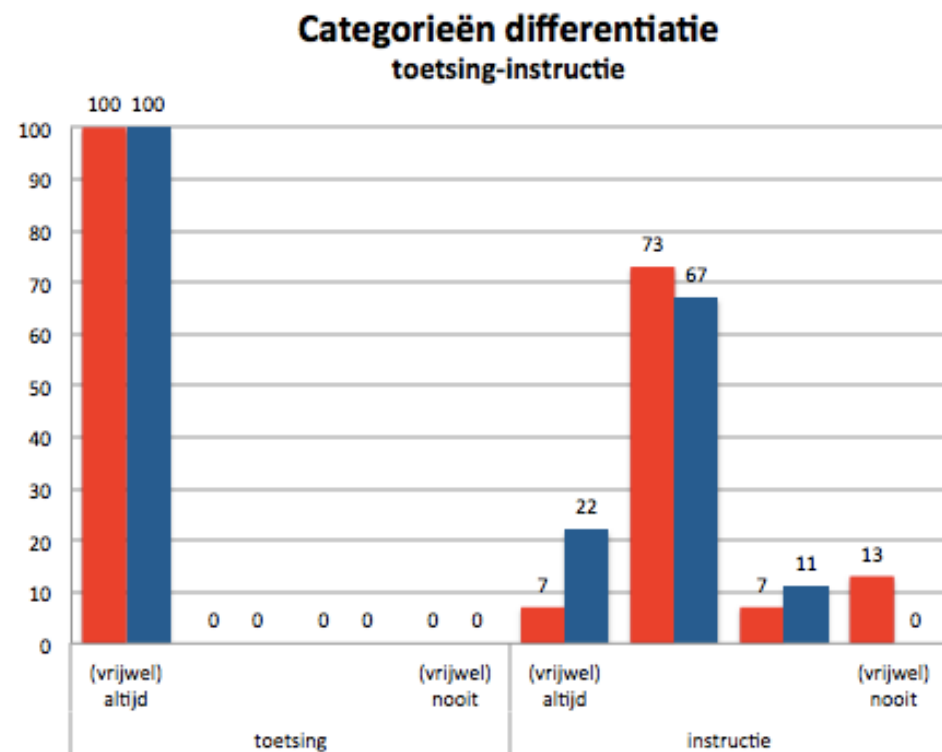
Grafiek 6: Convergerende en divergerende differentiatie.

De grafieken 7, 8 en 9 geven de uitslag van de categorieën leertijd, leerstof, leerdoel, toetsing, instructie en op grond van voorkeuren weer.

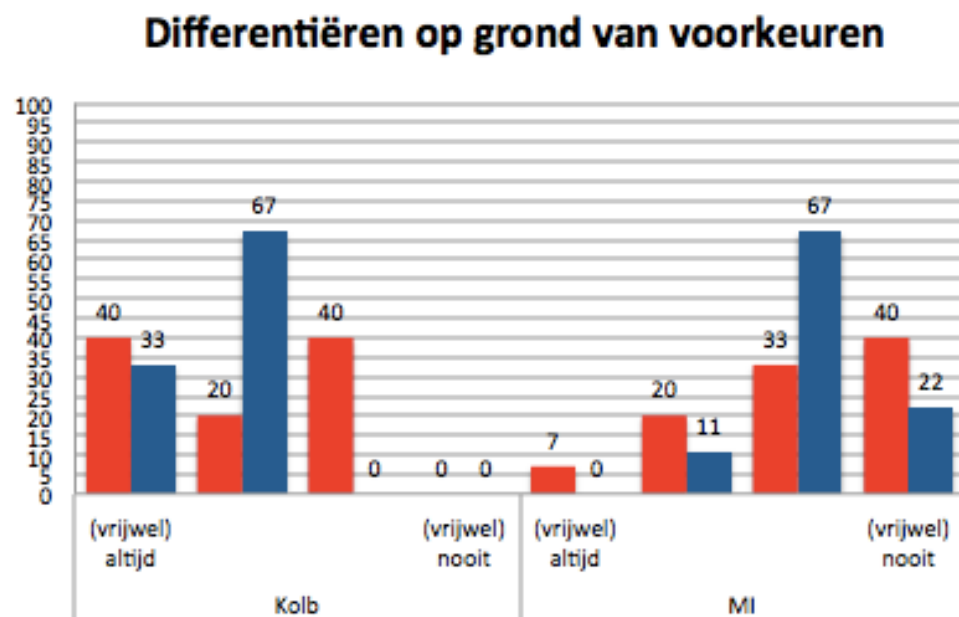
Categorieën differentiatie leertijd-leerstof-leerdoel



Grafiek 7: Categorieën differentiatie leertijd-leerstof-leerdoel.



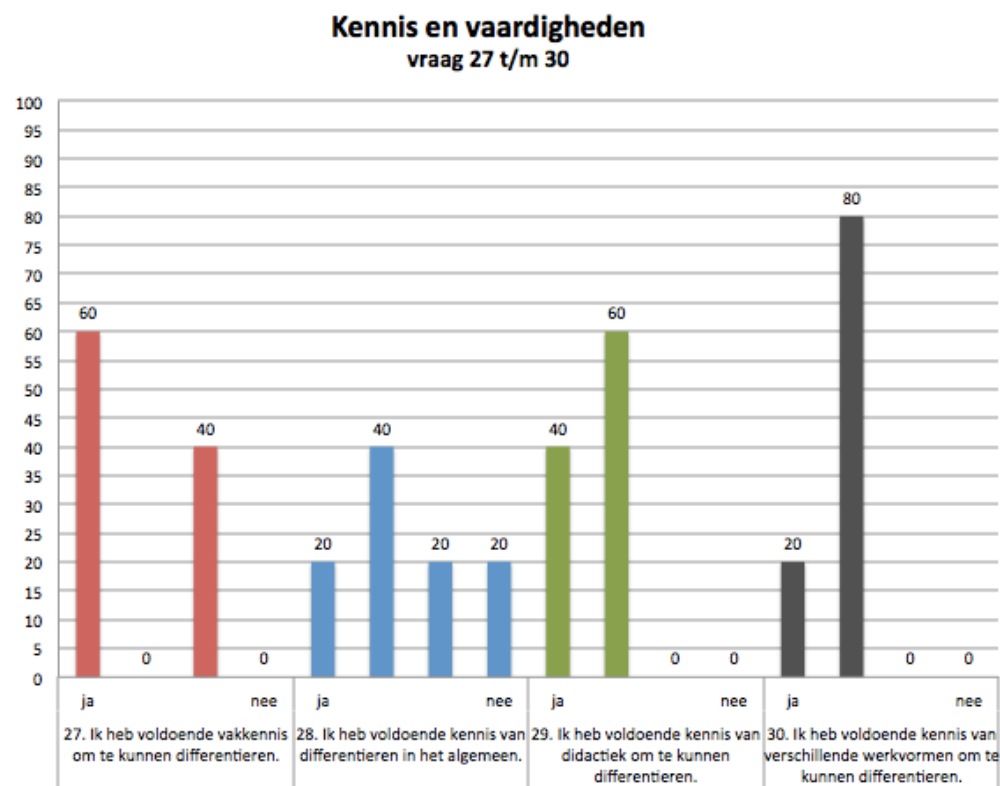
Grafiek 8: Categorieën differentiatie extra zorg-toetsing-instructie.



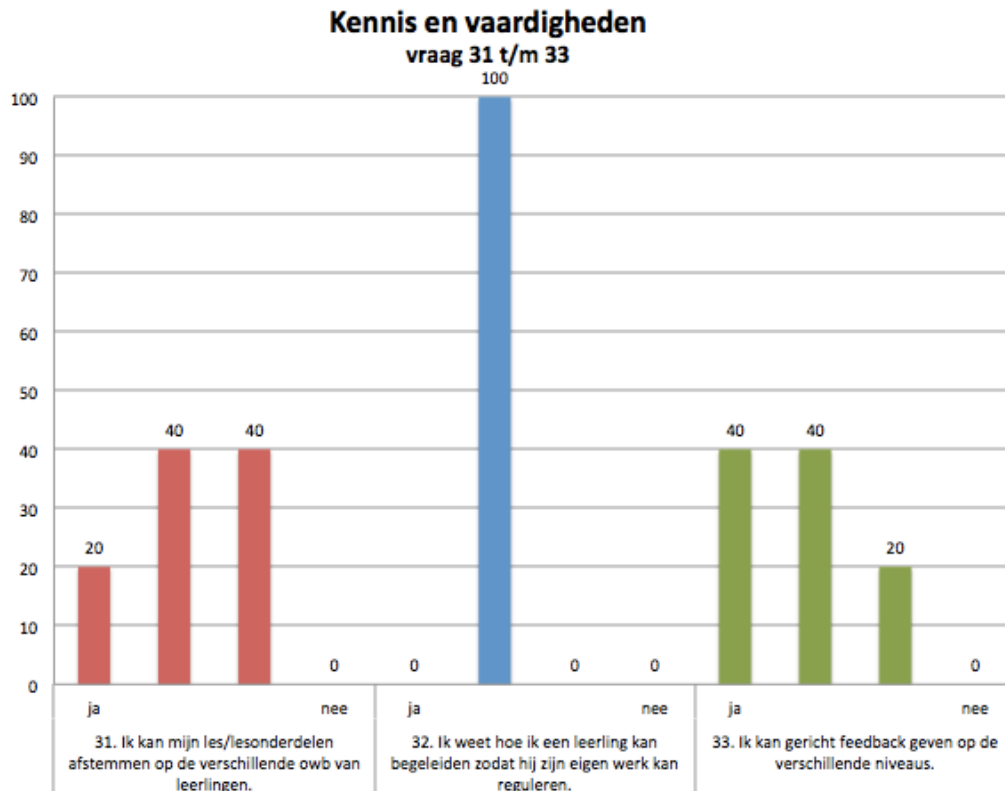
Grafiek 9: Differentiëren op grond van voorkeuren

Bij vraag 26 is de docenten gevraagd zichzelf wederom een cijfer te geven voor differentiëren. De docenten geven zichzelf een gemiddeld cijfer van 6,8 tegenover een 6,2 bij de beginmeting.

In de grafieken 10 en 11 staat weergegeven in hoeverre de respondenten van zichzelf vinden over voldoende kennis en vaardigheden te beschikken om te kunnen differentiëren.



Grafiek 10: Kennis en vaardigheden vraag 27 t/m 30.



Grafiek 11: Kennis en vaardigheden vraag 31 t/m 33.

4.2.2 Vragenlijst leerlingen

De vragenlijst is afgenomen bij twee THavo-2 klassen. Van de 57 leerlingen hebben er 52 de vragenlijst ingevuld (N=52). Zie bijlagen 9 en 10.

De uitslagen van de twee klassen staan in separate grafieken. Deze keuze is gemaakt omdat in de focusgroep, gehouden om antwoord te krijgen op deelvraag 3, de participanten aangeven de twee klassen verschillend te ervaren.

