

**Voortgezet onderwijs docenten over het belang, de implementatie en obstakels van
binnenklasdifferentiatie in hun bèta-excellentie programma**

B.M.A. Blommestein | 3377172

Artikel research project | 15 oktober 2014

Universiteit Utrecht

Research project SEC: 30 ECTS

Artikel bestemd voor: Pedagogische Studiën

Supervisor: A. E. van der Valk, PhD (assistent professor)

Junior College Utrecht, Freudenthal Institute for Science and Mathematics

Education, Faculteit Bètawetenschappen, Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.

Voortgezet onderwijs docenten over het belang, de implementatie en obstakels van binnenklasdifferentiatie in hun bèta-excellentie programma

Samenvatting

Uit een recente peiling blijkt dat een overweldigende meerderheid van leraren, schoolleiders, ouders en leerlingen vinden dat extra educatieve activiteiten voor getalenteerde leerlingen belangrijk zijn en aangeboden moeten worden. Op dit moment presteren veel getalenteerde leerlingen onder hun niveau, omdat ze of niet worden uitgedaagd of doordat ze aansluiten bij de heersende 'zesjescultuur' op school.

Binnenklasdifferentiatie wordt als krachtig middel gezien om uitdagend onderwijs voor getalenteerde leerlingen te realiseren. De implementatie van binnenklasdifferentiatie in lessen is echter laag. Scholen binnen het netwerk van het Junior College Utrecht (JCU) werken aan excellentieprogramma's voor getalenteerde leerlingen in de bètavakken op de middelbare school. Docenten van scholen uit het netwerk van het JCU vragen naar meer ondersteuning vanuit het JCU bij de implementatie van binnenklasdifferentiatie.

Een survey-onderzoek is gedaan met een online vragenlijst onder de docenten, die meewerken aan een bèta-excellentie programma, om het belang, de implementatie en obstakels van binnenklasdifferentiatie in deze groep docenten te identificeren. De resultaten laten zien, dat deze groep docenten binnenklasdifferentiatie belangrijk vinden, hoewel de implementatie van binnenklasdifferentiatie toch nog steeds laag is. Echter een duidelijk obstakel wat de lage implementatie kan verklaren, is niet gevonden tijdens dit onderzoek.

1. Inleiding en probleemstelling

Uit PISA-resultaten blijkt dat Nederland in vergelijking tot andere Europese landen een kleiner aandeel leerlingen heeft, dat op topniveau presteert (Fleischman, Howard, Xie, Holly, 2011). Nergens is het verschil tussen laag en hoog presterende leerlingen zo klein als in Nederland (OCW, 2014).

Op veel voortgezet onderwijs scholen in Nederland heerst een 'zesjescultuur'. Een deel van de getalenteerde leerlingen sluit zich bij deze 'zesjescultuur' aan. Daardoor gebruiken en ontwikkelen deze getalenteerde leerlingen hun talenten onvoldoende (Guldmond et al., 2007; Mulder et al., 2007). Een ander deel van de getalenteerde leerlingen wil wel, maar voelt zich niet uitgedaagd in de klas en presteert daardoor onder hun niveau. In beide gevallen leidt het tot onderpresteerders (Guldmond et al., 2007; Mulder et al., 2007; Scager, Akkerman, Pilot & Wubbels, 2012).

Uit een recente peiling onder leerlingen in het voortgezet onderwijs blijkt dat een kwart van alle leerlingen zich vaak of bijna altijd verveelt tijdens de les, omdat ze de lesstof te makkelijk vinden. Van de leerlingen die zich scharen onder de beste 20 procent van hun klas verveelt zelf 56 procent zich vaak tijdens de les (OCW, 2014). Deze resultaten zijn niet alleen afhankelijk van het onderwijsaanbod in het voortgezet onderwijs, maar ook van eerdere onderwijservaringen, omgevingsfactoren van school en thuis, en persoonskenmerken (Mooij & Fettelaar, 2010). De resultaten geven echter wel een indicatie van de omvang van het probleem. Veel leerlingen geven tevens aan dat zij meer willen doen in de les of op school, maar dat ze van school geen extra aandacht of aanbod krijgen. Ouders van getalenteerde leerlingen bevestigen dit beeld (OCW, 2014).

Op veel scholen ontbreekt het aan een aanpak voor excellentiebevordering (Blom et al., 2012). Deze scholen leggen de nadruk op het ondersteunen van de zwakkere leerling in de klas (van

Veen & van der Lans, 2011). Dit terwijl de getalenteerde leerlingen ook voldoende tijd en aandacht nodig hebben in de klas en op school (Coubergs et al., 2013). Leerlingen die meer willen leren, maar niet worden uitgedaagd, kunnen hun motivatie voor school en leren verliezen (OCW, 2014).

Naast algemene maatregelen voor kwaliteitsverbetering in het voortgezet onderwijs, zijn er sinds 2013 ook specifieke maatregelen voor excellentiebevordering bij getalenteerde leerlingen. Excellentiebevordering bij getalenteerde leerlingen is namelijk een doelstelling van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in de lerarenagenda van 2013-2020 (OCW, 2014).

Talentontwikkeling stimuleren door het bieden van meer uitdagend onderwijs in het voortgezet onderwijs was al één van de doelstellingen uit het Actieplan Beter Presenteren (OCW, 2011).

Differentiatie wordt gezien als een krachtig middel om uitdagend onderwijs voor getalenteerde leerlingen te realiseren (Tomlinson et al., 2003; School aan zet, 2013). Hoewel onderzoek heeft aangetoond dat binnenklasdifferentiatie, een vorm van differentiatie, positieve effecten heeft op getalenteerde leerlingen (Tomlinson et al., 2003), wordt het nog steeds zelden toegepast in de reguliere lessen in het Nederlandse voortgezet onderwijs. De geringe implementatie van binnenklasdifferentiatie is een probleem, want getalenteerde leerlingen hebben baat bij goede binnenklasdifferentiatie, om hun talent verder te ontwikkelen en af te stappen van het onderpresteren in de lessen.

2. Theoretisch kader

2.1 Differentiatie

Met differentiatie in het onderwijs wordt in dit artikel bedoeld: de diverse aanpassingen op programma- en instructieniveau die aansluiten op de individuele beginsituatie, leerbehoeften en interesses van leerlingen met als doel voor alle leerlingen maximale leerkansen te creëren (Tomlinson et al., 2003).

Er zijn verschillende manieren van differentiëren met ieder hetzelfde doel; voor alle leerlingen maximale leerkansen creëren. Hoewel differentiatie op alle leerlingen een positief effect heeft, zal er tijdens dit onderzoek alleen gekeken worden naar het belang van differentiatie voor talentontwikkeling van getalenteerde leerlingen. Differentiatie wordt namelijk gezien als een krachtig middel om uitdagend onderwijs voor getalenteerde leerlingen te realiseren (Tomlinson et al., 2003; School aan zet, 2013). Differentiatie kan worden onderverdeeld in interne en externe differentiatie (Coubergs et al., 2013).

2.2 Externe differentiatie

Externe differentiatie richt zich op maatregelen die genomen kunnen worden op het niveau van de school, scholengroep of onderwijsstructuur (Coubergs et al., 2013). Externe differentiatie kan met het oog op talentontwikkeling op verschillende manieren toegepast worden. Zo hebben sommige scholen speciale plusklassen. In deze plusklassen zitten de best presterende leerlingen, die als gehele klas meer uitdaging en verdieping aangeboden krijgen dan reguliere klassen op dezelfde school (Martens & Rozendal, 2013; Van der Valk, 2014). Andere scholen werken met een plusprogramma voor getalenteerde leerlingen buiten reguliere lestijden. Hierin krijgen getalenteerde leerlingen de gelegenheid een verrijkingsprogramma te volgen, dat geheel of grotendeels buiten de reguliere lestijd plaatsvindt (Van der Valk, 2014).

2.3 Interne differentiatie (binnenklasdifferentiatie)

Interne differentiatie, ook wel binnenklasdifferentiatie genoemd, betekent dat de docent in de klas ervoor zorgt dat de les tegemoet komt aan de individuele beginsituatie, leerbehoeften en interesses van de leerlingen om alle leerlingen maximale leerkansen aan te bieden (Tomlinson et al., 2003).

Tomlinson (1999) heeft een raamwerk voor binnenklasdifferentiatie opgesteld, zie figuur 1. In dit raamwerk komen de aspecten in beeld die bij differentiatie belangrijk zijn. Tomlinson (2000) stelt hierbij dat differentiatie een manier van denken is over onderwijs en leren, waarbij bepaalde opvattingen horen. Het toepassen van differentiatie wordt geleid door een denkkader met de algemene principes van differentiatie namelijk; respectvolle taken, diagnosticeren en aanpassen, curriculum van hoge kwaliteit, niveau verhogend lesgeven, flexibele groepsvorming en community-vorming. Indien docenten niet aansluiten bij het beschreven denkkader voor binnenklasdifferentiatie, zal het vormgeven van binnenklasdifferentiatie problemen opleveren (Davies, 2000; Tomlinson, 2000).

