

Ruimte voor verschil

Docentenperspectief op
interne differentiatie
op een vwo-bovenbouw

Carel de Goeij

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren

Begeleiders: Ko Melief, Hans Wessels

Juni 2014

Inhoud

1. Inleiding	3
1.1 Probleemstelling	3
1.2 Theoretisch kader	5
1.3 Onderzoeksvraag en -functie	12
1.4 Verwachtingen/ hypothese	12
1.5 Relevantie	13
2. Methode	14
3. Onderzoekresultaten	16
4. Analyse en evaluatie	32
5. Conclusie	38
Literatuurlijst	39
Aanhangsel	41

1. Inleiding

1.1 Probleemstelling

Interne (intraklassikale) differentiatie – het in de klas onderwijskundig rekening houden met verschillen tussen leerlingen – is in het voortgezet onderwijs een actueel onderwerp. Overheid, onderwijskundige adviescentra, onderwijsinspectie en, last but not least, ouders dringen aan op een beter inspelen op verschillen tussen leerlingen en het bieden van onderwijs op maat.

Het ministeriële actieplan uit 2011 (Ministerie van OCW, 2011a) legt een sterke nadruk op verdere professionalisering van leraren. Het stelt onder meer als doel dat in 2016 leraren in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs in staat zijn om te gaan met verschillen tussen leerlingen en onderwijs op maat kunnen bieden. De onderwijsinspectie wijst er op dat de helft van de leraren het onderwijs niet kan afstemmen op verschillen tussen leerlingen (Onderwijsinspectie, 2011). Regelmatig verschijnen er onderwijskundige publicaties waarin het belang van differentiatie in het voortgezet onderwijs wordt benadrukt (Didactief, 2012; Hiemstra, 2011). De sterke groei van buitenschoolse studiebegeleiding (Gunst, 2011) wijst er op dat veel ouders het aanbod op school onvoldoende vinden voor hun kinderen.

Scholen voor voortgezet onderwijs zien zich dus geconfronteerd met de opdracht om in de klas meer rekening te houden met en recht te doen aan verschillen tussen leerlingen, met andere woorden: meer te doen aan interne differentiatie.

Dit onderzoek richt zich op een school voor voortgezet onderwijs, waarvan de vwo-bovenbouw in 2011 door de inspectie als 'zwak' beoordeeld werd. Eén van de door de inspectie gesignaleerde problemen was dat de leraren hun instructie en leerinhouden niet afstemden op deelpopulaties in de klassen. Met andere woorden: de kwaliteit van de interne differentiatie was volgens de inspectie onvoldoende.

Hoe kan de schoolleiding dit probleem het beste oplossen? Dit onderzoek kijkt naar de rol van leraren hierin. Hoofdvraag is: wat voor mogelijkheden zien leraren in de vwo-bovenbouw om meer interne differentiatie te verwezenlijken? Deelvragen zijn: welke vormen van interne differentiatie passen ze momenteel toe in hun lessen aan vwo-bovenbouwklassen? Hoe staan ze tegenover verschillende vormen van intern differentiërende didactiek? Welke vorm van interne differentiatie kan onder hen op de meeste en welke op de minste steun rekenen?

Hiertoe interview ik vijf docenten van de vwo-bovenbouw van de betreffende school. Aan alle docenten zijn dezelfde tien vragen voorgelegd. Mijn methodologische aanname is dat de antwoorden van de docenten een representatief beeld geven van de wijze waarop onder docenten in de vwo-bovenbouw gedacht wordt over interne differentiatie in hun lessen.

Voor het opstellen van de vragen heb ik gebruik gemaakt van een enquête onder vwo-bovenbouwleerlingen die hebben deelgenomen aan het project Zorg op Maat. In dit project kregen vwo-bovenbouwleerlingen gedurende twee uur per week bijles (wiskunde, natuurkunde, Engels, geschiedenis of Nederlands). Het project Zorg op Maat is door de onderzochte school in het leven geroepen in een reactie op het inspectierapport om zwakke vwo-bovenbouwleerlingen extra

ondersteuning te bieden. Aannname is dat deze leerlingen meer inzicht kunnen geven in het door de inspectie gesignaleerde gebrek aan interne differentiatie in de vwo-bovenbouw.

1.2 Theoretisch kader

Als het gaat om interne differentiatie in het voortgezet onderwijs is de rol van de leraar nauwelijks te overschatten. Zijn houding en zijn manier van lesgeven bepalen voor het grootste deel of de intraklassikale lessen goed afgestemd worden op de individuele behoeften van de leerlingen. Voorwaarden die daarnaast van belang zijn, zijn de houding van de klas ten opzichte van interne differentiatie, gevarieerd lesmateriaal en kennis van differentiërende didactiek. In dit theoretisch kader ga ik dieper in op twee onderwerpen: onderzoek naar de houding van leraren ten opzichte van interne differentiatie en visies van onderwijskundigen op interne differentiatie.