Daar er leerlingen vraag 12 en 13 verkeerd begrepen hebben en daardoor niet juist ingevuld hebben, is er voor gekozen deze vragen niet mee te nemen in de data.

Uitslag klas A

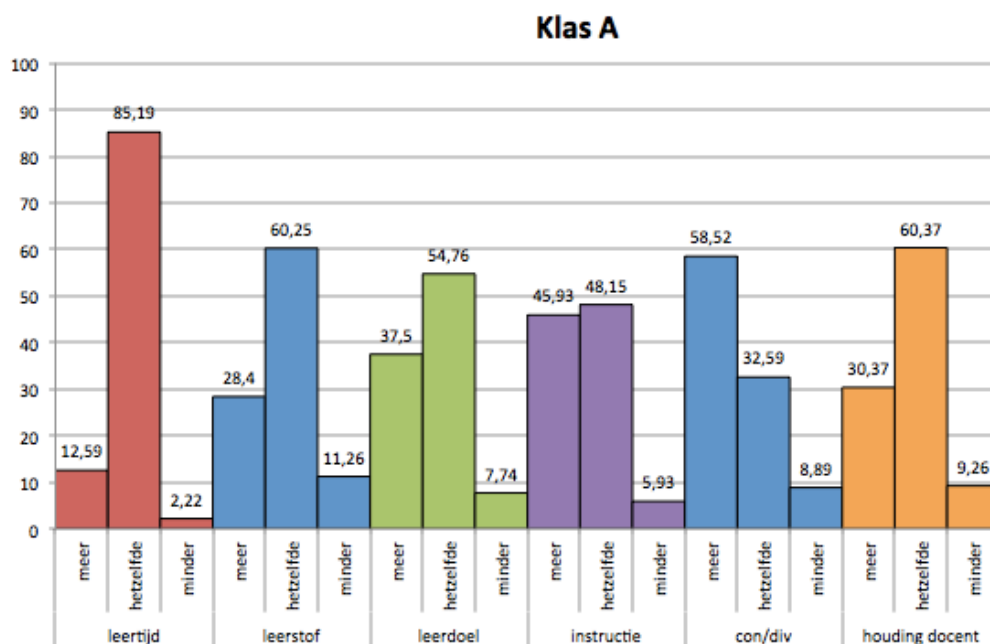
Hoe de leerlingen van klas A de groei van het differentiëren op de verschillende categorieën ervaren wordt weergegeven in grafiek 12.

Bij alle categorieën, behalve divergerende en convergerende differentiatie, is de groep leerlingen die aangeeft dat de participanten hetzelfde handelen het grootst.

Bij de categorieën convergerende en divergerende differentiatie en instructie wordt de grootste verandering opgemerkt. Bij differentiëren in leertijd ervaren de leerlingen de minste verandering.

Ook zijn er bij elke categorie leerlingen die vinden dat de participanten, na het inzetten van HGW, deze minder toepassen.

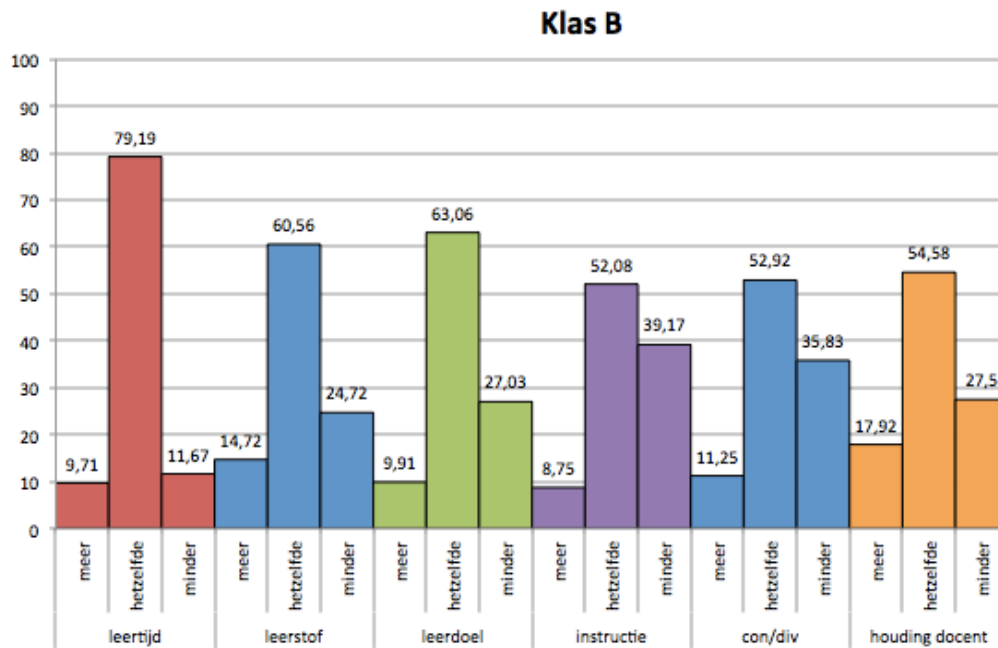
De groep leerlingen die aangeeft te ervaren dat de categorieën meer toepast in de les is overal groter dan de groep die vindt dat het minder wordt toegepast. Derhalve kan men spreken van groei.



Grafiek 12: Klas A

Uitslag klas B

Deze klas laat een ander beeld zien (grafiek 13). Ook hier is de groep die ervaart dat de participanten de categorieën hetzelfde toepast het grootst. Tevens is er een groep die vindt dat het frequenter wordt toegepast en een groep die aangeeft dat het minder wordt toegepast. Echter de groep die vindt dat het minder wordt toegepast is bij alle categorieën groter dan de groep die vindt dat er vooruitgang is geboekt. Derhalve is er eerder sprake van achteruitgang betreffende differentiatie dan vooruitgang.



Grafiek 13: Klas B

Beide klassen is tevens gevraagd de docenten een cijfer te geven voor het differentiëren. Klas A geeft gemiddeld een 6,9 en klas B een 6,4.

4.3 Uitwerking deelvraag 3

In hoeverre wordt HGW als ondersteunend ervaren door docenten van het THavo-team?

Om antwoord te krijgen op deelvraag 3 is er een vragenlijst voor de docenten ingezet en is er gebruik gemaakt van een focusgroep.

4.3.1 Vragenlijst eindmeting docenten

Van de 7 participanten hebben er 7 vragenlijst ingevuld (N=7). Zie bijlage 8.

De vragen geven aan welke aspecten van de zeven uitgangspunten van HGW zijn toegepast en in hoeverre de respondenten deze als ondersteunend ervaren.

Ervaring uitgangspunten HGW

Uitgangspunt	aspecten	N=7					toegepast (100:7) x aantal	Onder- steunend
		0	1	2	3	4		
1. De werkwijze is doelgericht.	Werken met korte termijn doelen	1	4	2	0	0	85,7%	85,7%
	Werken met lange termijn doelen	1	2	2	1	1	85,7%	57,1%
	SMART(l) formuleren van doelen	4	0	2	1	0	42,9%	28,6%
	Het geven van gerichte feedback	1	3	3	0	0	85,7%	85,7%
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking.	Leerling(en) en docent	1	2	3	1	0	85,7%	71,4%
	Ouder(s) en docent	3	1	1	1	1	57,1%	28,6%
	Leerlingen onderling	1	2	2	2	0	85,7%	57,1%
3. Onderwijsbehoefte en (owb) van leerlingen staan centraal.	Klassenoverzicht maken	2	3	2	0	0	71,4%	71,4%
	Owb in kaart brengen	2	3	2	0	0	71,4%	71,4%
	Werken vanuit owb	2	2	3	0	0	71,4%	71,4%
4. mentoren en docenten maken het verschil.	Weten dat je verschil maakt	1	3	3	0	0	85,7%	85,7%
	Denken vanuit mogelijkheden	2	3	2	0	0	71,4%	71,4%
	Oog hebben voor eigen ondersteuningsbehoeften	3	1	2	1	0	57,1%	42,9%
5. positieve aspecten zijn van groot belang.	Uitgaan van kansen en krachten	2	2	2	1	0	71,4%	57,1%
	Uitgaan van situaties waarin probleemgedrag zich niet voordoet.	3	1	3	0	0	57,1%	57,1%
	Wat goed gaat uitbreiden.	0	5	2	0	0	100%	100%
6. Betrokkenen werken constructief samen.	Leerling(en) en docent	2	2	3	0	0	71,4%	71,4%
	Docenten onderling	3	3	1	0	0	57,1%	57,1%
	Ouder(s) en docent	3	2	0	2	0	57,1%	28,6%
	Leerlingen onderling	1	3	3	0	0	85,7%	85,7%
7. De werkwijze is systematisch en transparant.	Systematisch werken	2	2	3	0	0	71,4%	71,4%
	Transparant werken	2	2	3	0	0	71,4%	71,4%

Ondersteunend 1-2-3-4 niet ondersteunend 0 = niet toegepast

Tabel 1: Ervaring uitgangspunten HGW

4.3.2 Focusgroep

De informatie verkregen uit de focusgroep (N=6) wordt hieronder per uitgangspunt van HGW uitgewerkt en geeft weer hoe de participanten het werken met HGW ervaren. Gevolgd door een algemene afsluiting over hoe de docenten het werken met HGW in ervaren hebben.

Het gesprek is opgenomen en vervolgens verbatim uitgeschreven. Beiden zijn op te vragen bij de onderzoeker.

Uitgangspunt 1: De werkwijze is doelgericht.

De participanten geven tijdens de focusgroep over dit uitgangspunt het volgende aan:

- Het stellen van kortetermijndoelen is makkelijker dan het stellen van langetermijndoelen.

- Een doel moet tussentijds bijgesteld kunnen worden.
- Qua leerstof is het doel voor alle leerlingen gelijk.
- Het traject naar een doel toe is verschillend voor leerlingen.

'Ik vind het makkelijker om lesdoelen op te stellen dan langetermijndoelen.'

Uitgangspunt 2: het gaat om afstemmen en wisselwerking.

De participanten geven tijdens de focusgroep over dit uitgangspunt het volgende aan:

- Er vindt meer wisselwerking plaats tussen de participanten en de groep leerlingen die begeleiding van de docent krijgt dan bij de groep die zelfstandig werkt.
- Participanten vinden meer wisselwerking met leerlingen prettig.
- Er vinden meer gesprekken plaats over het leerproces van de leerlingen.
- Er wordt een verschil ervaren tussen de twee 2Thavo-klassen. Klas A is minder gemotiveerd en wordt als moeilijk ervaren.
- De oorzaak van de houding van klas A wordt toegeschreven aan factoren buiten school.
- Participanten hebben het gevoel weinig invloed op die factoren te hebben.

'Ja het kost veel tijd en energie, maar ik ben wel blij als ze dan met positieve dingen komen.'

'Dan hebben we (docent en leerlingen) daar een gesprek over en de volgende keer gaat het wel weer beter.'

Uitgangspunt 3: onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.