Voor het vormgeven van binnenklasdifferentiatie maakt Tomlinson (1999) onderscheid tussen binnenklasdifferentiatie op het niveau van de inhoud, eindproduct, leerproces, emotionele basisbehoeften en leeromgeving. Deze differentiatie kan vervolgens worden uitgevoerd volgens de beginsituatie, leerstijl en de interesse van de leerlingen zelf (Tomlinson, 1999; Couborgs et al., 2013).

In dit onderzoek is er gefocust op een beperkt aantal elementen, namelijk drie. Deze drie elementen zijn differentiatie naar inhoud, leerproces en eindproduct. Onder differentiatie naar inhoud worden de verschillen in wat docenten willen dat de leerlingen leren, verstaan. Hierop kan gedifferentieerd worden, doordat bepaalde leerinhouden meer toegankelijker zullen zijn voor bepaalde leerlingen (Couborgs et al., 2013). Onder differentiatie naar leerproces worden verstaan de verschillende wegen die de leerlingen kunnen afleggen en dus de leeractiviteiten die de leerlingen uitvoeren, om de vooropgestelde doelen te bereiken. Leerlingen kunnen via verschillende wegen naar min of meer dezelfde eindtermen toewerken. Een verschil kan liggen in bijvoorbeeld het tempo of de soort opdracht dat de leerling uitvoert (Van der Valk, 2014). Onder differentiatie naar eindproduct worden de verschillen in leerprestatie of leerresultaat, via welke leerlingen kunnen aantonen dat ze de

vooropgestelde doelen hebben bereikt, verstaan (Coubergs et al., 2013). Zo'n eindproduct kan verschillende vormen aannemen, zoals een schriftelijk verslag, een presentatie of een poster (Van der Valk, 2014). Deze elementen van binnenklasdifferentiatie kunnen vervolgens worden uitgevoerd door aan te sluiten op de beginsituatie, leerstijl en/of interesse van de leerlingen zelf (Coubergs et al., 2013).



Figuur 1. Raamwerk voor binnenklasdifferentiatie (Van der Valk, 2014)

2.4 Rol van de docent bij binnenklasdifferentiatie

Bij binnenklasdifferentiatie hebben de docenten een belangrijke rol. Als eerste moeten docenten het belang van binnenklasdifferentiatie inzien voordat een docent open kan staan voor het juiste denkkader van binnenklasdifferentiatie. Hiernaast zijn het de docenten die binnenklasdifferentiatie moeten implementeren in de lessen. Voor de implementatie van binnenklasdifferentiatie moeten docenten in staat zijn om onderscheid te maken tussen de manier van leren van leerlingen in de klas. Tevens moet de docent in staat zijn, de lessen aan te passen aan de manier van leren van de leerlingen. De mate waarin docenten hun lessen aanpassen op binnenklasdifferentiatie, noemen we ook wel de implementatie van binnenklasdifferentiatie.

Bij de implementatie van binnenklasdifferentiatie komen docenten vaak obstakels tegen. Deze obstakels leiden ertoe dat de implementatie niet doorgaat of bij één enkele keer blijft. Deze obstakels verschillen per docent en per element van binnenklasdifferentiatie.

Zo wordt bij differentiatie naar inhoud, het aanpassen van het curriculum, door docenten moeilijk gevonden. Docenten zijn bang dat, wanneer zij het niveau van de leerinhoud voor getalenteerde leerlingen aanpassen, door dieper en meer leerstof te behandelen, deze leerlingen lager

zullen scoren op het eindexamen vanwege de tijd die leerlingen bezig zijn geweest met ‘overbodige’ leerstof. Tevens geven docenten aan niet te weten welke onderwerpen interessant zijn voor leerlingen om dieper op in te gaan (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005).

Voor differentiatie naar leerproces moeten docenten beschikken over een groot arsenaal van werkvormen. Tevens moet de docent zijn leerlingen goed genoeg kennen, zodat hij een goede match kan vinden tussen leerling en werkvorm (Coubergs et al., 2013). Echter kunnen docenten niet altijd de goede match vinden. Tevens is het implementeren van verschillende werkvormen binnen één les vaak ingewikkeld. Zo geven docenten aan dat ze voor de implementatie van verschillende werkvormen te weinig tijd hebben (Vanmaele, 2004; Doolaards & Harms, 2013). Tevens ervaren docenten dat leerlingen vaak geen behoefte hebben aan andere opdrachten, dan de opdrachten die de rest van de klas doen (Bulterman-Bos, 2007).

Bij differentiatie naar eindproduct stuiten docenten voornamelijk op de beoordeling van de eindproducten. Een gelijkwaardige beoordeling wordt bij grote verschillen tussen de eindproducten erg moeilijk om te geven (Westwood, 2001).

Naast de obstakels die bij deze specifieke elementen van binnenklasdifferentiatie naar voren komen, zijn er nog twee obstakels die veelvuldig terug komen in de literatuur. Het eerste obstakel is tijd. Uit de literatuur blijkt dat docenten vaak door een gebrek aan tijd, zowel bij de voorbereiding als in de les zelf, niet toe komen aan binnenklasdifferentiatie (Sligte et al., 2009; Vanmaele, 2004 ; van Veen et al., 2011). Als tweede obstakel wordt de ondersteuning vanuit de school genoemd. Sommige docenten geven aan dat zij zich vanuit school niet gesteund of geprikkeld voelen om meer te doen aan binnenklasdifferentiatie. Tenslotte vinden sommige docenten dat de school hen niet de mogelijkheden biedt om binnenklasdifferentiatie goed te implementeren. Ook scholen zelf geven aan dat zij zelf onvoldoende ondersteund of geprikkeld worden om getalenteerde leerlingen meer aan te bieden op school (Bakker, Kat, Rovers, van Schilt-Mol & Van Vijfeijken, 2009).

Hoewel onderzoek heeft aangetoond dat binnenklasdifferentiatie positieve effecten heeft op de leerlingen (Subban, 2006; Tomlinson et al., 2003), wordt het nog zelden toegepast door docenten in de reguliere lessen in het Nederlands voortgezet onderwijs. De redenen hiervoor kunnen gezocht worden in het denkkader van docenten over differentiatie of in de obstakels die docenten zien voor de implementatie van binnenklasdifferentiatie (Sligte et al., 2009; Vanmaele, 2004). De geringe implementatie van binnenklasdifferentiatie is een probleem, want getalenteerde leerlingen hebben er baat bij om hun talent verder te ontwikkelen.

3. De context van het onderzoek

3.1 Het Junior College Utrecht en de U-Talent Academie

Het Junior College Utrecht (JCU) is een samenwerkingsverband tussen middelbare scholen en de Universiteit Utrecht, dat Bèta-excellentie programma's voor leerlingen op het voortgezet onderwijs ontwikkelt en promoot.

Vanaf 2011 zijn de partner scholen en het JCU samen bezig geweest met het ontwikkelen van een nieuw Bèta-excellentie programma voor getalenteerde leerlingen met een bètaprofiel, de U-Talent Academie (U-TA).

In september 2013 is de U-TA gestart. Dit excellentieprogramma omvat een campus- en een schoolprogramma en is bedoeld voor getalenteerde, vier, vijf en zes vwo leerlingen met een bètaprofiel. Het programma bestaat uit verdiepende en verrijkende onderwijsactiviteiten met als doel het bevorderen van talentontwikkeling van leerlingen in bèta en techniek.

De geselecteerde leerlingen zijn gedurende twee dagen per maand op de Universiteit Utrecht om het campusprogramma te volgen. Het campusprogramma bevat activiteiten die de leerlingen vergezichten en toepassingen laten zien van de bèta schoolvakken en vindt plaats op de Universiteit Utrecht. De rest van de tijd zijn deze leerlingen op hun eigen middelbare school, waar ze de reguliere lessen en het U-TA schoolprogramma volgen. De deelnemende scholen bieden de leerlingen verrijking, verdieping en versnelling aan in het bèta onderwijs via hun schoolprogramma. Dit schoolprogramma hebben de scholen zelf speciaal ontwikkeld voor deze getalenteerde leerlingen.

Hierbij hebben de scholen afgesproken dat één van de elementen van het schoolprogramma differentiatie in de bètavakken is. Op deze scholen is er dus een grote noodzaak dat er differentiatie plaats vindt, aangezien het één van de gemeenschappelijke elementen is voor het schoolprogramma. Tevens vindt de U-TA voor een groot deel plaats op de eigen middelbare school. Dit betekent dat de getalenteerde leerlingen ook de reguliere bètalessen volgen. Om deze lessen uitdagend te houden voor hen is binnenklasdifferentiatie erg belangrijk.