Haarbosch et al. (2012) ondervroegen docenten op drie scholen voor voortgezet onderwijs naar de mate waarop ze intern differentieerden. Daarbij gebruikten ze zes door Waslander (2007) onderscheiden differentiatiedimensies (doelen, inhoud, tempo, lesmateriaal, lesactiviteiten en lestijd) en benadrukten ze dat ondervraagden alleen naar hun eigen lessen moesten kijken. Uit dit onderzoek komt een vrij conservatief beeld naar voren: docenten zeggen vooral te differentiëren op tempo, daarnaast af en toe ook op inhoud en lesmateriaal. Op lesactiviteiten, doelen en klassikale lestijd wordt volgens de ondervraagde docenten niet of nauwelijks gedifferentieerd. In dit onderzoek werd de bestaande situatie in kaart gebracht; de docenten werd niet gevraagd naar

hun mening over de wenselijkheid (“willen”) en haalbaarheid (“kunnen”) van maatregelen ter bevordering van interne differentiatie.

Dat deden Dillerop-Lucassen en Orgiu (2013). Ze ondervroegen 83 docenten en Spaans over hun houding ten opzichte van interne differentiatie. Ze gebruikten ook de zes door Waslander onderscheiden differentiatie-dimensies en maakten onderscheid tussen wenselijkheid en haalbaarheid. Dit onderzoek geeft daarmee – in tegenstelling tot dat van Haarbosch en al. – inzicht in de dimensies, waarin docenten kansen zien voor en bereid zijn tot meer interne differentiatie.

De haalbaarheid van doelen-differentiatie werd vrij laag ingeschat, behalve waar het gaat om de eisen die een docent aan goede leerlingen mag stellen en de spellingsvaardigheid van dyslectici.

Op het gebied van gedifferentieerde lesinhoud komt naar voren dat de ondervraagde docenten in principe hier voor zijn, maar wel met de kanttekening dat zij in de praktijk geen tijd hebben om dit te ontwikkelen en dat leerlingen niet teveel keuzevrijheid mogen hebben. Docenten moeten blijven bepalen welke opdrachten verplicht zijn.

De meeste ondervraagde docenten zagen tempodifferentiatie vanwege organisatorische problemen moeilijk haalbaar. Ook op het gebied van door de leerlingen gebruikt gedifferentieerd lesmateriaal reageerden de docenten sceptisch: niet of lastig te verwezenlijken. Op de dimensie werkvormen (in groepjes of individueel) twijfelden veel leraren aan het inschattingsvermogen van leerlingen om zelf te bepalen welke werkvorm het beste bij hen past.

Werkvormdifferentiatie wordt zowel wenselijk als haalbaar geacht, mits de regie bij de docent ligt. Haalbaarheid van lestijddifferentiatie

(extra lessen voor zwakke, meer vrijheid voor goede leerlingen) zagen de ondervraagde docenten vaak als lastig haalbaar.

Over het algemeen zijn de ondervraagde docenten sceptisch over de haalbaarheid van meer interne differentiatie. Concrete maatregelen (dyslectische leerlingen worden niet afgerekend op spelfouten en krijgen meer tijd bij toetsen; voor slimme leerlingen zijn meer oefeningen aan het eind van een hoofdstuk welkom) worden haalbaar geacht, maar meer intern differentiërende maatregelen stuiten volgens de meeste ondervraagde docenten evenwel al gauw op organisatorische problemen.

Hiemstra et al. (2011) vroegen schoolleiders van scholen voor voortgezet onderwijs naar hun perceptie van de wijze waarop hun docenten denken over verschillen tussen leerlingen. Volgens de ondervraagde schoolleiders zijn de meeste docenten wel geïnteresseerd in verschillen tussen leerlingen, maar is het aantal docenten dat daadwerkelijk verschillen ziet een stuk lager en kan minder dan een kwart van de docenten deze verschillen daadwerkelijk analyseren. Uit het onderzoek blijkt dat de meeste schoolleiders actief sturen op meer professionaliteit onder docenten in de omgang met verschillen tussen leerlingen, maar dat docenten zelf vooral nog op een informele manier vormgeven aan interne differentiatie. Analyseren van verschillen en tussen leerlingen en op basis daarvan gestructureerde didactiek ontwikkelen staat volgens Hiemstra et al. in het voortgezet onderwijs nog in zijn kinderschoenen. Uit dit onderzoek zou geconstateerd kunnen worden dat de meeste ondervraagde leraren positief staan tegenover meer interne differentiatie, maar dat zij de daad niet bij het woord voegen; en als

zij dat al doen, zij dit vooral op een informele, improviserende manier doen.