De participanten geven tijdens de focusgroep over dit uitgangspunt het volgende aan:

- De leerlingen reflecteren meer op hun eigen leerproces.
- Er wordt gewerkt met 3 homogene groepen op basis van onderwijsbehoeften of heterogene groepen van 4 leerlingen.
- Leerlingen mogen zelf aangeven wat hun onderwijsbehoefte is.
- Participanten of leerlingen delen de groepen in.
- Er wordt over keuzes en onderwijsbehoeften in gesprek gegaan met de leerling(en).
- Participanten begeleiden de leerlingen bij hun leerproces.

- De factoren tijd en ruimte worden als belemmerend ervaren om het werken vanuit onderwijsbehoeften uit te voeren.

'Ik hoor uit deze klassen vaker dat ze zich erop richten van hoe kan ik dit aanpakken of hoe kan ik dit anders doen.'

'Ik heb de indeling gemaakt op basis van wat zij zelf hebben aangegeven. Dat heb ik een tijd volgehouden. Vervolgens heb ik die leerlingen ook gevraagd waar ze ingedeeld wilden worden en dan krijg je toch leerlingen die zeggen: 'Maar wellicht is dit voor mij toch niet de manier'. En dat vind ik een positief resultaat. Dat ze meer of een andere kijk op zichzelf krijgen.'

Uitgangspunt 4: mentoren en docenten maken het verschil.

De participanten geven tijdens de focusgroep over dit uitgangspunt het volgende aan:

- Participanten zitten op één lijn qua begeleiding van de leerlingen.
- De positieve ontwikkeling die een klas heeft doorgemaakt wordt toegeschreven aan veranderingen die buiten school liggen.
- De participanten ervaren een grens wat betreft de invloed die ze hebben op de sfeer in een groep.

'Ik denk niet dat de mentoren en/of docenten daar een heel erg groot verschil in hebben gemaakt.'

Uitgangspunt 5: Positieve aspecten zijn van groot belang.

De participanten geven tijdens de focusgroep over dit uitgangspunt het volgende aan:

- De participanten vinden het moeilijker om positief te blijven bij de moeilijke klas.
- De participanten vinden het knapper van zichzelf en de leerlingen als bij klas A iets wel lukt.
- Ze zoeken naar oplossingen om de negatieve invloed van sommige leerlingen op de klas te verkleinen.
- Ze zijn zich er van bewust dat negatieve energie sneller verspreidt dan positieve.

'Ik benader ze eerst positief.'

Uitgangspunt 6: constructief samenwerken.

De participanten geven tijdens de focusgroep over dit uitgangspunt het volgende aan:

Samenwerking ouders en docent:

- Deze wordt door de mentoren als goed ervaren.
- De vakdocenten ervaren deze als minder goed.
- De steun van ouders wordt door de participanten als meerwaarde gezien.

Samenwerking leerlingen en docent:

- De input van leerlingen wordt gewaardeerd en gestimuleerd.
- Er vindt meer overleg plaats.
- Leerlingen mogen hun eigen keuzes maken.
- Participanten vinden het moeilijk om de leerlingen los te laten.

Samenwerking leerlingen onderling:

- Docenten zien een positieve verandering in het samenwerken.
- Leerlingen overleggen meer.
- Leerlingen stellen elkaar meer constructieve vragen

Samenwerking docenten onderling:

- De samenwerking is toegenomen.
- Wordt als fijn en leerzaam ervaren.
- Eenzelfde aanpak van een klas wordt als positief voor zowel leerlingen als docent ervaren.
- Eenzelfde aanpak zorgt voor duidelijkheid en structuur.
- De samenwerking met docenten die niet volgens HGW werken wordt als beduidend minder ervaren.
- De wens om meer samen te werken is uitgesproken.

'Een aantal uitgangspunten die in de lessen terugkomen maakt het voor de leerlingen heel herkenbaar om een bepaalde structuur te hanteren en, nou zitten we met een klein groepje natuurlijk, maar het zou zoveel fijner zijn als we dat met een grote groep op zo'n manier zouden aanpakken, zodat het voor die leerlingen zoveel zinvoller wordt.'

Uitgangspunt 7: De werkwijze is systematisch en transparant.

Dit uitgangspunt is, wegens tijdgebrek, niet meer specifiek aan bod gekomen.

HGW algemeen

Over HGW in het algemeen geven de participanten aan het als positief en leerzaam te ervaren. Het zorgt ervoor dat je alle leerlingen in beeld hebt en je beter maatwerk kunt leveren. Een participant werkt inmiddels ook met klassen

die buiten het onderzoek vallen met HGW. Daarnaast geven alle participanten aan door te willen gaan met HGW.

De data uit dit hoofdstuk wordt gebruikt om in hoofdstuk 5 tot een beantwoording en conclusie van de deelvragen en de hoofdvraag te komen.

Hoofdstuk 5 Conclusie, beantwoording en aanbevelingen

De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk wordt beantwoord luidt:

‘Hoe kunnen de uitgangspunten van Handelingsgericht werken de docenten van het THavo-team ondersteunen bij het afstemmen op verschillen tussen de leerlingen?’

Alvorens tot een antwoord te komen op de hoofdvraag zal er eerst een conclusie en beantwoording gegeven worden op de deelvragen.

Tot slot zullen er aanbevelingen gedaan worden, waarmee het implementatietraject van Handelingsgericht werken op het Valuascollege verder vormgegeven kan worden en hoe binnenklasdifferentiatie bevorderd kan worden.

5.1 Beantwoording en conclusie deelvraag 1

Op welke wijze stemmen de docenten van het THavo-team voor het werken met HGW?

Uit het aantal vragen dat beantwoord is met 1 en 2 komt naar voren dat de houding van de participanten om tot binnenklasdifferentiatie te komen voldoende aanwezig is. Ik vind dit positief en belangrijk. Tomlinson & Imbeau (2010) geven het belang ervan ook aan, daar de docent de spil is om differentiatie tot uiting te laten komen in de praktijk.

De uitvoering van alle categorieën waarmee men kan differentiëren is voor verbetering vatbaar. Het feit dat de docenten zichzelf gemiddeld een 6,2 geven voor de manier waarop ze, vòòr het werken met HGW, differentieerden laat zien dat er ruimte is voor verbetering.

Een oorzaak hiervoor zou, gezien de antwoorden van de respondenten, kunnen liggen in het tekort aan kennis, tijdgebrek en het feit dat de randvoorwaarden, als onvoldoende computers en rustige werkruimte voor leerlingen, niet ideaal zijn. Ik heb tijdens het onderzoek ook gemerkt dat docenten over onvoldoende kennis beschikken. Bepaalde termen die bij differentiëren horen waren een aantal participanten onbekend.

Als meest belangrijke factoren die genoemd worden om beter te kunnen differentiëren zijn tijd en kennis. Daarnaast wordt er aangegeven over onvoldoende vakkennis en kennis over differentiëren in het algemeen te beschikken. Daarentegen is de kennis omtrent didactiek en verschillende werkvormen voldoende aanwezig.

Samenvattend: de participanten willen differentiëren en binnenklasdifferentiatie vindt plaats. Echter alle categorieën behoeven verbetering. Sterke punten zijn de houding van de docenten, de kennis van didactiek en verschillende werkvormen. De aandachtspunten liggen bij het ontwikkelen van vakkennis, kennis omtrent differentiatie, tijdgebrek en het verbeteren van de randvoorwaarden.

5.2 Beantwoording deelvraag 2

Wat is het effect van Handelingsgericht werken op het afstemmen op leerlingen van de docenten van het THavo-team?

Wanneer de beginmeting naast de eindmeting gezet wordt, is er bij de meeste categorieën sprake van een toename in de toepassing ervan.

Bij de categorie leerdoel zien we een afname. Een verklaring hiervoor zou kunnen liggen in de bewustwording van de participanten omtrent het inzetten van leerdoelen. Ze weten nu beter wat het inhoudt en realiseren zich dat het beter kan dan ze dachten. Daarbij geven de participanten aan dat ze niet altijd weten wat de gestelde doelen voor de leerlingen zijn en ze vinden het lastig om met langetermijndoelen te werken.

De categorie toetsing scoort tweemaal 100%. Deze score schept een enigszins vertekend beeld, aangezien de vragen die hierover gesteld zijn gaan over het toekennen van extra tijd en het communicatief nakijken van toetsen bij leerlingen die een officiële verklaring hebben. We kunnen concluderen dat dit goed geregeld is voor de relatief kleine groep leerlingen die dat betreft. Het differentiëren in havo en vmbo-t toetsing komt in het onderzoek onvoldoende naar voren. Om daar een beter beeld van te krijgen hadden er vragen over dit onderwerp in de vragenlijsten terug moeten komen en dat is niet het geval. Dit is een verbeterpunt voor het onderzoek.

Kijken we naar de uitkomst van de vragenlijst van de leerlingen dan valt op dat Klas A aangeeft een groei te ervaren. Daarentegen blijkt bij klas B eerder een achteruitgang te zijn voor wat betreft differentiëren. Het merendeel van klas B geeft aan dat de verschillende categorieën minder worden toegepast.

Het cijfer dat beide klassen de participanten geven voor het differentiëren laat het verschil ook zien: klas A geeft een 6,9 en klas B 6,4.

De categorieën waarin groei wordt geconstateerd komen bij klas A en de docenten overeen op de categorie leerdoel na. De leerlingen beoordelen deze categorie hoger.

Er is een groei waar te nemen; de participanten lijken meer te zijn gaan differentiëren. Echter de verschillen zijn niet groot genoeg om van een significant verschil te kunnen spreken. Dit zou kunnen komen doordat de periode van het inzetten van de methodiek HGW relatief kort is geweest (13 weken) en de groep participanten tijdens het onderzoek gehalveerd is. Het kan ook zijn dat HGW niet de methodiek is om een significante groei in het differentiëren te laten plaatsvinden.

De klassen ervaren het effect van HGW op differentiëren verschillend. Dit kan komen door het verschil in samenstelling en door het gegeven dat de groep docenten, die aan beide groepen lesgeeft, niet gelijk is.

Hierdoor kan niet geconcludeerd worden dat het effect van HGW op het differentiëren positief is. Mogelijk zijn er ook andere factoren van invloed op het wel of niet verbeteren van binnenklasdifferentiatie.

5.3 Beantwoording deelvraag 3

In hoeverre wordt HGW als ondersteunend ervaren door docenten van het THavo-team?

De beantwoording van deze deelvraag wordt eerst in de zeven uitgangspunten van HGW afzonderlijk uitgewerkt, waarna een algehele conclusie volgt.

Uitgangspunt 1: De werkwijze is doelgericht.

De participanten geven aan dat ze het werken met kortetermijndoelen en het geven van gerichte feedback als ondersteunend ervaren. Beide zijn ook uitvoerbaar in de praktijk.

Ze geven echter ook aan dat niet altijd bekend is wat de gestelde doelen voor de leerlingen zijn. Ook worden de doelen onvoldoende SMART geformuleerd. Het stellen van SMART-geformuleerde doelen is voorwaardelijk voor het geven van goede feedback (Hattie&Timperley, 2007).

Het werken met langetermijndoelen wordt als lastiger en daardoor ook als minder ondersteunend ervaren.