Dit onderzoek richt zich specifiek op docenten die meewerken aan de U-TA en lesgeven aan leerlingen die meedoen aan de U-TA in vwo 5. Vanuit het JCU worden verschillende activiteiten aangeboden, zoals een cursus differentiatie, Docenten Overleg Teams en een docentenconferentie, om docenten te ondersteunen bij het implementeren van binnenklasdifferentiatie. Docenten van deelnemende scholen hebben echter aangegeven dat ze, ondanks de al aangeboden activiteiten, nog altijd problemen hebben met binnenklasdifferentiatie. Het JCU wil deze docenten graag helpen bij het implementeren van differentiatie, aangezien de noodzaak van differentiatie voor getalenteerde leerlingen met de komst van de U-TA verhoogd is.

De grote noodzaak van differentiatie, de getoonde interesse in het ontwikkelen van bèta-excellentie programma's en de vraag vanuit de docenten naar meer ondersteuning van het JCU bij de

implementatie van binnenklasdifferentiatie, maken dat dit onderzoek zich specifiek richtte op docenten die meewerken aan de U-TA en lesgeven aan leerlingen van de U-TA.

3.2 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de manier van denken over en het gebruik van gedifferentieerd onderwijs door docenten die meewerken aan een bèta-excellentie programma. Hierbij is er gefocust op drie verschillende onderdelen, waarbij drie verschillende onderzoeksvragen horen.

De onderzoeksvragen van dit onderzoek waren:

1. In welke mate vinden docenten, die meewerken aan een bèta-excellentie programma, binnenklasdifferentiatie belangrijk?
2. In welke mate implementeren docenten, die meewerken aan een bèta-excellentie programma, binnenklasdifferentiatie voor getalenteerde leerlingen?
3. In welke mate ervaren docenten, die meewerken aan een bèta-excellentie programma, obstakels bij het implementeren van binnenklasdifferentiatie?

4. Methode

4.1 Onderzoeksgroep

De grote noodzaak van differentiatie bij docenten die meewerken aan de U-TA samen met de getoonde interesse in het ontwikkelen van bèta-excellentie programma's en de vraag van de docenten naar meer ondersteuning van het JCU bij de implementatie van binnenklasdifferentiatie, maakten dat dit onderzoek zich specifiek richt op docenten die meewerken aan de U-TA en lesgeven aan leerlingen uit 5 VWO, die meedoen aan de U-TA.

De contactpersonen van de partnerscholen van het JCU zijn benaderd via het JCU en gevraagd of zij wilden meedoen aan dit onderzoek. Indien de contactpersonen instemden om mee te doen aan dit onderzoek, is er gevraagd naar de e-mailadressen van bètavakdocenten die meewerken aan de U-TA en lesgeven in 5 VWO aan leerlingen die meedoen aan de U-TA. Alle docenten waarvan het e-mailadres verkregen is via de contactpersonen vanuit de school, hebben de vragenlijst ontvangen en mochten dus meedoen aan het onderzoek.

4.2 Onderzoeksmethode

Tijdens dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een digitale vragenlijst. Er is gekozen voor een vragenlijst om zo meer participanten te laten deelnemen aan het onderzoek, dan mogelijk zou zijn bij het gebruik van interviews. Tevens heeft Tomlinson (2003) vergelijkbaar onderzoek gedaan naar de perceptie en implementatie van binnenklasdifferentiatie bij docentopleiders. Hierbij was eveneens gebruik gemaakt van een vragenlijst. Deze vragenlijst was opgebouwd uit verschillende elementen van binnenklasdifferentiatie uit het theoretische raamwerk van differentiatie van Tomlinson (1999).

Doordat dit onderzoek veel overeenkomsten heeft met dat van Tomlinson (2003), is de toen gebruikte vragenlijst als voorbeeld gebruikt voor het ontwikkelen van de vragenlijst voor dit onderzoek.

Naast het voorbeeld van de vragenlijst van Tomlinson et al. (2003) is er tevens gebruik gemaakt van de gelezen literatuur en bijgewoonde bijeenkomsten over differentiatie tussen scholen die deelnemen aan de U-TA en gesprekken met docenten in het voortgezet onderwijs over binnenklasdifferentiatie om de items op de vragenlijst samen te stellen.

De vragenlijst heeft een vijfpunts Likert schaal. De Likert schaal loopt van geheel mee oneens (1) tot geheel mee eens (5) of van nooit (1) tot altijd (5). De items van de vragenlijst kunnen onderverdeeld worden in vijf verschillende componenten. In tabel 1. staan de verschillende componenten van de vragenlijst samen met het aantal items dat daaronder valt. De vragenlijst begint met algemene gegevens, zodat er iets meer over de achtergrond van de docent bekend is. Hierna volgen items over het belang van binnenklasdifferentiatie om te zien of de deelnemende docenten positief kijken naar binnenklasdifferentiatie in het algemeen. Tevens kunnen de resultaten van deze items gebruikt worden om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden. Hierna zijn er items over de implementatie en het overwinnen van obstakels bij differentiatie naar inhoud en daarna items over de implementatie en het overwinnen van obstakels bij differentiatie naar proces en eindproduct.

Er is gekozen om alleen te kijken naar differentiatie naar inhoud, proces en eindproduct, omdat de vragenlijst maar een beperkt aantal items kon bevatten. Er is gekozen voor deze manieren van differentiatie omdat deze manieren ook door Tomlinson et al. (2003) het meest bevraagd werden in haar vragenlijst. Tevens zijn dit manieren van differentiatie die het gemakkelijkste geïmplementeerd kunnen worden in de lessen. Differentiatie naar leeromgeving is bijvoorbeeld moeilijker te implementeren, omdat het ook te maken heeft met de opstelling en ruimte in het klaslokaal. De ruimte in een lokaal kan een docent moeilijk iets aan veranderen.

Ten slotte bevat de vragenlijst enkele items over het JCU. Dit is gedaan om te kijken of er wellicht een effect te vinden is op wat het JCU nu al aanbiedt voor docenten en binnenklasdifferentiatie en om te zien of docenten zelf voorkeuren hebben voor een bepaalde manier van ondersteuning vanuit het JCU bij de implementatie van binnenklasdifferentiatie. In bijlage 2 kunt u de gehele vragenlijst vinden.

Tabel 1.

Verskillende componenten van de vragenlijst met aantal items

Component	Aantal items
Algemene gegevens	9
Het belang van	17
Implementatie	17
Overwinnen van obstakels	26
JCU	9

4.3 Validiteit vragenlijst

De vragenlijst is gevalideerd door deze in concept voor te leggen aan vier bètavakdocenten, die niet hebben meegedaan aan het onderzoek. Deze docenten hebben de items van de vragenlijst hardop denkend ingevuld. De audiofragmenten van deze sessies zijn teruggeluisterd om te bepalen welke items verbetering vereisten. Hierbij hebben eerst twee docenten de vragenlijst hardop denkend ingevuld, waarna op basis van de audiofragmenten de vragenlijst is aangepast. Deze aangepaste lijst is daarna door twee andere docenten hardop denkend ingevuld, waarna ook hiervan de audiofragmenten zijn gebruikt om de vragenlijst nog één laatste keer aan te passen.

Tevens heeft een inter-beoordelaar de items, die in random volgorde stonden, in de vijf verschillende componenten van de vragenlijst (tabel 1.) ingedeeld. De gemaakte indeling van de inter-beoordelaar kwam overeen met de bij voorbaat bedachte indeling van de items van de vragenlijst over de verschillende componenten. Er waren in totaal drie items waarvan de inter-beoordelaar twijfelde binnen welk component deze hoorden. Ondanks de twijfeling werd er toch gekozen voor de bij voorbaat bedachte component. Er is dan ook naar aanleiding van de indeling van de inter-beoordelaar niets meer veranderd aan de vragenlijst.

4.4 Kwaliteit vragenlijst

Een principale componenten analyse is uitgevoerd met 60 items van de vragenlijst, met een N van 42. Hierin zijn de items van de onderdelen algemene vragen en JCU weggelaten, aangezien deze geen betrekking hadden op de onderzoeksvragen zelf. De uitkomsten van de correlatie matrix waren niet positief bevonden. Dit betekent dat de uitkomsten officieel niet gebruikt kunnen worden. Echter waren de communaliteiten wel allemaal hoger dan de aanbevolen 0.8. Uit de componenten matrix en de screenplot zijn de items van de vragenlijst onder te verdelen in drie grote componenten; implementatie en obstakels van binnenklasdifferentiatie, het belang van binnenklasdifferentiatie en de houding van de school naar binnenklasdifferentiatie. Van de 60 items vielen 13 items niet binnen één van deze drie componenten. Deze items zijn niet verder meegenomen met dit onderzoek.

De uitkomsten van de principale componenten analyse komen voor het grootste deel overeen met de op theorie gebaseerde indeling van de vragenlijst, die voor het afnemen van de vragenlijst gemaakt was. Er waren in totaal 6 items die theoretisch gezien niet binnen het juiste component waren gevallen na de principale componenten analyse. Deze items zijn daarom niet meegenomen tijdens de verdere analyses. Door de grote overeenkomsten tussen de theoretische indeling van de vragenlijst en de principale componenten analyse is besloten om de uitkomsten van de principale componenten analyse, ondanks het feit dat de niet positief bevonden waren, te gebruiken bij verdere analyses.