Uitgangspunt 2: Het gaat om afstemming en wisselwerking.

Uit de focusgroep blijkt dat de participanten zich meer bewust worden van de kracht van wisselwerking tussen hen en de leerlingen. Er wordt meer in overleg met leerlingen gegaan en dat wordt als prettig ervaren.

Ook is men bewust van buitenschoolse invloeden. Waar mogelijk wordt er geprobeerd daar invloed op te hebben. Dit gebeurt hoofdzakelijk middels contact

tussen mentor en ouders. Echter wordt er ook de grens ervaren van waar men als docent invloed op kan hebben.

Ik denk dat de docenten de grens terecht opmerken, maar dat ze zichzelf ook onderschatten. Ik heb gezien hoe goed er ingezet is op het verbeteren van de werksfeer in deze groep en ben van mening dat ze zichzelf meer krediet mogen geven.

Uitgangspunt 3: Onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.

Met alle aspecten van dit uitgangspunt is gewerkt en deze worden als ondersteunend bij het differentiëren ervaren. Het geeft een kader om met zowel homogene als heterogene groepen te werken. Leerlingen worden betrokken bij dit proces. Er wordt hen gevraagd aan te geven wat hun onderwijsbehoefte is en bij de uitvoering wordt er met hen in gesprek gegaan. Dit leidt tot een actievere rol bij hun leerproces, waarbij er een beroep wordt gedaan op het zelfreflecterend vermogen van de leerling. Dit leidt tot meer inzicht in de onderwijsbehoeften van de leerling bij de docent, die daardoor beter kan afstemmen op de leerling.

Uitgangspunt 4: Mentoren en docenten maken het verschil.

Aangezien van het effect dat scholen hebben op het schoolsucces van leerlingen voor tweederde toegeschreven kan worden aan docentkenmerken (Marzano, 2007, 2011 in: Pameijer et al., 2012) kunnen we stellen dat docenten er toe doen. Uit het onderzoek komt naar voren dat docenten zich vooral bewust zijn van hun grenzen. Ze schrijven de oorzaak van de sfeer in klas A hoofdzakelijk toe aan factoren die buiten school liggen en geven aan daar weinig invloed op te hebben.

Uitgangspunt 5: Positieve aspecten zijn van groot belang.

Uitbreiden van wat goed gaat, wordt door hen allen als ondersteunend ervaren. Tijdens het werken met HGW zijn ze zich bewust geworden van de kracht hiervan.

Er wordt aangegeven dat het bij sommige leerlingen lastig is om positief te blijven. Er wordt dan op zoek gegaan naar een oplossing om de negatieve invloed van de betreffende leerling(en) op de klas te verkleinen.

Uitgangspunt 6: Betrokkenen werken constructief samen.

Op alle fronten wordt de samenwerking tussen alle partijen als waardevol en ondersteunend ervaren. De samenwerking tussen leerlingen en docenten, leerlingen onderling en docenten onderling is toegenomen. Er vindt meer overleg plaats tussen docenten en leerlingen, waarbij leerlingen meer ruimte wordt gegeven. Dit maakt dat docenten beter weten wat een leerling nodig heeft en kan er beter op hen afgestemd worden. Leerlingen overleggen meer en stellen elkaar meer constructieve vragen.

De participanten merken een toename in de onderlinge samenwerking wat als prettig en leerzaam wordt ervaren. Ze geven aan dat het leidt tot meer duidelijkheid en structuur voor henzelf en de leerlingen. De wens om meer samen te werken, ook met docenten die niet mee hebben gedaan aan dit onderzoek, is uitgesproken.

Een goede samenwerking met ouders wordt door de vakdocenten als meerwaarde gezien, maar wordt niet zo ervaren. De mentoren geven daarentegen aan wel een goede samenwerking te hebben. Echter beide groepen geven aan dit niet als ondersteunend te ervaren bij het differentiëren.

Uitgangspunt 7: De werkwijze is systematisch en transparant.

In de vragenlijst wordt aangegeven dat dit uitgangspunt als ondersteunend wordt ervaren. Tijdens de focusgroep is echter, wegens tijdgebrek, niet ingegaan op dit onderdeel waardoor er een onvoldoende valide conclusie aan de gegevens betreffende dit uitgangspunt gegeven kan worden (De Lange et al., 2011).

Hoe wordt handelingsgericht werken ervaren door de participanten?

Alle participanten zijn positief over het werken met HGW. Het maakt ze bewust, ze hebben leerlingen beter in beeld en het geeft ze handvatten om te differentiëren. Er zijn participanten die naast de THavo-klassen al zijn gestart met HGW in andere klassen. Door allen is aangegeven door te willen gaan met HGW en het te willen uitbreiden naar andere leerjaren en niveaus.

Ze hebben de kracht van samenwerking tussen docenten ervaren en geven aan dat het wenselijk zou zijn wanneer HGW breder ingezet zou worden. Dat geeft duidelijkheid en structuur voor zowel leerlingen als docenten en de opbrengst wordt vergroot.

5.4 Bijeenkomsten tijdens het onderzoek

Bij de bijeenkomst voorafgaand aan het onderzoek was de reactie van de docenten positief en enthousiast. Er zouden 14 docenten meedoen met het onderzoek.

Gaandeweg het traject hebben meerder factoren, waarvan tijdgebrek er één is, ertoe geleid dat de groep is gehalveerd. Door deze wending heeft het onderzoek een ander karakter gekregen. Op het effect hiervan wordt in hoofdstuk 6 verder ingegaan.

De inhoud van deze bijeenkomsten is hieronder in een samenvatting weergegeven:

- theorie van HGW en differentiëren is aan bod gekomen, hetzij op initiatief van de onderzoeker, hetzij op aanvraag van participanten
- presenteren klassenoverzichten
- vertaling van theorie naar praktijk
- planning gemaakt

- afspraken gemaakt
- ervaringen uitgewisseld
- nieuwe input voor de participanten om verder te gaan met HGW in de praktijk en voor de onderzoeker om de lijn van het onderzoek uit te zetten
- voordelen besproken; meer rust in de les, participanten differentiëren bewuster en wisselen meer uit, leerlingen zijn actiever, meer reflectie en motivatie bij alle partijen
- belemmeringen besproken; het loslaten van leerlingen, waardoor minder controle, onvoldoende tijd, werkdruk, onvoldoende computers, onvoldoende rustige werkruimte buiten lokaal

5.5 Beantwoording hoofdvraag

‘Hoe kunnen de uitgangspunten van Handelingsgericht werken de docenten van het THavo-team ondersteunen bij het afstemmen op verschillen tussen de leerlingen?’

Door het werken met HGW laat een lichte groei zien in de uitvoering van differentiëren. Bij de bewustwording van de participanten is een grotere verandering waar te nemen. Mogelijk heeft het meer tijd nodig eer deze verandering zich vertaalt naar de praktijk.

De uitgangspunten van HGW bieden op onderstaande punten de docenten ondersteuning bij het beter afstemmen op leerlingen:

- De kortetermijndoelen meer en SMART-geformuleerd aan te geven.
- De **uitwisseling** tussen docent en leerling inzetten om reflectie te bevorderen.
- De **uitwisseling** tussen docent en leerling inzetten om constructieve samenwerking te bevorderen.
- De **onderwijsbehoeften** in kaart brengen en ze meenemen in de uitvoering, zodat docenten inzicht krijgen in het leren van de leerling.
- De **onderwijsbehoeften** in kaart brengen, zodat docenten handvatten hebben om te kunnen differentiëren.

- Werken vanuit **onderwijsbehoeften**, waardoor docenten gaan nadenken over wat de leerling nodig heeft om een doel te bereiken.
- Het bespreken van situaties waarin **probleemgedrag** zich niet voordoet, waardoor docenten inzicht hebben in wat een leerling nodig heeft.
- **Constructieve samenwerking** tussen leerling en docent bevorderen, waardoor beide partijen meer inzicht krijgen in het leerproces van de leerling, wat leidt tot een betere afstemming.
- **Constructieve samenwerking** tussen docenten onderling bevorderen, waardoor meer uitwisseling van kennis plaatsvindt. Hierdoor zijn ze beter in staat af te stemmen op leerlingen.
- **Constructieve samenwerking** tussen docenten onderling bevorderen, wat leidt tot een eenduidigere aanpak van leerlingen; dit biedt duidelijkheid en structuur voor docenten en leerlingen.

5.6 Aanbevelingen vanuit het onderzoek

Om met HGW binnenklasdifferentiatie te verbeteren worden op micro-niveau de volgende aanbevelingen gedaan:

- werk vanuit onderwijsbehoeften van de leerling.
- bevorder een constructieve samenwerking met leerlingen.
- gebruik de vakwerkplannen als basis, om te werken vanuit SMART-geformuleerde lange- en kortetermijndoelen.
- heb oog voor eigen ondersteuningsbehoeften.
- breid eigen kennis en vaardigheden door samen te werken met collegae, literatuur te lezen en te experimenteren.

Om de implementatie van HGW goed te laten verlopen worden de volgende aanbevelingen op meso-niveau gedaan:

- zet in op de uitgangspunten van HGW die door de participanten als ondersteunend ervaren worden. Dit sluit aan bij de gedachtegoed van HGW 'uitbreiden wat goed gaat' (Pameijer et al., 2012), bevordert het gevoel van competentie en werkt motiverend.
- het management moet een actieve rol spelen om HGW succesvol te implementeren. Druk en ondersteuning vanuit het management is cruciaal (Pameijer et al., 2012). Doelen moeten gesteld worden en er moet, voor zover mogelijk, voldaan worden aan ondersteuningsbehoeften van de docenten.
- bevorder eigenaarschap. Dit is een voorwaarde om een verandering goed gedragen te implementeren (Fullan, 2009, Fullan&Saint Germain, 2009, in: Pameijer et al., 2012)

- bevorder en faciliteer samenwerking tussen docenten. De participanten hebben het samenwerken als leerzaam ervaren. Dit sluit aan bij de bevindingen van Marzano (2013). Hij geeft aan dat het samenwerken een van de meest effectieve didactische strategieën betreft.

Om binnenklasdifferentiatie te verbeteren worden op meso-niveau de volgende aanbevelingen gedaan:

- bied docenten een scholing differentiatie aan. Uit het onderzoek blijkt dat de docenten hun kennis en vaardigheden willen verbreden. Daarnaast wordt door zowel de inspectie van onderwijs (2011) en Berben (n.d.) aangegeven dat, voor het verbeteren van kennis en vaardigheden, nodig om te kunnen differentiëren, scholing en training vereist is.
- faciliteer docenten voldoende in tijd en randvoorwaarden (werkruimte voor leerlingen buiten de klas, voldoende computers).
- bevorder en faciliteer samenwerking tussen docenten. De participanten hebben het samenwerken als leerzaam ervaren. Dit sluit aan bij de bevindingen van Marzano (2013). Hij geeft aan dat het samenwerken een van de meest effectieve didactische strategieën betreft.