Van de 60 items van de vragenlijst zijn er dus 13 items afgevallen via de principale componenten analyse en daarna nog eens 6 items omdat deze op theoretische basis binnen het verkeerde component waren gevallen bij de principale componenten analyse. Uiteindelijk zijn er dus 19 items afgevallen en dus 41 items meegenomen bij verdere analyses.

4.5 Betrouwbaarheid vragenlijst

In tabel 2. is de betrouwbaarheid van de drie componenten die uit de componenten analyse kwamen, het belang van binnenklasdifferentiatie, de houding van school naar binnenklasdifferentiatie en de implementatie en het overwinnen van obstakels van binnenklasdifferentiatie, te vinden. Hierbij zijn de 19 items die niet binnen de componenten vielen op basis van de principale componenten analyse of de theoretische achtergrond, weggelaten uit de berekening. Tevens is het component implementatie en obstakels van binnenklasdifferentiatie verder onderverdeeld op basis van de theoretische opbouw van de vragenlijst in implementatie van binnenklasdifferentiatie en obstakels van binnenklasdifferentiatie.

Tabel 2.

Betrouwbaarheid van de componenten van de vragenlijst na de principale componenten analyse

Component	Aantal items	Cronbachs α
Belang van	9	0.881
Houding van school	6	0.810
Implementatie en obstakels	26	0.887
• Implementatie	14	0.862
• Overwinnen van obstakels	12	0.778
JCU	6	0.646

5. Resultaten

5.1 Responsgroep

Tweeënveertig docenten hebben de vragenlijst ingevuld. De respondenten komen van 10 verschillende partnerscholen van het JCU. De verhouding man-vrouw binnen de responsgroep is te vinden in tabel 3. De verdeling over de bètavakken is te vinden in tabel 4. en tabel 5. geeft een overzicht over de jaren leservaring van de respondenten. Tenslotte staat in tabel 6. de beschikbare lestijd van de docenten voor hun lessen, aangezien deze verschilt per school.

Tabel 3.

Verhouding man/vrouw binnen responsgroep

Man		Vrouw	
N	%	N	%
25	59.5%	17	40.5%

Tabel 4.

Verdeling van respondenten over de bèta- kernvakken

Biologie		Scheikunde		Wiskunde		Natuurkunde	
N	%	N	%	N	%	N	%
11	26%	10	24%	12	29%	9	21%

Tabel 5.

Overzicht jaren leservaring van de respondenten

0-5 jaar		6-10 jaar		11-15 jaar		15+ jaar	
N	%	N	%	N	%	N	%
6	14%	8	19%	16	38%	12	29%

Tabel 6.

Aantallen en percentages van de lesduur binnen de responsgroep.

45 min		50 min		60 min		65 min		70 min	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4	10%	15	36%	3	7%	9	19%	10	24%

5.2 Analyses

In tabel 7. zijn de gemiddelden te vinden van de verschillende componenten van de vragenlijst. Hierna zijn nog enkele andere analyses gedaan om te kijken of bepaalde aspecten tussen docenten wellicht effect hadden op de gemiddelden. De gemiddelden van de individuele items van de vragenlijst kunt u vinden in bijlage 1. van dit artikel.

Tabel 7.

Gemiddelden en standaard deviatie van de verschillende onderdelen van de vragenlijst met een schaal van 1 tot 5

Component	Gemiddelden	Standaard deviatie
Belang van	3.97	0.555
Houding van school	3.04	0.599
Implementatie	2.61	0.591
Overwinnen van obstakels	3.19	0.431
JCU	3.31	0.731

Correlaties

Er is alleen een significante correlatie gevonden tussen de componenten implementatie en het overwinnen van obstakels. Deze correlatie is 0.536.

5.2.1 Gender

Een ongepaarde t-toets toonde aan dat er geen significante verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten waren in de mate waarin de docenten binnenklasdifferentiatie belangrijk vonden ($t=-0.096$; $df=40$; $p=0.924$; $d=-0.03$), de implementatie ($t=0.204$; $df=40$; $p=0.820$; $d=0.06$) en het overwinnen van de obstakels van binnenklasdifferentiatie ($t=-0.192$ $df=40$; $p=0.849$; $d=-0.3$) en de houding van school ten opzichte van binnenklasdifferentiatie ($t=-0.950$; $df=40$; $p=0.348$; $d=0.06$). Tevens is er gekeken naar de effect size, deze was alleen op bij het component overwinnen van obstakels klein en op de andere componenten zelfs zo laag dat deze verwaarloosbaar zijn.

5.2.2 Jaren leservaring

Een one-way ANOVA is uitgevoerd om te kijken of de jaren leservaring effect kan hebben op de mate van belangrijkheid, implementatie en het overwinnen van obstakels van binnenklasdifferentiatie en de houding van school volgens de docenten. Hierbij zijn de docenten ingedeeld in groepen met 0-5 jaar, 6-10 jaar, 11 tot 15 jaar en meer dan 15 jaar leservaring. Er is geen significant verschil gevonden voor het aantal jaren leservaring en de mate van belangrijkheid ($F(3,38)=1.012$ $p=0.398$ $\omega=0$), implementatie ($F(3,38)=1.229$ $p=0.313$ $\omega=-0.184$), het overwinnen van obstakels ($F(3,38)=0.344$ $p=0.793$ $\omega=-0.221$) van binnenklasdifferentiatie en de houding van school ten opzichte van binnenklasdifferentiatie ($F(3,38)=0.542$ $p=0.657$ $\omega=-0.184$). Tevens waren de effect sizes van de verschillende componenten klein tot verwaarloosbaar.

5.2.3 Kernvakken

Een one-way ANOVA is uitgevoerd om te bekijken of er een significant verschil was tussen de docenten van verschillende (kern)vakken en hun mate van belangrijkheid, implementatie en het overwinnen van obstakels van binnenklasdifferentiatie en hun de houding van hun school. Hierbij is er onderscheid gemaakt tussen docenten die biologie, scheikunde, natuurkunde of wiskunde geven. De resultaten van de one-way ANOVA laten zien dat er geen significant verschil zit tussen docenten die verschillende vakken geven en de mate van belangrijkheid ($F(4,37)=0.486$ $p=0.746$ $\omega=-0.219$), implementatie ($F(4,37)=0.802$ $p=0.532$ $\omega=-0.138$), het overwinnen van obstakels ($F(4,37)=1.279$ $p=0.296$ $\omega=0.161$) en de houding van school ($F(4,37)=0.921$ $p=0.462$ $\omega=-0.894$) en binnenklasdifferentiatie. De gevonden effect sizes waren zwak tot verwaarloosbaar.

5.2.4 Lesduur

Een one-way ANOVA is uitgevoerd om het effect van lesduur op de mate van belangrijkheid, implementatie en het overwinnen van obstakels van binnenklasdifferentiatie en de houding van de school over binnenklasdifferentiatie te bekijken. Hierbij is er onderscheidt gemaakt tussen lesduur van 45, 50, 60, 65 en 70 minuten. Er is geen significant verschil gevonden voor de lesduur en mate van belangrijkheid ($F(4,35)=2.939$ $p=0.064$ $\omega=0.400$), implementatie ($F(4,35)=0.346$ $p=0.845$ $\omega=-0.265$), het overwinnen van obstakels ($F(4,35)=0.218$ $p=0.927$ $\omega=-0.292$) de houding van de school ($F(4,35)=0.666$ $p=0.620$ $\omega=-0.184$) en binnenklasdifferentiatie. De gevonden effect sizes bij deze componenten zijn allemaal zwak tot verwaarloosbaar.

6. Conclusie & discussie

6.1 Kwaliteit en generaliseerbaarheid van het onderzoek

In totaal hebben 42 docenten de vragenlijst ingevuld. Dit was een te kleine responsgroep voor het gebruik van verschillende analyses bij de verwerking van de resultaten van deze vragenlijst. Echter vanwege de zeer specifieke onderzoeksgroep, docenten die meewerken aan de U-TA en lesgeven aan leerlingen in vijf VWO die meedoen aan de U-TA, geven deze resultaten wel een indicatie voor deze specifieke groep docenten. Aangezien deze groep in totaal erg klein is en de responsgroep gelijkwaardig verdeeld is over de verschillende vakgebieden, gender en jaren leservaring, zijn de resultaten van dit onderzoek wel generaliseerbaar voor docenten die meewerken aan de U-TA. Verder kan er vanuit gegaan worden dat de responsgroep genoeg kennis over binnenklasdifferentiatie heeft, om de items goed te kunnen beantwoorden. Deze docenten werken immers zelf mee aan een bèta-excellentie programma, waarbinnen differentiatie een belangrijke rol speelt. Tevens stonden alle in deze vragenlijst gebruikte definities van differentiatie uitgelegd in de vragenlijst zelf.