5.7 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

- breng in kaart welke factoren van invloed zijn op binnenklasdifferentiatie.
- ontwerp, om implementatie van HGW te bevorderen, een ondersteuningstraject, opgesteld vanuit de ondersteuningsbehoeften van docenten.

Literatuurlijst

- Bekkers, V., Noordegraaf, M., Waslander, S. & Wit, B. de (2011). *Passend onderwijs – Passend beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend onderwijs*. Binnengehaald op 7 mei 2013 van <http://igitur-archive.library.uu.nl/USBO/2012-0404-200430/ECPO%20definitief.pdf>
- Berben, M. & Van Teeseling, M. (2014). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Berben, M. (n.d.). Is differentiëren te leren? *Vantwaalf tot achttien*, 23(5), 44-45
- Boeije, H.R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom
- Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W. & Martelaer, K. de (2013). *Binnenklasdifferentiatie: Leerkansen voor alle leerlingen*. Leuven/Den Haag: Acco
- Deen, K. (2009). *Handelingsplan in de praktijk. Waarom wordt er zo weinig met het handelingsplan gewerkt?* Binnengehaald op 6 mei 2013 van http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Handelingsgericht_werken.pdf
- Department for Child Protection and Family Support (n.d.). *Documented Plans: Supporting education for all. Guidelines for implementing Documented Plans in Public Schools*. Binnengehaald op 22 mei 2013 van <https://www.dcp.wa.gov.au/Resources/Documents/Documented%20Education%20Planning/GuidelinesForImplementingDocumentedPlans.pdf>
- Dooren, E. van (2011). *Groepshandelingsplannen in het voortgezet onderwijs? Het werkt echt!* Binnengehaald op 6 mei 2013 van http://www.acco.be/download/nl/311175085/file/7.6.1._onderzoek_van_dooren_p.147_.pdf
- Drost, M. & Verra, P. (2012) *Handboek RTTI*. Bodegraven: Docentplus.nl
- Erve, van 't D. (2012). Durven loslaten. *Didactief special*. 42(8), 6-7.
- Eurib (2011). *Verwerken van kwalitatieve data*. Binnengehaald op 25 april 2014 van http://www.eurib.org/fileadmin/user_upload/Documenten/PDF/Onderzoek/v_-Verwerken_van_kwalitatieve_data.pdf

- Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie: meervoudige intelligenties in de 21^{ste} eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds
- Geudens, A. Baeyens, D., Schraeyen, K. Maetens, K., De Brauwer, J. & Loncke, M. (2011) *Jongvolwassenen met Dyslexie. Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*. Leuven: Acco
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating Instruction in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Heijkant, C. van den & Wegen, R. Van der (2000). *De klas in beeld: video interactie begeleiding in school*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede bv
- Hendriksen, J. (2009). *Cirkelen rond Kolb: begeleiden van leerprocessen*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen
- Inspectie van Onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *De staat van het onderwijs. Verslag van 2009/2010*. Binnengehaald op 22 mei 2013 van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2011/Onderwijsverslag+2009+2010.pdf>
- Lange, R. de, & Schuman, H. & Montesano Monterssori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (2^e druk). Apeldoorn: Garant
- Litosseliti, L. (2003). *Using focus groups in research*. London: Continuum
- Marzano, R.J. (2011). *De kunst en wetenschap van het lesgeven*. Vlissingen: Bazalt
- Marzano, R.J. (2013). *Wat werkt in de klas*. Vlissingen: Bazalt.
- Monster, G. (2009). *Begrijpen, essentieel voor formuleren van onderwijsbehoeften*. Binnengehaald op 26 mei van <http://www.ibva.info/getFile.php?file=RunUJCG0jhqeKOR5FIHn6cAeHwPQvD3mHbi1KHKFw%2Fkopy7NpeYDbXc05WwpTaI3ltNjoF6n8kouYosbnvL%2FwNR7zg8XDgmMkEzM25PYtR0%3D>
- Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Binnengehaald op 7 mei 2013 van <http://www.hva.nl/wp-content/uploads/2012/01/ol25-091118-oostdam.pdf>

Pameijer, N., Beukering, T. van, Wulp, M. van der & Zandbergen, A. (2012). *Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria: ASCD

VanderHoeven, J.L. (2004). *Omgaan met verschillen in de leeromgeving. Een visie op differentiatie en gelijke kansen in authentieke middenscholen*. Uitgeverij Antwerpen

Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO Project

Willems, P. & Wienke, D. (2013). *Handelingsgericht werken, handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht indiceren*. Binnengehaald 21 juni 2013 van http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Handelingsgericht_werken.pdf

Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2011). *Gedragsproblemen in scholen* (3^e druk). Leuven/Den Haag: Acco

Worcestershire (n.d.). *Managing Individual Education Plans: MSEN Toolkit*. Binnengehaald 22 mei 2013 van <https://www.worcestershire.gov.uk/cms/pdf/PPiep.pdf>

Bijlage 1: De leerstijlen van Kolb

Accomoderende leerstijl

- gericht op:
 - acties, doen
 - het nemen van risico's
 - stellen van (eigen) doelen
 - maken van eigen programma
- past zich goed aan aan nieuwe situaties
- vooral op mensen gericht
- brede praktische interesse
- is intuïtief en leert door te proberen
- krijgt veel gedaan

leervormen:

- ontwikkelingsleren door experimenteren (toetsen)
- ervaringsleren

voorkeur voor:

- ongestructureerde trainingsvormen
- experimenten
- simulaties
- praktijkopdrachten

Divergerende leerstijl

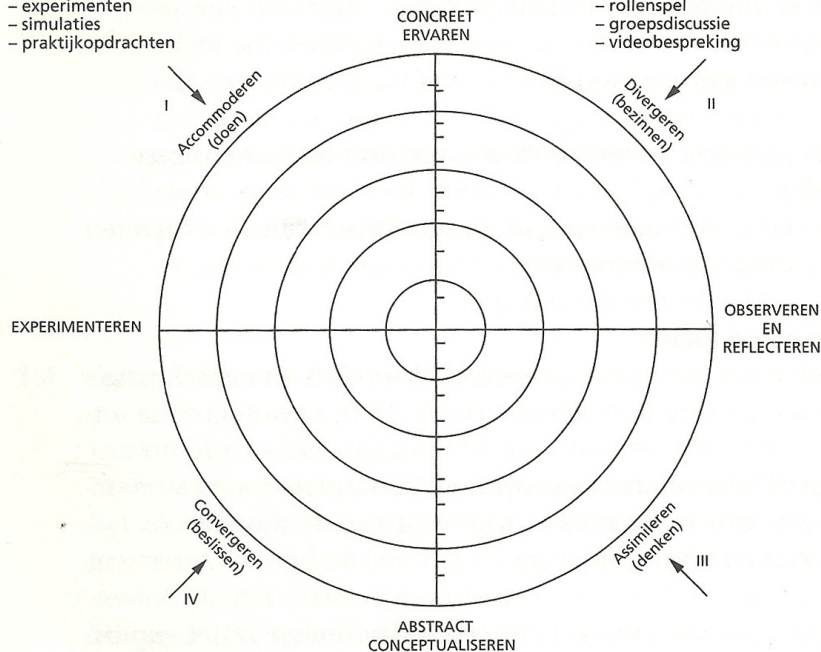
- gericht op:
 - mensen en menselijke processen
 - beschouwing en verbeelding
 - hier-en-nu-ervaring
 - bekijkt problemen van alle kanten
- heeft vaak nieuwe ideeën
- verbeeldingskracht
- komt soms moeilijk tot beslissen
- sociaal en cultureel geïnteresseerd
- behoefte aan klimaat waarin menselijke uitingen mogelijk zijn

leervormen:

- belevingsleren (gevoelsmatig)
- ervaringsleren

voorkeur voor:

- rollenspel
- groepsdiscussie
- videobespreking



Convergerende leerstijl gericht op:

- ideeën, begrippen, modellen, structuren
- denken, logisch handelen en beredeneren
- vraagt situaties die zekerheid bieden
- gericht op één oplossing voor één probleem
- past ideeën goed toe in de praktijk
- vooral op dingen gericht
- gericht op resultaten
- regelen van zaken zonder betrokkenen

leervormen:

- belevingsleren via denkprocessen (inzicht)
- ervaringsleren

voorkeur voor:

- gestructureerde oefeningen
- geprogrammeerde instructie
- excursie, demonstratie

Assimilerende leerstijl

- gericht op:
 - waarnemen, beredeneren, (over)denken
 - opstellen van theorieën
 - doel waarnemen en in begrippen, modellen verwoorden
- houdt van logische en exacte theorieën
- niet emotioneel
- brede wetenschappelijke interesse
- neemt goed leerstof op, brengt verscheidenheid aan gegevens in een verklaring samen

leervormen:

- belevingsleren via waarnemen, beschouwen, verwerken en analyseren
- cognitief leren

voorkeur voor:

- hoorcollege, lezing
- case-study
- literatuurstudie
- schrijfpdrachten

Figuur 3: de complete leercyclus van Kolb
(Hendriksen, 2009, p. 30)

Bijlage 2: Vragenlijst beginmeting docenten

Onderstaande vragenlijst is digitaal afgenomen

Naam

1. Ik denk na over het effect van mijn aanpak op leerlingen. *(houding docent)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

2. Ik pas mijn aanpak aan als blijkt dat een leerling dat nodig heeft. *(houding docent)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

3. De ondersteuning die ik mijn leerlingen geef om een bepaald doel te halen verschilt. * (leerdoel)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

4. Ik denk na over wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te halen. * (leerdoel)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

5. Ik deel mijn klas tijdens de les in groepen in (bijv. naar niveau of onderwijsbehoeften). * (convergerende en divergerende differentiatie)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

6. Ik pas bewust instructiemodellen toe. * (instructie)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

7. Ik maak gebruik van geluidsfragmenten en/of muziek om het leren te bevorderen van leerlingen die muzikaal/ritmisch intelligent zijn. * (MI)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

8. Ik ontwerp (regelmatig) eigen lesmateriaal. * (houding docent)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

9. Ik varieer in onderwijsactiviteiten. * (leerstof)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

10. Nadat de basisstof behandeld is, geef ik leerlingen met een lager niveau herhalingsopdrachten terwijl leerlingen met een hoger niveau dieper op de stof ingaan. * (leerstof)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

11. Ik maak een kleine groep voor extra uitleg voor degene die dat nodig hebben. * (instructie)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

12. Ik ben in staat om een lessencyclus van een bepaalde hoeveelheid stof te maken met daarin onderdelen die recht doen aan verschillen tussen leerlingen (bijv. verschillende leerstijlen, adhv meervoudige intelligentie). * (houding docent)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

13. Ik stem de onderwijstijd af op verschillen tussen leerlingen. * (leertijd)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

14. Ik geef leerlingen keuzevrijheid in de taken (opdrachten maken, vragen stellen, leren, nakijken) die zij tijdens de les uitvoeren. *

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

15. Ik maak gebruik van taken waarin leerlingen problemen analyseren en/of puzzels oplossen om het leren te bevorderen van leerlingen die logisch/mathematisch intelligent zijn. * (MI)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

16. Ik stem verwerkingsopdrachten af op verschillen tussen leerlingen. * (leerstof)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

17. Snelle leerlingen geef ik meer opdrachten dan langzame leerlingen. * (leertijd)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

18. Ik maak gebruik van afbeeldingen met als doel het leren te bevorderen van leerlingen die visueel/ruimtelijk ingesteld zijn. * (MI)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

19. Als leerlingen samenwerken zorg ik doelbewust voor groepjes met leerlingen verschillend van niveau/leerstijl/leerpunt/kwaliteit. * (convergerende en divergerende differentiatie)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

20. Ik verwerk verschillende werkvormen in mijn lessen. * (Kolb)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

21. Leerlingen die dat nodig hebben (bijvoorbeeld dyslectische leerlingen) geef ik meer tijd voor het maken van een toets. * (toetsing)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

22. Ik weet wat de gestelde onderwijsdoelen voor mijn leerlingen zijn. * (leerdoel)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

23. Ik stem instructie af op verschillen tussen leerlingen. * (instructie)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

24. Ik ga na of leerlingen de uitleg en/of opdrachten begrijpen. * (houding docent)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

25. Ik laat leerlingen zelfstandig werken. * (convergerende en divergerende differentiatie)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

26. Als ik mezelf een cijfer moet geven voor hoe ik differentieer dan geef ik mezelf een *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Kruis aan welke factor je belemmert om te kunnen differentiëren (meerdere antwoorden mogelijk). *

Ik heb onvoldoende kennis . ☐

Ik weet niet hoe ik dat moet doen. ☐

Ik heb te weinig tijd.