De resultaten van dit onderzoek zijn echter niet generaliseerbaar voor docenten die niet meewerken aan de U-TA. De groep docenten buiten de U-TA heeft een veel grotere diversiteit wat betreft vakgebieden, jaren leservaring en kennis over differentiatie, dan de responsgroep van dit onderzoek. De resultaten van dit onderzoek zijn niet representatief voor docenten buiten de U-TA. Ze zouden wel gebruikt kunnen worden om de vragenlijst te verbeteren voor een vervolgonderzoek onder bijvoorbeeld docenten die niet meewerken aan de U-TA.

Voor de kwaliteit van de vragenlijst is er een principale componenten analyse gebruikt. Echter was deze analyse officieel niet mogelijk om uit te voeren, gezien de responsgroep hiervoor te klein was. Toch is besloten, vanwege de positieve uitkomst van de communaliteiten en de duidelijke verdeling van de componenten, om deze analyse te gebruiken bij dit onderzoek. Uit deze analyse kwamen drie verschillende componenten, namelijk het belang van binnenklasdifferentiatie, de implementaties en het overwinnen van obstakels van binnenklasdifferentiatie en tenslotte de houding van school ten opzichte van binnenklasdifferentiatie. Deze componenten waren echter niet de componenten, die verwacht werden om uit de vragenlijst te komen. De theoretische basis achter de vragenlijst was dat de implementatie en het overwinnen van obstakels, twee afzonderlijke componenten zouden zijn. Er was tevens een verschil tussen de benaming van de Likert-schaal bij de desbetreffende items. Achteraf gezien is het logisch dat de implementatie en het overwinnen van obstakels samen één component zijn. Beide hebben invloed op elkaar, vandaar ook dat er een correlatie is gevonden van 0.563 tussen de implementatie en het overwinnen van obstakels.

De duidelijke uitkomst van de principale componenten analyse en de hoge score op de Cronbach alpha's maken dat deze vragenlijst voor dit onderzoek goed genoeg is. Echter het ontbreken van meer onderliggende correlaties tussen de verschillende componenten van de vragenlijst, laat zien dat er nog verbetering mogelijk is in deze vragenlijst. Dit kan echter ook liggen

aan de kleine responsgroep, waardoor de verwachte onderliggende correlaties tussen de verschillende componenten uit de vragenlijst niet gevonden zijn.

6.2 Het belang van binnenklasdifferentiatie

Er is gekeken naar de mate waarin docenten, die meewerken aan een bèta-excellentie programma, binnenklasdifferentiatie belangrijk vinden. Uit dit onderzoek is gebleken dat deze docenten binnenklasdifferentiatie belangrijk vinden, aangezien het gemiddelde van alle items over het belang van binnenklasdifferentiatie 3.97 (SD=0.555) was. Het gemiddelde lag boven de drie, wat aangeeft dat deze docenten het eens zijn met de items van de vragenlijst en dus binnenklasdifferentiatie daadwerkelijk belangrijk vinden.

Er was geen significant verschil gevonden tussen hoe belangrijk docenten, die meewerken aan een bèta-excellentie programma, binnenklasdifferentiatie vonden en hun gender, jaren leservaring, vakgebied of de duur van de lessen op school. Op basis van deze resultaten kan gezegd worden dat de docenten die meewerken aan de U-TA in elk geval één van de aspecten bezitten, die volgens Tomlinson (2000) nodig zijn voor het juiste denkkader voor differentiatie.

Hoewel deze resultaten een indicatie geven over hoe belangrijk docenten binnenklasdifferentiatie vinden, moet er wel rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat docenten items hebben ingevuld naar een sociaal wenselijk antwoord. Dit kan effect hebben gehad op de uitkomsten van deze vragenlijst. Hiernaast is binnenklasdifferentiatie belangrijk vinden maar één aspect wat bijdraagt aan het denkkader volgens Tomlinson (2000) voor binnenklasdifferentiatie. Andere aspecten zijn niet meegenomen in dit onderzoek, maar zouden ertoe kunnen leiden dat naast dit ene gevraagde aspect, docenten niet aan de andere aspecten van het denkkader voldoen.

6.3. De implementatie van binnenklasdifferentiatie

Vanuit de literatuur en de onderzoek setting ontstaat de verwachting dat de implementatie van binnenklasdifferentiatie laag zal zijn. Dit betekent dat een gemiddelde van de items over de implementatie van onder de drie verwacht wordt. Uit dit onderzoek is gebleken dat het gemiddelde voor de items over implementatie op 2.61 (SD=0.591) lag. Dit resultaat laat zien dat onder de docenten, die meededen aan dit onderzoek, de implementatie van binnenklasdifferentiatie laag is, zoals verwacht werd. Er is geen significant verschil gevonden tussen de implementatie en de gender, jaren leservaring of vakgebied van de docenten of lesduur op school. Het geschetste probleem van de lage implementatie van binnenklasdifferentiatie voor getalenteerde leerlingen is dus ook bij docenten die meewerken aan een bèta-excellentie programma aanwezig.

Hoewel deze resultaten een indicatie geven van de implementatie van binnenklasdifferentiatie, kan hier ook de vraag worden gesteld in hoeverre de items zijn ingevuld op basis van het sociaal wenselijke antwoorden. Tevens moet er rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat er een discrepantie zit tussen de interpretatie van de Likert-schaal bij de docenten.

De Likert-schaal verdeling liep van nooit (1) tot altijd (5), echter kan een begrip als soms of regelmatig verschillend geïnterpreteerd worden. Zo zullen sommige docenten 1 keer per week onder soms laten vallen, terwijl een andere docent dit onder regelmatig zou laten vallen. Hoewel er geprobeerd is dit zo veel mogelijk af te bakenen, door docenten alleen gegevens van dit jaar te laten gebruiken in vijf VWO, zou hier bij een vervolg onderzoek dieper op in gegaan moeten worden.

Tenslotte is er alleen gekeken naar de implementatie van binnenklasdifferentiatie naar inhoud, leerproces en eindproduct. Dit betekent dat de overige twee manieren van implementatie, emotionele basisbehoeften en leeromgeving, niet zijn meegenomen in deze vragenlijst. De mogelijkheid bestaat dat de implementatie van deze twee manieren de totale implementatie verandert. Hoewel de kans hierop klein is, aangezien de implementatie van binnenklasdifferentiatie naar inhoud, leerproces en eindproduct de meerderheid zijn van de mogelijkheden tot binnenklasdifferentiatie en deze de meest gebruikte vormen zijn.

6.4 Het overwinnen van obstakels van binnenklasdifferentiatie

Aangezien er een lage implementatie van binnenklasdifferentiatie werd verwacht, is er daarna gekeken naar de mate waarin docenten, die meewerken aan een bèta-excellentie programma, obstakels voor de implementatie van binnenklasdifferentiatie overwinnen. Uit dit onderzoek is gebleken dat de obstakels kunnen worden onderverdeeld in de obstakels vanuit de school en andere obstakels. Hoewel er bij een lage implementatie van binnenklasdifferentiatie, veel obstakels verwacht zouden worden, was het gemiddelde van de obstakels 3.19 (SD=0.341). Dit gemiddelde ligt boven de drie, wat aangeeft dat de docenten die meewerken aan een bèta-excellentie programma veel obstakels overwinnen en dus niet veel obstakels zien voor de implementatie van binnenklasdifferentiatie.

Als er wordt gekeken naar de individuele items over obstakels voor binnenklasdifferentiatie, is er een groot verschil zichtbaar. Zo heeft het item over tijd beschikbaar voor de implementatie van binnenklasdifferentiatie een score van 2.24 (SD=0.576) en een item over de vakkennis van de docenten zelf een score van 4.12 (SD=0.705). Een mogelijke verklaring voor het hoge gemiddelde van de items kan komen doordat er een groot verschil in scores tussen de individuele items zit. Door het samen nemen van de items, middelen deze resultaten elkaar uit. Hierdoor lijkt het dat er maar weinige obstakels zijn. Tevens zou het mogelijk kunnen zijn, dat de verschillende obstakels niet allemaal even zwaar mee tellen voor het implementeren van binnenklasdifferentiatie. Zo zou het kunnen zijn dat één enkel obstakel zo zwaar telt dat dit ene item zorgt voor de lage implementatie van binnenklasdifferentiatie.

6.5 JCU

Zoals te zien is in de bijlage 1. van dit artikel, zijn de docenten die mee hebben gedaan aan dit onderzoek positief op alle items betreffende het JCU. Het gemiddelde van alle items over het JCU lag op 3.31 (SD=0.731), wat laat zien dat de docenten het JCU vinden stimuleren om meer te doen aan binnenklasdifferentiatie.

Echter moet hierbij rekening gehouden worden, dat niet alle docenten deel hebben genomen aan een cursus of bijeenkomst vanuit het JCU over binnenklasdifferentiatie.