Ik voel me onzeker ☐.

De randvoorwaarden zijn onvoldoende (denk hierbij aan de grootte van de klas, de methode waarmee je werkt, aanwezigheid van computers,

aanwezigheid van geluidsinstallatie, etc) ☐

Anders, nl.

28. Wat heb je nodig om beter te kunnen differentiëren? *

Bijlage 3: Vragenlijst eindmeting docenten

Onderstaande vragenlijst is digitaal afgenomen

Naam

1. Ik denk na over het effect van mijn aanpak op leerlingen. *(houding docent)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

2. Ik pas mijn aanpak aan als blijkt dat een leerling dat nodig heeft. *(houding docent)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

3. De ondersteuning die ik mijn leerlingen geef om een bepaald doel te halen verschilt. * (leerdoel)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

4. Ik denk na over wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te halen. * (leerdoel)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

5. Ik deel mijn klas tijdens de les in groepen in (bijv. naar niveau of onderwijsbehoeften). * (convergerende en divergerende differentiatie)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

6. Ik pas bewust instructiemodellen toe. * (instructie)

1 2 3 4
(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

7. Ik maak gebruik van geluidsfragmenten en/of muziek om het leren te bevorderen van leerlingen die muzikaal/ritmisch intelligent zijn. * (MI)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

8. Ik ontwerp (regelmatig) eigen lesmateriaal. * (houding docent)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

9. Ik varieer in onderwijsactiviteiten. * (leerstof)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

10. Nadat de basisstof behandeld is, geef ik leerlingen met een lager niveau herhalingsopdrachten terwijl leerlingen met een hoger niveau dieper op de stof ingaan. * (leerstof)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

11. Ik maak een kleine groep voor extra uitleg voor degene die dat nodig hebben. * (instructie)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

12. Ik ben in staat om een lessencyclus van een bepaalde hoeveelheid stof te maken met daarin onderdelen die recht doen aan verschillen tussen leerlingen (bijv. verschillende leerstijlen, adhv meervoudige intelligentie). * (houding docent)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

13. Ik stem de onderwijstijd af op verschillen tussen leerlingen. * (leertijd)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

14. Ik geef leerlingen keuzevrijheid in de taken (opdrachten maken, vragen stellen, leren, nakijken) die zij tijdens de les uitvoeren. *

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

15. Ik maak gebruik van taken waarin leerlingen problemen analyseren en/of puzzels oplossen om het leren te bevorderen van leerlingen die logisch/mathematisch intelligent zijn. * (MI)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

16. Ik stem verwerkingsopdrachten af op verschillen tussen leerlingen. * (leerstof)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

17. Snelle leerlingen geef ik meer opdrachten dan langzame leerlingen. * (leertijd)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

18. Ik maak gebruik van afbeeldingen met als doel het leren te bevorderen van leerlingen die visueel/ruimtelijk ingesteld zijn. * (MI)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

19. Als leerlingen samenwerken zorg ik doelbewust voor groepjes met leerlingen verschillend van niveau/leerstijl/leerpunt/kwaliteit. * (convergerende en divergerende differentiatie)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

20. Ik verwerk verschillende werkvormen in mijn lessen. * (Kolb)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

21. Leerlingen die dat nodig hebben (bijvoorbeeld dyslectische leerlingen) geef ik meer tijd voor het maken van een toets. * (toetsing)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

22. Ik weet wat de gestelde onderwijsdoelen voor mijn leerlingen zijn. * (leerdoel)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

23. Ik stem instructie af op verschillen tussen leerlingen. * (instructie)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

24. Ik ga na of leerlingen de uitleg en/of opdrachten begrijpen. * (houding docent)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

25. Ik laat leerlingen zelfstandig werken. * (convergerende en divergerende differentiatie)

1 2 3 4

(vrijwel) altijd ☐ ☐ ☐ ☐ (vrijwel) nooit

26. Als ik mezelf een cijfer moet geven voor hoe ik differentieer dan geef ik mezelf een *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ .

De volgende vragen gaan over de vaardigheden die een docent nodig heeft om te kunnen differentiëren.

27. Ik heb voldoende vakkennis om te kunnen differentiëren. *

1 2 3 4
Ja ☐ ☐ ☐ ☐ Nee

28. Ik heb voldoende kennis van differentiëren in het algemeen. *

1 2 3 4
Ja ☐ ☐ ☐ ☐ Nee

29. Ik heb voldoende kennis van didactiek om te kunnen differentiëren. *

1 2 3 4
Ja ☐ ☐ ☐ ☐ Nee

30. Ik heb voldoende kennis van verschillende werkvormen om te kunnen differentiëren. *

1 2 3 4
Ja ☐ ☐ ☐ ☐ Nee

31. Ik kan mijn lessen/onderdelen van mijn lessen afstemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. *

1 2 3 4
Ja ☐ ☐ ☐ ☐ Nee

32. Ik weet hoe ik een leerling kan begeleiden zodat deze zijn eigen werk kan reguleren. *

1 2 3 4
Ja ☐ ☐ ☐ ☐ Nee

33. Ik kan gericht feedback geven op de 4 verschillende niveaus (taak, proces, zelfregulatie en persoon). *

1 2 3 4
Ja ☐ ☐ ☐ ☐ Nee

Handelingsgericht werken (HGW)

De volgende vragen gaan over de 7 uitgangspunten van HGW.
Je vult een vraag alleen in wanneer je het onderdeel ook daadwerkelijk hebt gebruikt/toegepast. Wanneer je er niet mee gewerkt hebt laat je hem open.

In hoeverre ervaar je onderstaande onderdelen van HGW als ondersteunend bij het differentiëren?

34. Het werken met korte termijndoelen.

1 2 3 4
ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

35. Het werken met lange termijn doelen.

1 2 3 4
ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

36. Het smart(i) formuleren van doelen.

1 2 3 4
ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

37. Het geven van gerichte feedback.

1 2 3 4
ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

38. Afstemming/wisselwerking tussen leerling en docent.

1 2 3 4
ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

39. Afstemming/wisselwerking tussen ouders en docent.

1 2 3 4
ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

40. Afstemming/wisselwerking tussen leerlingen onderling.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

41. Het maken van een klassenoverzicht.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

42. In kaart brengen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

43. Werken vanuit de onderwijsbehoeften van leerlingen.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

44. Weten dat jij, als docent, verschil kunt maken.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

45. Denken vanuit mogelijkheden.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

46. Oog hebben voor je eigen ondersteuningsbehoeften.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

47. Uitgaan van kansen en krachten.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

48. Uitgaan van situaties waar het probleemgedrag zich niet voordoet.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

49. Wat goed gaat uitbreiden.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

50. Leerling en docent werken constructief samen.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

51. Docenten werken constructief samen.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

52. Docenten/mentor en ouders(s) werken constructief samen.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

53. Leerlingen werken constructief samen.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

54. Systematisch werken.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

55. Transparant werken.

1 2 3 4

ondersteunend ☐ ☐ ☐ ☐ niet ondersteunend

Bijlage 4: Vragenlijst Klas A

Onderstaande vragenlijst is digital afgenomen.

Onderstaande vragen gaan over differentiëren.

Differentiëren wil zeggen dat de docent er rekening mee houdt dat niet alle leerlingen hetzelfde nodig hebben.

Je vergelijkt hoe de docent nu lesgeeft ten opzichte van voor de Kerstvakantie.

1. In de les wordt in groepjes gewerkt. (convergerende en divergerende differentiatie)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

2. Sommige leerlingen krijgen meer uitleg dan anderen. (instructie)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

3. Sommige leerlingen krijgen andere uitleg. (instructie)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

4. Sommige leerlingen mogen langer aan een opdracht werken. (leertijd)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

5. De opdrachten die we moeten maken verschillen per leerling. (leerstof)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

6. Ik heb keuzevrijheid om zelf te bepalen waar ik aan werk tijdens de les. (leerstof)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

7. Ik kan kiezen uit verschillende opdrachten. (leerstof)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

8. Ik mag zelf kiezen of ik alleen of samen wil werken. (convergerende en divergerende differentiatie)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

9. De docent controleert of ik een opdracht begrepen heb. (houding docent)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

10. Het doel van de les is duidelijk voor mij. (leerdoel)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

11. De docent vraagt aan mij hoe ik de lesstof wil behandelen. (houding docent)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

natuurkunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

techniek *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

12. Mijn toetsen worden anders beoordeeld (denk aan het anders meetellen van spelfouten) (Nederlands, Engels, natuurkunde, biologie en techniek) *
(toetsing)

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder ☐ niet van toepassing

13. Ik krijg extra tijd of een aangepast proefwerk (denk aan het anders meetellen van spelfouten) (Nederlands, Engels, natuurkunde, biologie en techniek) *
(toetsing)

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder ☐ niet van toepassing

Voor het differentiëren, het rekening houden met verschillen tussen leerlingen, geef ik de docent van het vak het volgende cijfer.

Nederlands *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Engels *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

biologie *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

natuurkunde *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

techniek *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bijlage 5: Vragenlijst Klas B

Onderstaande vragenlijst is digitaal afgenomen

Onderstaande vragen gaan over differentiëren.

Differentiëren wil zeggen dat de docent er rekening mee houdt dat niet alle leerlingen hetzelfde nodig hebben.

Je vergelijkt hoe de docent nu lesgeeft ten opzichte van voor de Kerstvakantie.