7. Aanbevelingen en vervolgonderzoek

7.1 Aanbevelingen vragenlijst

Uit de resultaten van dit onderzoek is gebleken dat de vragenlijst erg betrouwbaar is, waardoor deze vragenlijst wellicht als voorbeeld gebruikt kan worden in een grootschaliger onderzoek naar binnenklasdifferentiatie. Hierbij zou er rekening gehouden moeten worden met verschillende, zwakke punten van de huidige vragenlijst.

Als eerste moet er rekening gehouden worden met het feit dat deze vragenlijst niet alle verschillende aspecten van binnenklasdifferentiatie dekt. Hierdoor kan er geen volledig beeld gegeven worden over binnenklasdifferentiatie. Hoewel de meest voorkomende en belangrijkste aspecten van binnenklasdifferentiatie zijn opgenomen in de vragenlijst, zou het voor een vollediger beeld van binnenklasdifferentiatie beter zijn om ook de overige aspecten van binnenklasdifferentiatie op te nemen in de vragenlijst. Echter moet dit goed overwogen worden met de tijd die beschikbaar is voor de respondenten om de vragenlijst in te vullen en het doel van het onderzoek. Tevens moet hierbij nagedacht worden over hoe zwaar bepaalde items kunnen tellen. Zo is het mogelijk dat bijvoorbeeld één obstakel vele malen zwaarder meetelt voor het niet implementeren van binnenklasdifferentiatie. Hier zou in de toekomst beter naar gekeken moeten worden.

Als tweede punt moet er gekeken worden naar de mogelijkheid tot het invullen van de items naar sociaal wenselijk antwoord. Zoals hierboven al is aangegeven, is het mogelijk voor de respondenten om meerdere items in te vullen naar sociaal wenselijke antwoorden. Om dit te voorkomen, is het wellicht mogelijk om dit kort aan te stippen in een inleiding bij het gebruik van de vragenlijst. Tevens zou het mogelijk zijn om de vragenlijst uit te breiden met open items, waar naar een verklaring of uitleg gevraagd kan worden voor het invullen van een bepaalde score bij een item. Deze verklaring of uitleg laat de gedachtegang van de respondent beter zien, waardoor sociaal wenselijke antwoorden wellicht sneller aan het licht kunnen komen.

Tenslotte zou de Likert-schaal beter uitgelegd moeten worden in de vragenlijst om zo eventuele discrepanties tussen de interpretaties van de verschillende schalen te verkleinen.

7.2 Aanbevelingen JCU

De aanbevelingen naar het JCU toe zal zijn dat zij moeten proberen meer cursussen aan te bieden aan docenten op het gebied van binnenklasdifferentiatie, aangezien de docenten hier positief tegenover stonden. Naast deze cursussen zou het JCU ook meer mogelijkheden moeten bieden om ideeën en opdrachten waarin binnenklasdifferentiatie gebruikt kan worden uit te wisselen tussen docenten van de verschillende netwerkscholen. Docenten geven aan dat dit stimulerend zou werken voor hun.

7.3 Mogelijkheden tot vervolg onderzoek

Zoals hierboven is genoemd, zou de vragenlijst uit dit onderzoek gebruikt kunnen worden als voorbeeld voor een vragenlijst bij een grootschaliger onderzoek naar binnenklasdifferentiatie. Toekomstig onderzoek zou grootschaliger opgezet kunnen worden. Wellicht zullen dan onderliggende correlaties beter aan het bod komen en er op sommige gebieden als nog een significant verschil gevonden kunnen worden.

Verder zou het interessant zijn om te kijken of er een verschil zit tussen docenten die meewerken aan een bèta-excellentie programma en docenten die dat niet doen in de mate waarin zij binnenklasdifferentiatie belangrijk vinden, implementeren en obstakels overwinnen bij het implementeren van binnenklasdifferentiatie.

Tenslotte zou het onderzoek aangevuld kunnen worden met observaties en interviews om zo een nog beter beeld te krijgen van de huidige situatie van binnenklasdifferentiatie.

Referenties

- Bakker, J., Kat, M., Rovers, M., van Schilt-Mol, T., & Van Vijfeijken, M. (2009). *Uitblinken op alle niveaus. een verkenning van good practices op het gebied van talentontwikkeling in het voortgezet onderwijs*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies
- Blom, L., Bilderbeek, R., Bos, J., Jager, C., & Cooten, V. van (2012). *Bèta Excellent uit de startblokken: Resultaten van startgesprekken*. Utrecht: Platform Bèta Techniek (PBT)
- Bulterman-Bos, J. (2007). " Bij de groep horen": Hoe de imitatietendens het leraren moeilijk kan maken om adaptief onderwijs vorm te geven. *Pedagogische Studiën*, 84(3), 159.
- Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W., Martelaer, K., (2013). *Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen*, Leuven/Den Haag: ACCO
- Davies, P. (2000). Differentiation: Processing and understanding in teachers' thinking and practice. *Educational Studies*, 26(2), 191-203.
- Doolaard, S., Harms, T., (2013)., *Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk*. Groningen: GION
- Fleischman, Howard L., Xie, Holly. (2011). Highlights from PISA 2009 performance of U.S. 15-year-old students in reading, mathematics, and science literacy in an international context. *National Center for Education Statistics*.

- Guldemon, H., Bosker, R., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2007). Do highly gifted students really have problems? *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 555-568.
- Martens, L., & Rozendal, K. Speciaal onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen?
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen (Ministerie van OCW) (2011). *Actieplan Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus: Het beste uit leerlingen halen*. Gedownload op 20-1-2014 van: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren.html> .
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & wetenschappen (Ministerie van OCW) (2014) *Plan van aanpak toptalenten2014-2018*. Gedownload op 12-3-2014 van: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/03/10/plan-van-aanpak-toptalenten-2014-2018.html>
- Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. *ITS, Radboud Universiteit Nijmegen*,
- Mulder, L., Roeleveld, J., & Vierke, H. (2007). *Onderbenutting van capaciteiten in basis-en voortgezet onderwijs* Onderwijsraad.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, (ahead-of-print), 1-21.
- School Aan Zet (2013). Ontwikkelmodel: Goede differentiatie. Gedownload op 10-1-2014 van: <http://www.schoolaanzet.nl/voortgezet-onderwijs/goede-differentiatie/> . Den Haag: School Aan Zet.
- Sligte, H., Bulterman-Bos, J., & Huizinga, M. (2009). *Maatwerk voor latente talenten? Uitblinken op alle niveaus* . SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr 820, projectnummer 40345).
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-13.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., . . . Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.
- van der Valk, A.E. (2014). *Excellentie en differentiatie. Met praktijkvoorbeelden van vo-scholen uit het netwerk van het Junior College Utrecht*. Den Haag. School aan zet

- Vanmaele, L., (2004), Op weg naar binnenklasdifferentiatie: Pogingen, toekomstdromen en struikelblokken., *Impuls*, , 49.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.
- van Veen, K., van der Lans, R., (2011). Omgaan met excellente leerlingen in reguliere klassen. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 32, 30-35.
- Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6(1), 5-11.

Bijlage 1. Meegenomen items uit de vragenlijst met gemiddelden en standaarddeviatie