1. In de les wordt in groepjes gewerkt. (convergerende en divergerende differentiatie)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

2. Sommige leerlingen krijgen meer uitleg dan anderen. (instructie)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

3. Sommige leerlingen krijgen andere uitleg. (instructie)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

**4. Sommige leerlingen mogen langer aan een opdracht werken.
(leertijd)**

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

5. De opdrachten die we moeten maken verschillen per leerling.

(leerstof)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

6. Ik heb keuzevrijheid om zelf te bepalen waar ik aan werk tijdens de

les. (leerstof)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

7. Ik kan kiezen uit verschillende opdrachten. (leerstof)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

8. Ik mag zelf kiezen of ik alleen of samen wil werken. (convergerende en divergerende differentiatie)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

9. De docent controleert of ik een opdracht begrepen heb. (houding docent)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

10. Het doel van de les is duidelijk voor mij. (leerdoel)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

11. De docent vraagt aan mij hoe ik de lesstof wil behandelen.
(houding docent)

Nederlands *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Engels *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

Duits *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

biologie *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

aardrijkskunde *

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder

12. Mijn toetsen worden anders beoordeeld (denk aan het anders meetellen van spelfouten) (Nederlands, Engels, Duits, biologie en aardrijkskunde) * (toetsing)

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder ☐ niet van toepassing

13. Ik krijg extra tijd of een aangepast proefwerk (denk aan het anders meetellen van spelfouten) (Nederlands, Engels, Duits, biologie en aardrijkskunde) * (toetsing)

☐ meer ☐ hetzelfde ☐ minder ☐ niet van toepassing

Voor het differentiëren, het rekening houden met verschillen tussen leerlingen, geef ik de docent van het vak het volgende cijfer.

Nederlands *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Engels *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Duits *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

biologie *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

aardrijkskunde *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bijlage 6: Antwoorden op vragenlijst beginmeting docenten

Categorieën differentiatie

		totalen absoluut	totalen % per deelvraag
Leertijd	1	0	0%
	2	6	67%
	3	3	33%
	4	1	11%
Leerstof	1	1	7%
	2	7	50%
	3	5	36%
	4	2	14%
Leerdoel	1	6	40%
	2	7	41%
	3	2	12%
	4	0	0%
Toetsing	1	5	100%
	2	0	0%
	3	0	0%
	4	0	0%
Instructie	1	1	7%
	2	11	73%
	3	1	7%
	4	2	13%
Convergerende en divergerende differentiatie	1	3	20%
	2	3	20%
	3	5	33%
	4	4	27%
Kolb	1	2	40%
	2	1	20%
	3	2	40%
	4	0	0%
MI	1	1	7%
	2	3	20%
	3	5	33%
	4	6	40%
Houding docent	1	10	40%
	2	10	40%
	3	4	16%
	4	1	4%

Als ik mezelf een cijfer moet geven voor hoe ik differentieer dan geef ik mezelf een	
	7
	5
	7
	5
	7
gemiddeld	6,2

Kruis aan welke factor je belemmert om te kunnen differentiëren (meerdere antwoorden mogelijk).

Ik heb te weinig tijd De randvoorwaarden zijn onvoldoende (denk hierbij aan de grootte van de klas, de methode waarmee je werkt, aanwezigheid van computers, aanwezigheid van geluidsinstallatie, etc)
Ik heb onvoldoende kennis Ik heb te weinig tijd De randvoorwaarden zijn onvoldoende (denk hierbij aan de grootte van de klas, de methode waarmee je werkt, aanwezigheid van computers, aanwezigheid van geluidsinstallatie, etc)
De randvoorwaarden zijn onvoldoende (denk hierbij aan de grootte van de klas, de methode waarmee je werkt, aanwezigheid van computers, aanwezigheid van geluidsinstallatie, etc)
Ik heb onvoldoende kennis Ik heb te weinig tijd De randvoorwaarden zijn onvoldoende (denk hierbij aan de grootte van de klas, de methode waarmee je werkt, aanwezigheid van computers, aanwezigheid van geluidsinstallatie, etc)
Ik heb te weinig tijd De randvoorwaarden zijn onvoldoende (denk hierbij aan de grootte van de klas, de methode waarmee je werkt, aanwezigheid van computers, aanwezigheid van geluidsinstallatie, etc)

Wat heb je nodig om beter te kunnen differentiëren?

Tijd
Voorbeelden van collega's, meer tijd om voor te bereiden, meer inzicht in leerproblemen bij leerlingen bij mijn vak, motivatie leerlingen
meer individuele ruimtes en controle om te kijken of leerlingen de zelfstandige aanpak ook daadwerkelijk aankunnen en ook meer tijd voor extra ondersteuning
Onderwijsassistent
Meer tijd en ruimte om hiervoor materiaal/lessen te ontwikkelen.

Bijlage 7: Analyses lesopnames

Analyse les docent A

De docent laat leerlingen kiezen uit 3 *verschillende onderwerpen*. Ze mogen deze les zelf de keuze maken voor een onderwerp. Omdat de leerlingen de keuze uit een ander onderwerp hebben, is het *lesdoel* ook anders. Het *lesdoel* wordt voor wat betreft spelling en leesvaardigheid uitgelegd. Echter voor het onderdeel grammatica gebeurt dit niet. De docent is zich ervan bewust dat niet elke leerling hetzelfde nodig heeft aan lesstof.

De leerlingen mogen op eigen *tempo* door de lesstof heen. Er wordt naar gestreefd om zo veel mogelijk af te hebben. Wanneer het echter niet lukt om alles af te hebben is dat geen probleem. De leerlingen die eerder klaar zijn kunnen kiezen om nog aan een ander onderdeel te werken.

Zowel bij de klassikale uitleg als bij de individuele *uitleg* wordt er gevarieerd in de manier waarop. Dit gebeurt wisselend bewust en onbewust.

De docent heeft vrij veel momenten in zijn les voor individuele *uitleg*. De klassikale *uitleg* geldt alleen voor de leerlingen die voor spelling hebben gekozen.

De leerlingen kunnen op hun eigen *tempo* aan de betreffende lesstof werken.

In de les zitten elementen die wijzen op het aansluiten bij de *meervoudige intelligenties*. Dit wordt echter niet bewust ingezet en de variatie is onvoldoende om te concluderen dat deze docent differentieert aan de hand van de *meervoudige intelligenties*. Dit geeft de docent tijdens het bespreken van de analyse ook terug.

Korte conclusie:

Deze docent differentieert op de gebieden, lesstof, leerdoel, tempo

De docent geeft aan dat hij dit niet op een planmatige wijze aanpakt.

De les is opgezet volgens divergerende differentiatie; de leerlingen zijn ingedeeld op basis van interesse.

Zowel bij klassikale als individuele uitleg varieert de betreffende docent in zijn manier van uitleg. Dit gebeurt deels bewust en deels onbewust. De docent geeft aan dat hij op de onbewuste momenten zijn uitleg geeft op basis van zijn opgedane ervaring in het onderwijs.

Daarnaast komen er acties in de les naar voren die zouden kunnen aansluiten bij meervoudige intelligenties en de leerstijlen van Kolb, maar dit gebeurt onvoldoende frequent en bewust en planmatig om te kunnen spreken van differentiatie volgens de definitie van Berben en Van Teeseling (2014).

Differentiëren op basis van toetsing, beoordeling, extra zorg kwamen tijdens de geobserveerde les niet aan bod, derhalve kan over deze onderdelen geen conclusie gegeven worden betreffende deze docent.

Analyse docent B

De docent start gezamenlijk en van daaruit gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk. Dit lijkt te duiden op *convergerende differentiatie*. Echter na de gezamenlijke start zou er meer ingegaan kunnen worden op de individuele onderwijsbehoeften, interesse, inzichtelijk vermogen, tempo, etc van de leerlingen. Daarbij komt dat de docent dit niet bewust inzet.

In de les zitten elementen die wijzen op het aansluiten bij de *meervoudige intelligenties*. Dit wordt echter niet bewust ingezet en de variatie is onvoldoende om te concluderen dat deze docent differentieert aan de hand van de meervoudige intelligenties. Dit geeft de docent tijdens het bespreken van de analyse ook terug.

Bij opgave 35 moeten de leerlingen eerst zelf proberen hem te maken. Ze moeten doorgaan totdat het niet meer lukt. De docent geeft geen uitleg of ondersteuning. Wanneer de leerlingen zo ver zijn behandeld ze de betreffende opgave op het bord. Deze aanpak sluit aan bij de *leerstijl doener* (Kolb). Deze leerlingen experimenteren graag en leren door te doen. Deze actie was echter door de docent met een ander doel ingezet, nl om zelf inzicht te krijgen in waar de leerlingen bij vastlopen.

De docent heeft in haar les veel tijd voor *individuele uitleg* en doet dit frequent. Deze uitleg gebeurt op verschillende wijzen. Bij het bespreken van de filmopnames met de docent komt naar voren dat de docent de verschillende manieren van uitleg bewust inzet. Zo krijgt een inzichtelijk zwakkere leerlingen meer handvatten en visuele ondersteuning dan een inzichtelijk sterke leerling. Tevens houdt ze bij haar uitleg rekening met de sociaal-emotionele gesteldheid van de leerling. Een leerling met weinig zelfvertrouwen krijgt uitleg waarbij de klemtoon wordt gelegd op wat de leerlingen zelf al weet.

De docent is zich ook bewust van het aanboren van het gevoel van *autonomie* bij de leerlingen. Er is ruimte in de les om zelf keuzes te maken, bijv. werk ik alleen of samen, doe ik mee met uitleg of ga ik zelfstandig verder. Ook mogen leerlingen voor de les erna zelf sommen inbrengen die ze moeilijk vinden. Aan de hand van deze sommen wordt de volgende les gegeven. Wederom kunnen leerlingen dan kiezen of ze meedoen met de uitleg of niet.

De docent geeft aan wanneer ze wil dat leerlingen meedoen met *klassikale uitleg*. Hierbij stelt ze *verschillende doelen* voor de leerlingen: de stelling van Pythagoras leren toepassen en/of leren de sommen netjes te schrijven, omdat dat van belang is voor wiskunde. Hierbij legt ze de leerlingen niet uit waarom, ze gaat ervan uit dat ze dat inmiddels wel weten.

Tijdens de klassikale uitleg vraagt de docent verschillende leerlingen om antwoorden of om stukjes voor te lezen. Deze acties worden bewust ingezet om te checken of een leerling het begrepen heeft, om een leerling met zijn aandacht bij de les te houden of om het zelfvertrouwen van een leerlingen op te vijzelen.

Korte conclusie:

Deze docent differentieert bewust met uitleg/instructie, doelen en lesstof. Daarnaast geeft ze leerlingen autonomie doordat ze zelf kunnen kiezen. Dit doet ze door de leerlingen de keuze te geven om mee te doen met klassikale uitleg of zelfstandig aan het werk te gaan. Ook doet ze dit door de leerlingen zelf sommen te laten kiezen die de les erna behandeld zullen worden. Met name de variatie in uitleg/instructie komt sterk naar voren.

Daarnaast komen er acties in de les naar voren die zouden kunnen aansluiten bij meervoudige intelligenties en de leerstijlen van Kolb, maar dit gebeurt onvoldoende frequent en bewust om te kunnen spreken van differentiatie volgens de definitie van Berben en Van Teeseling (2014).

Differentiëren op basis van toetsing, beoordeling, extra zorg kwamen tijdens de geobserveerde les niet aan bod, derhalve kan over deze onderdelen geen conclusie gegeven worden betreffende deze docent.

Analyse docent C

De docent heeft voor deze les een eigen formulier gemaakt om met de leerlingen een toets te evalueren. Een deel van het formulier wordt zelfstandig ingevuld en een deel in een groepje. Het werken met groepjes gebeurt volgens de docent vaker. Het samenstellen van de groepjes gebeurt zowel op homogene als heterogene basis. De samenstelling van de heterogene groepjes gebeurt op verschillende wijzen. De docent maakt gebruik van zowel *convergerende als divergerende differentiatie*.

Het doel van de les is in basis voor elke leerling hetzelfde, namelijk het elkaar helpen en ondersteunen en leren voor de toetsweek. Echter omdat elke leerling op een ander onderdeel in de toets en op RTTI lager scoort gaat elke

leerlingen verder in op een eigen doel, namelijk wat kan ik voor de aankomende toets doen om het onderdeel waar ik minder op heb gescoord te verbeteren. Hierdoor zou je kunnen stellen dat er gedifferentieerd wordt naar *lesdoel*, waarbij de leerling zelf input heeft om zijn *lesdoel* mede te bepalen en uit te werken.

Het *tempo* tijdens de les varieert per leerling. De docent speelt hierop in door een deel van uitleg al te geven aan de groep die eerder klaar is. De andere leerlingen kunnen nog even doorwerken en worden later bijgepraat. Ook zijn er groepjes die eerder klaar zijn dan anderen. Voor de leerlingen die eerder klaar zijn is er geen vervolgopdracht.

De docent loopt wanneer de leerlingen aan het werk zijn door de klas en geeft individueel of aan groepjes *uitleg* en/of feedback. De uitleg en feedback wordt afgestemd op de input van de leerlingen.

Korte conclusie:

De docent differentieert bewust in werkvormen. Daarbij komt dat het samenstellen van heterogene groepjes bewust gebeurt op een manier die past bij het doel van de les.

Het lesdoel is in basis voor elke leerling hetzelfde. Echter is er binnen het gestelde lesdoel ruimte voor elke individuele leerling om zijn eigen doel vast te stellen en uit te werken.

De uitleg en het geven van de feedback wordt gegeven op basis van de input van de leerling(en).

Er zijn in deze les weinig momenten waarop lesstof wordt uitgelegd. Bij de momenten die er zijn stemt de docent af op de leerling. Dit gebeurt op basis van het geven van structuur dmv stapsgewijs door de opdracht heen gaan.

De docent lijkt zich bewust van het inzetten van acties om leerlingen in beweging te zetten. Zo zet ze bewust een opdracht in de toets, die letterlijk in de les behandeld is, om de leerlingen bewust te maken van het belang van opletten in de les.

Differentiëren op basis van lesstof, toetsing, beoordeling, extra zorg kwamen tijdens de geobserveerde les niet aan bod, derhalve kan over deze onderdelen geen conclusie gegeven worden betreffende deze docent. Tevens waren er onvoldoende uitlegmomenten om te zien of de docent differentieert adhv Kolb of Meervoudige Intelligentie.

Bijlage 8: Antwoorden op vragenlijst eindmeting docenten

Categorieën differentiatie

		totalen absoluut	totalen % per deelvraag
Leertijd	1	0	0%
	2	5	83%
	3	1	17%
	4	0	0%
Leerstof	1	1	11%
	2	5	56%
	3	3	33%
	4	0	0%
Leerdoel	1	4	44%
	2	4	44%
	3	1	11%
	4	0	0%
Toetsing	1	3	100%
	2	0	0%
	3	0	0%
	4	0	0%
Instructie	1	2	22%
	2	6	67%
	3	1	11%
	4	0	0%
Convergerende en divergerende differentiatie	1	2	22%
	2	4	44%
	3	3	33%
	4	0	0%
Kolb	1	1	33%
	2	2	67%
	3	0	0%
	4	0	0%
MI	1	0	0%
	2	1	11%
	3	6	67%
	4	2	22%
Houding docent	1	5	33%
	2	9	60%
	3	1	7%
	4	0	0%

Als ik mezelf een cijfer moet geven voor hoe ik differentieer dan geef ik mezelf een	
	7
	7
	6
	6
	8
gemiddeld	6,8

Kennis en vaardigheden differentiatie

27. Ik heb voldoende vakkennis om te kunnen differentiëren.	
	1
	1
	3
	3
	1

28. Ik heb voldoende kennis van differentiëren in het algemeen.	
	1
	2
	3
	4
	2

29. Ik heb voldoende kennis van didactiek om te kunnen differentiëren.	
	1
	2
	2
	2
	1

30. Ik heb voldoende kennis van verschillende werkvormen om te kunnen differentiëren.	
	2
	2
	2
	2
	1

31. Ik kan mijn lessen/onderdelen van mijn lessen afstemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen.	
	2
	2
	3
	3
	1

32. Ik weet hoe ik een leerling kan begeleiden zodat deze zijn eigen werk kan reguleren.	
	2
	2
	2
	2
	2

33. Ik kan gericht feedback geven op de 4 verschillende niveaus (taak, proces, zelfregulatie en persoon).	
	3
	2
	1
	2
	1

Uitgangspunten HGW

1. De werkwijze is doelgericht.

34. Het werken met korte termijn doelen.	35. Het werken met lange termijn doelen.
1	3
0	0
2	2
1	1
1	1
2	4
1	2

36. Het smart(i) formuleren van doelen.	37. Het geven van gerichte feedback.
3	2
0	0
2	1
0	2
0	1
0	2
2	1

2. Het gaat om afstemming en wisselwerking

38. Afstemming/wisselwerking tussen leerling en docent.	39. Afstemming/wisselwerking tussen ouders en docent.
3	4
0	0
2	3
1	0
2	2
2	0
1	1

40. Afstemming/wisselwerking tussen leerlingen onderling.
3
0
2
1
3
2
1

3. Onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal

41. Het maken van een klassenoverzicht.	42. In kaart brengen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
1	1
0	0
2	2
0	0
1	1
2	2
1	1

43. Werken vanuit de onderwijsbehoeften van leerlingen.	
	2
	0
	2
	0
	1
	2
	1

4. Mentoren en docenten maken het verschil

44. Weten dat jij, als docent, verschil kunt maken.	45. Denken vanuit mogelijkheden.
2	2
0	0
2	2
1	1
1	1
2	0
1	1

46. Oog hebben voor je eigen ondersteuningsbehoeften.	
	3
	0
	2
	0
	2
	0
	1

5. Positieve aspecten zijn van belang

47. Uitgaan van kansen en krachten.	48. Uitgaan van situaties waar het probleemgedrag zich niet voordoet.
3	2
0	
2	2
1	0
2	2
0	0
1	1

49. Wat goed gaat uitbreiden.	
	2
	0
	2
	0
	2
	2
	1

6. Betrokkenen werken constructief samen

50. Leerling en docent werken constructief samen.	51. Docenten werken constructief samen.
2	2
0	0
1	1
0	0
2	1
2	0
1	1

52. Docenten/mentor en ouders(s) werken constructief samen.	53. Leerlingen werken constructief samen.
3	1
0	0
1	2
0	1
3	2
0	2
1	1

7. De werkwijze is systematisch en transparant

54. Systematisch werken.	55. Transparant werken.
2	2
0	0
2	2
0	1
1	0
2	2
1	1

Bijlage 9: Antwoorden vragenlijst Klas A

Categorieën

		totalen absoluut	totalen in %
Leertijd	meer	17	12,59%
	hetzelfde	115	85,19%
	minder	3	2,22%
Leerstof	meer	115	28,40%
	hetzelfde	244	60,25%
	minder	46	11,36%
Leerdoel	meer	63	37,50%
	hetzelfde	92	54,76%
	minder	13	7,74%
Toetsing	meer		
	hetzelfde		
	minder		
Instructie	meer	124	45,93%
	hetzelfde	130	48,15%
	minder	16	5,93%
Convergerende en divergerende differentiatie	meer	158	58,52%
	hetzelfde	88	32,59%
	minder	24	8,89%
Houding docent	meer	82	30,37%
	hetzelfde	163	60,37%
	minder	25	9,26%

Gegeven cijfers Klas A

Vak 1	Vak 2	Vak 3	Vak 4	Vak 5	gem.totaal
6					
8	8	8	8	4	
6	6	6	6		
8	7	6	7	8	
8	7	7	4	8	
8	9	6	6	7	
4	6	2	1	6	
8	8	7	4	5	
8	8	8	7	8	
7	8	7	6	7	
7	6	8	3	8	
8	6	7	3	7	
7	9	6	8	9	
7	8	6	6	7	
8	9	8	7	7	
8	8	7	5	7	
7	8	5	8	7	
8	8	7	5	1	
7	8	7	9	7	
8	8	6	7	7	
8	8	8	9	7	
8	9	8	9	9	
7	7	7	6	6	
8	8	6	4	5	
8	8	7	5	5	
7	9	6	7	8	
9	8	7	6	8	
7,5	7,769230769	6,653846154	6	6,72	6,928615385

Bijlage 10: Antwoorden vragenlijst Klas B

Categorieën

		totalen absoluut	totalen in %
Leertijd	meer	11	9,17%
	hetzelfde	95	79,17%
	minder	14	11,67%
Leerstof	meer	53	14,72%
	hetzelfde	218	60,56%
	minder	89	24,72%
Leerdoel	meer	11	9,91%
	hetzelfde	70	63,06%
	minder	30	27,03%
Toetsing	meer		
	hetzelfde		
	minder		
Instructie	meer	21	8,75%
	hetzelfde	125	52,08%
	minder	94	39,17%
Convergerende en divergerende differentiatie	meer	27	11,25%
	hetzelfde	127	52,92%
	minder	86	35,83%
Houding docent	meer	43	17,92%
	hetzelfde	131	54,58%
	minder	66	27,50%

Gegeven cijfers Klas B

Vak 1	Vak 2	Vak 3	Vak 3	Vak 4	gem. totaal
9	7	8	9	8	
7	8	5	6	7	
7	6	6	4	4	
8	6	7	8	5	
8	7	7	9	8	
7	6	5	7	7	
2	7	5	7	6	
7	8	5	6	5	
8	10	5	6	5	
7	10	1	8	3	
6	6	1	8	3	
3	8	5	6	6	
8	7	7	8	8	
9	8	9	7	8	
7	3	4	7	6	
9	4	3	9	8	
3	8	6	9	7	
6	6	4	9	6	
8	5	5	5	6	
8	5	6	6	6	
5	8	5	8	6	
7	4	6	5	6	
5	8	5	8	7	
6	8	6	8	7	
6,666666667	6,791666667	5,25	7,208333333	6,166666667	6,416666667