Nummer vragenlijst	Vragenlijst items	M	(SD)
Items over belang van binnenklasdifferentiatie			
10	Ik vind differentiatie een belangrijk onderwerp van gesprek in het onderwijs.	4.00	0.796
11	Leerlingen verschillen in hun manier van leren.	4.33	0.721
12	Ik zie differentiatie als middel om het onderwijs verder te verbeteren.	4.05	0.731
13	Ik vind dat elke school speciale activiteiten moet aanbieden voor getalenteerde leerlingen.	3.98	0.749
14	Ik zie differentiatie als krachtig middel om uitdagend onderwijs te realiseren voor getalenteerde leerlingen.	3.98	0.517
15	Ik vind dat lessen het doel moeten hebben om voor alle leerlingen maximale leerkansen te creëren.	4.00	0.826
16	Ik wil de zesjescultuur in de school graag doorbreken.	4.07	0.808
26	Extra stof hoeven leerlingen alleen in een excellentieprogramma buiten de lessen te krijgen.*	3.83	0.908
44	Ik vind dat de leerlingen tegelijkertijd op verschillende manieren (groepjes, alleen, e.d.) moeten kunnen werken.	3.50	0.862
Items over implementatie van binneklasdifferentiatie			
Implementatie differentiatie naar inhoud			
17	Ik laat leerlingen kiezen tussen herhalings- en verdiepingsopdrachten.	2.67	0.928
18	Ik laat leerlingen bij gelegenheid kiezen tussen verschillende onderwerpen, om verder uit te werken.	2.55	0.968
19	Ik geef alle leerlingen dezelfde opdrachten als huiswerk op. *	2.43	1.039
20	Ik laat leerlingen bij gelegenheid kiezen tussen verschillende informatieve teksten.	1.93	0.921
21	Ik laat leerlingen bij gelegenheid kiezen tussen materialen (boeken, sites, artikelen e.d.) die de informatie op verschillende manieren presenteren.	2.33	1.004
22	Ik stel getalenteerde leerlingen bewust andere soorten vragen dan andere leerlingen.	3.33	1.004
23	Ik breid het curriculum uit voor getalenteerde leerlingen.	2.67	1.052
24	Ik differentieer in de manier waarop ik controleer of leerlingen mijn uitleg hebben begrepen (vragen, opdrachten, spel e.d.).	3.00	1.126
Implementatie naar proces en eindproduct			
35	Ik ontwikkel voor getalenteerde leerlingen meer open opdrachten dan voor reguliere leerlingen.	2.40	1.061
36	Verschillende leerlingen geef ik verschillende instructies.	3.12	0.942
37	Ik stem de instructie af op het groepje leerlingen (veel of weinig uitleg/structuur).	3.26	1.083
40	Ik bied leerlingen bij gelegenheid keuzeopdrachten naar interesse aan.	2.71	0.805
42	Ik bied leerlingen bij gelegenheid keuzeopdrachten aan naar leerstijl.	1.83	0.853
43	Ik pas deadlines van opdrachten aan naar individuele omstandigheden van leerlingen.	2.36	1.008
Items over obstakels voor binnenklasdifferentiatie			
29	Ik sta genoeg boven de stof om te kunnen differentiëren naar inhoud.	4.12	0.705
30	Ik weet bij welke onderwerpen ik verdiepingsopdrachten moet maken voor getalenteerde leerlingen.	3.31	0.924
32	Ik heb het gevoel dat leerlingen geen behoefte hebben aan verdiepingsopdrachten*	3.48	0.980
50	Ik merk dat leerlingen geen behoeften hebben aan andere opdrachten dan hun klasgenoten krijgen. *	3.19	0.804
51	Ik vind het moeilijk om verschillende instructies te geven aan verschillende groepen in één klas. *	3.12	1.017
52	Ik vind het onhandig als leerlingen tegelijkertijd op verschillende manieren samenwerken (groepjes, duo's, alleen). *	3.55	0.803
53	Ik vind het moeilijk om opdrachten naar een andere leerstijl dan mijn eigen leerstijl, te maken. *	2.95	0.854
54	Het beoordelen van eindproducten vind ik moeilijk, als leerlingen allemaal verschillende eindproducten	2.98	1.047

	hebben gemaakt. *		
55	Ik merk dat getalenteerde leerlingen liever een gestructureerde opdracht maken dan een open opdracht.*	3.29	0.708
56	Ik verlies het overzicht in de klas, als leerlingen allemaal verschillende eindproducten hebben gemaakt.*	3.59	0.885
57	Ik vind het moeilijk om opdrachten te maken, waarin leerlingen hun eigen onderwerp mogen uitkiezen. *	3.00	0.826
59	Indien ik meer tijd zou hebben voor de voorbereidingen van mijn lessen, zou ik meer aan differentiatie doen.	4.24	0.576
Items over de houding van de school naar binnenklasdifferentiatie			
62	Ik krijg tijd van school om te werken aan differentiatie opdrachten.	2.26	1.014
63	Ik voel me gesteund door de school in wat ik aan differentiatie doe voor leerlingen die deelnemen aan de U-Talent Academie.	3.62	0.697
64	Ik voel me gesteund door de school in wat ik aan differentiatie doe voor leerlingen buiten de U-Talent Academie.	3.50	0.595
66	De school waardeert me om het extra werk wat ik voor getalenteerde leerlingen, die deelnemen aan de U-Talent Academie, doe.	3.31	0.811
68	De school belooft me voor het werk dat ik doe voor de U-Talent Academie.	2.86	0.872
69	De school beloofde me al voor het werk dat ik voor getalenteerde leerlingen deed, voor deelname aan de U-Talent Academie.	2.67	0.954
Het JCU			
70	Deelname aan cursussen van het JCU stimuleren mij om meer te doen aan binnenklasdifferentiatie.	3.65	0.587
71	Ik ben meer aan binnenklasdifferentiatie gaan doen door deelname aan een DOT (docenten ontwikkel team).	3.11	0.875
72	Ik ben meer aan binnenklasdifferentiatie gaan doen door deelname aan de JCU-docentenconferentie.	3.17	0.514
73	Ik voel me gestimuleerd door het JCU om meer aan binnenklasdifferentiatie te doen voor getalenteerde leerlingen.	3.29	0.708
74	Ik voel me gesteund door het JCU bij het ontwikkelen van binnenklasdifferentiatie opdrachten of programma's voor getalenteerde leerlingen.	3.17	0.696
75	Ik volg graag een cursus over binnenklasdifferentiatie bij het JCU.	3.36	0.906
76	Ik zou graag een groter aanbod zien van cursussen over differentiatie vanuit het JCU, dan dat er nu is.	3.31	0.749
77	Ik zou graag een groter aanbod zien van cursussen over het ontwikkelen van opdrachten voor binnenklasdifferentiatie.	3.33	0.687
78	Ik zou graag eer uitwisseling van ideeën/opdrachten over binnenklasdifferentiatie tussen vakdocenten uit het JCU scholen netwerk willen hebben.	3.40	0.857

*Items zijn omgecodeerd voordat gemiddelden zijn berekend.

Bijlage 2. Online vragenlijst

Binnenklasdifferentiatie	
* = Invoer verplicht	
Algemene gegevens	
1.	Geslacht * <input type="text"/>
2.	Vak(ken) <input type="checkbox"/> Biologie <input type="checkbox"/> Wiskunde <input type="checkbox"/> Scheikunde <input type="checkbox"/> Natuurkunde <input type="checkbox"/> Informatica <input type="checkbox"/> NLT <input type="checkbox"/> Anders <input type="text"/>
3.	Jaren leservaring * <input type="text"/>
4.	School * <input type="text" value="Maak uw keuze"/>
5.	Lesuren per week in de onderbouw <input type="text"/>
6.	Lesuren per week in de bovenbouw <input type="text"/>
7.	Lesduur in minuten * <input type="text"/>
8.	Speciale taken binnen de school (teamleider, sectievoorzitter, U-talent coördinator e.d.) <input type="text"/>
9.	Deelgenomen activiteiten van het JCU <input type="checkbox"/> Geen <input type="checkbox"/> DOT <input type="checkbox"/> SOT <input type="checkbox"/> Cursus Bevorderen van excellentie <input type="checkbox"/> Docentenconferentie <input type="checkbox"/> Anders <input type="text"/>

Deze vragenlijst gaat over binnenklasdifferentiatie die gericht is op getalenteerde leerlingen. Voor het invullen van de vragenlijst is het belangrijk dat iedereen dezelfde definitie van differentiatie gebruikt tijdens het invullen van deze vragenlijst.

De definitie die tijdens dit onderzoek zal worden aangenomen is: Differentiatie zijn diverse aanpassingen op programma- en instructieniveau die aansluiten op de individuele beginsituatie, leerbehoefte en interesses van leerlingen met als doel voor alle leerlingen maximale leerkansen te creëren.

Bij binnenklasdifferentiatie gaat het specifiek over de differentiatie die binnen één klas of les wordt toegepast.

Deze vragenlijst is ingedeeld in verschillende delen, die allemaal te maken hebben met binnenklasdifferentiatie. De items hebben een 5-punts schaal die loopt van helemaal oneens (1) tot helemaal eens (5) of van nooit (1) tot altijd (5). Welke van toepassing is op de stellingen, kunt u boven de stellingen vinden. De uitgekozen vormen van binnenklasdifferentiatie zullen kort worden toegelicht, zodat duidelijk is welke definitie wordt aangehouden.

Het belang van differentiatie

1 = zeer mee oneens, 2 = mee oneens, 3 = neutraal, 4 = mee eens, 5 = zeer mee eens

10.	Ik vind differentiatie een belangrijk onderwerp van gesprek in het onderwijs *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
11.	Leerlingen verschillen in hun manier van leren. *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
12.	Ik zie differentiatie als middel om het onderwijs verder te verbeteren *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
13.	Ik vind dat elke school speciale activiteiten moet aanbieden voor getalenteerde leerlingen *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
14.	Ik zie differentiatie als krachtig middel om uitdagend onderwijs te realiseren voor getalenteerde leerlingen *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
15.	Ik vind dat lessen het doel moeten hebben om voor alle leerlingen maximale leeransen te creëren *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
16.	Ik wil de zesjescultuur in de school graag doorbreken *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5

Binnenklasdifferentiatie naar inhoud

Onder differentiatie naar inhoud verstaan we verschillen in welke leerstof docenten willen dat de leerlingen leren. Zo doen alle leerlingen de basisstof, dit is de gemeenschappelijke inhoud die alle leerlingen moeten kennen en kunnen. Voor leerlingen die meer kunnen en willen, kan die inhoud (leerstof) worden uitgebreid.

Vul de items in naar aanleiding van wat u dit schooljaar (2013-2014) heeft gedaan of nog op de planning heeft staan.

1 = nooit, 2 = soms, 3 = regelmatig, 4 = vaak, 5 = (bijna) altijd

17.	Ik laat leerlingen kiezen tussen herhalings- en verdiepingsopdrachten *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
18.	Ik laat leerlingen bij gelegenheid kiezen tussen verschillende onderwerpen, om verder uit te werken *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
19.	Ik geef alle leerlingen dezelfde opdrachten als huiswerk op *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
20.	Ik laat leerlingen bij gelegenheid kiezen tussen verschillende informatieve teksten *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
21.	Ik laat de leerlingen bij gelegenheid kiezen tussen materialen (boeken, sites, artikelen, e.d.) die de informatie op verschillende manieren presenteren *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
22.	Ik stel getalenteerde leerlingen bewust andere soorten vragen dan andere leerlingen *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
23.	Ik breid het curriculum uit voor getalenteerde leerlingen	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
24.	Ik differentieer in de manier waarop ik controleer of leerlingen mijn uitleg hebben begrepen. (vragen, opdrachten, spel, e.d.) *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5

1 = zeer mee oneens, 2 = mee oneens, 3 = neutraal, 4 = mee eens, 5 = zeer mee eens

25.	Ik vind dat alle leerlingen van de klas alléén de stof uit het boek moeten leren *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
26.	Extra stof hoeven leerlingen alleen in een excellentieprogramma buiten de lessen te krijgen *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
27.	Ik vind dat het mogelijk moet zijn voor leerlingen om herhalingsoefeningen over te slaan *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
28.	Sommige leerlingen hoeven minder lesstof te leren dan anderen *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
29.	Ik sta genoeg boven de stof om te kunnen differentiëren naar inhoud *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
30.	Ik weet bij welke onderwerpen ik verdiepingsopdrachten moet maken voor getalenteerde leerlingen *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
31.	Ik weet hoe een goede verdiepingsopdracht eruit hoort te zien *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
32.	Ik heb het gevoel dat leerlingen geen behoefte hebben aan verdiepingsopdrachten *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
33.	Ik merk dat leerlingen het niet leuk vinden om verdiepingsopdrachten te maken *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
34.	Ik ben bang dat wanneer ik leerlingen zelf een onderwerp laat kiezen, ze een onderwerp kiezen waar ik zelf weinig/niks over weet *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Differentiatie naar leerproces en eindproduct

Onder differentiatie naar leerproces verstaan we de verschillende wegen die de leerlingen kunnen afleggen en dus de leeractiviteiten die de leerlingen uitvoeren, om de vooropgestelde doelen te bereiken. U kunt hierbij denken aan verschillen in tempo, uitleg, structuur, groepswerk, e.d. Onder differentiatie naar eindproduct verstaan we de verschillen in leerprestatie of leerresultaat, via dewelke leerlingen kunnen aantonen dat ze de vooropgestelde doelen hebben bereikt. Dit eindproduct kan verschillende vormen aannemen zoals een verslag, toets, presentatie, poster e.d.

Vul de items in naar aanleiding van wat u dit schooljaar (2013-2014) heeft gedaan of nog op de planning heeft staan.

1 = nooit, 2 = soms, 3 = regelmatig, 4 = vaak, 5 = (bijna) altijd

35.	Ik ontwikkel voor getalenteerde leerlingen meer open opdrachten dan voor reguliere leerlingen *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
36.	Verschillende leerlingen geef ik verschillende instructies *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
37.	Ik stem de instructie af op het groepje leerlingen (veel of weinig uitleg/structuur) *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
38.	Ik laat leerlingen kiezen op welke manier ze willen werken (alleen, in groepjes, in duo's enz.) *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
39.	Ik laat leerlingen in hun eigen tempo werken *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
40.	Ik bied leerlingen bij gelegenheid keuzeopdrachten naar interesse aan *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
41.	Ik laat leerlingen bij gelegenheid kiezen wat voor een soort eindproduct ze willen maken (poster, presentatie, verslag, e.d.) *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
42.	Ik bied leerlingen bij gelegenheid keuzeopdrachten aan naar leerstijl *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
43.	Ik pas deadlines van opdrachten aan naar individuele omstandigheden van leerlingen *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

1 = zeer mee oneens, 2 = mee oneens, 3 = neutraal, 4 = mee eens, 5 = zeer mee eens

44.	Ik vind dat de leerlingen tegelijkertijd op verschillende manieren (groepjes, alleen, e.d.) moeten kunnen werken *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
45.	Van getalenteerde leerlingen mag een docent meer verwachten, een zes voor hun is niet goed *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
46.	De inleverdatum van opdrachten is voor iedereen gelijk en kan niet worden aangepast voor individuele leerlingen. *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
47.	Elke leerling moet dezelfde lestaak krijgen *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
48.	Leerlingen die niet van alleen werken houden, mogen van mij altijd in groepjes werken *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
49.	Ik vind het nodig om verschillende soorten lesmaterialen te gebruiken *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
50.	Ik merk dat leerlingen geen behoeften hebben aan andere opdrachten dan hun klasgenoten krijgen *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
51.	Ik vind het moeilijk om verschillende instructies te geven aan verschillende groepen in één klas *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
52.	Ik vind het onhandig als leerlingen tegelijkertijd op verschillende manieren samenwerken (groepjes, duo's, alleen) *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
53.	Ik vind het moeilijk om opdrachten naar een andere leerstijl, dan mijn eigen leerstijl, te maken *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
54.	Het beoordelen van eindproducten vind ik moeilijk, als leerlingen allemaal verschillende eindproducten hebben gemaakt *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
55.	Ik merk dat getalenteerde leerlingen liever een gestructureerde opdracht maken dan een open opdracht *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
56.	Ik verlies het overzicht in de klas, als alle leerlingen met verschillende opdrachten bezig zijn *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
57.	Ik vind het moeilijk om opdrachten te maken, waarin leerlingen hun eigen onderwerp mogen uit kiezen *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5

Tijd

1 = zeer mee oneens, 2 = mee oneens, 3 = neutraal, 4 = mee eens, 5 = zeer mee eens

58.	Ik heb niet genoeg tijd om gedifferentieerde lessen te ontwerpen *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
59.	Indien ik meer tijd zou hebben voor de voorbereidingen van mijn lessen, zou ik meer aan differentiatie doen *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
60.	Ik kom handen te kort in de les als ik gedifferentieerde lessen geef *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
61.	Ik heb er geen tijd voor over om gedifferentieerde opdrachten te ontwerpen *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5
62.	Ik krijg tijd van school om te werken aan differentiatieopdrachten *	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	5

De school

1 = zeer mee oneens, 2 = mee oneens, 3 = neutraal, 4 = mee eens, 5 = zeer mee eens

63.	Ik voel me gesteund door de school in wat ik aan differentiatie doe voor leerlingen die deelnemen aan de U-Talent Academie *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
64.	Ik voel me gesteund door de school in wat ik aan differentiatie doe voor leerlingen buiten de U-Talent Academie *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
65.	Mijn school staat open voor ideeën voor het toepassen van binnenklasdifferentiatie *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
66.	De school waardeert me om het extra werk wat ik voor getalenteerde leerlingen, die deelnemen aan de U-Talent Academie, doe *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
67.	Ik mag op school veel dingen uitproberen die betrekking hebben op differentiatie *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
68.	De school beloont me voor het werk dat ik doe voor de U-Talent Academie *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
69.	De school beloofde me al voor het werk dat ik voor getalenteerde leerlingen deed, voor deelname aan de U-Talent Academie *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Het JCU

1 = zeer mee oneens, 2 = mee oneens, 3 = neutraal, 4 = mee eens, 5 = zeer mee eens

70.	Deelname aan cursussen van het JCU stimuleren mij om meer te doen aan binnenklasdifferentiatie *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> n.v.t.
71.	Ik ben meer aan binnenklasdifferentiatie gaan doen door deelname aan een DOT (docenten ontwikkel team) *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> n.v.t.
72.	Ik ben meer aan binnenklasdifferentiatie gaan doen door deelname aan de JCU-docentenconferentie *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> n.v.t.
73.	Ik voel me gestimuleerd door het JCU om meer aan binnenklasdifferentiatie te doen voor getalenteerde leerlingen *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	
74.	Ik voel me gesteund door het JCU bij het ontwikkelen van binnenklasdifferentiatie opdrachten of programma's voor getalenteerde leerlingen *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	
75.	Ik volg graag een cursus over binnenklasdifferentiatie bij het JCU *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	
76.	Ik zou graag een groter aanbod zien van cursussen over differentiatie vanuit het JCU, dan dat er nu is. *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	
77.	Ik zou graag een groter aanbod zien van cursussen over het ontwikkelen van opdrachten voor binnenklasdifferentiatie *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	
78.	Ik zou graag meer uitwisseling van ideeën/opdrachten over binnenklasdifferentiatie tussen vakdocenten uit het JCU scholen netwerk willen hebben *	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	

79. Eventuele opmerkingen over binnenklasdifferentiatie of de vragenlijst

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

* = Invoer verplicht

Verzenden