Naast het spectrum van de hierboven genoemde differentiatiedimensies van Waslander is het ook zinvol te kijken naar de manier waarop leraren zich verhouden tot het ideaal van interne differentiatie én de mogelijke weerstand van leerlingen tegen meer interne differentiatie. Het eerste zal invloed hebben op de wenselijkheid van meer interne differentiatie, het tweede op de haalbaarheid daarvan.

Om met het lerarenperspectief op het ideaal van interne differentiatie te beginnen: in het onderzoek van Dillerop-Lucassen en Orgiu geven sommige leraren argumenten tégen het aansluiten bij voorkeuren en sterke kanten van leerlingen. Om een ondervraagde docent te citeren: „Het is in het belang van de leerlingen om zich breed te ontwikkelen. Als leerlingen visueel minder sterk zijn, wil dit niet zeggen dat je ze hierin moet ontzien, maar juist dat je ze moet helpen zich hierin te ontwikkelen.” Interne differentiatie kan dus ook gezien worden als een vorm van pampieren, die leerlingen nu juist de mogelijkheid ontzegt zich kennis en vaardigheden eigen te maken waar hij zich ongemakkelijk bij voelt.

Ten tweede de mogelijke weerstand van leerlingen tegen meer interne differentiatie. In het onderzoek van Dillerop-Lucassen en Orgiu werd ook aan leerlingen gevraagd hoe wenselijk zij meer interne differentiatie vonden. Uit de enquête kwam naar voren dat de ondervraagde leerlingen vaak een sterk gelijkheidsideaal belijden, waarmee ze zich verzetten tegen een meer gedifferentieerde manier van lesgeven: een signaal dat als het gaat om interne differentiatie de factor weerstand of medewerking van leerlingen niet over het hoofd gezien mag worden. Stuifbergen (2012) onderzocht via een aantal gestructureerde

interviews op een vernieuwingschool de houding van leerlingen ten opzichte van meer interne differentiatie. Daaruit komt naar voren dat de geïnterviewde leerlingen positief staan tegenover meer differentiatie en de differentiatievariabelen die Waslander onderscheidt allemaal belangrijk vinden, behalve lestijd en normering. De resultaten zijn verkregen via gestructureerde interviews met zes bovenbouwleerlingen (één havo, vijf vwo) en de onderzoekster zelf pleit voor uitgebreider onderzoek om er achter te komen of haar resultaten representatief zijn voor een grotere populatie.

Vosnadiou (1994) heeft verschillen in mentale modellen en conceptuele overtuigingen ('belief systems') van leerlingen onderzocht en op basis daarvan heeft Terwel (1994) betoogd dat dergelijke verschillen zouden kunnen dienen als uitgangspunt voor interne differentiatie en de haalbaarheid van meer interne differentiatie dus positief kunnen beïnvloeden. Door in de klas rekening te houden met verschillende mentale modellen (en de gehechtheid van leerlingen hieraan) is hier volgens Terwel veel te winnen. Hij pleit dan ook voor een differentiërende didactiek, waarin het mentale model van individuele leerlingen als uitgangspunt dient. In deze didactiek staan de informele, situatie gebonden begrippen en strategieën van leerlingen centraal. Voor Terwel is dit reden om liever te spreken van 'afstemming' dan van 'differentiatie'. Hij maakt onderscheid tussen structurele (gedurende een langere periode en volgens een vooral vastgelegde structuur) en situationele (in de actuele situatie, in dialoog met de leerlingen) afstemming. Hij wijst op het gevaar van frustratie en afhaken van zwakke leerlingen, wanneer de afstemming structureel is. Zijn voorkeur gaat in de eerste plaats uit naar situationele afstemming: „In de praktijk van het onderwijs zal de kennis, ervaring en intuïtie een hoofdrol moe-

ten spelen bij de afstemming, omdat hij in de actuele situatie aanwezig is waar het leerproces plaatsvindt.” (Terwel, 1994, p. 25).

Terwels visie op interne differentiatie roept de vraag op hoe leraren te trainen op zo’n door hem voorgestane situationele, intuïtieve manier van lesgeven – en daarmee de vraag naar de haalbaarheid van deze wijze van intern differentiëren. Bovendien lijkt het me lastig de effectiviteit van een dergelijke aanpak te meten. Tegelijkertijd is het goed dat hij wijst op een schaduwzijde van sterk gestructureerde interne differentiatie: stigmatisering van en daardoor frustratie bij zwakke leerlingen. Goed voor de haalbaarheid is dat Terwel geen investeringen bepleit in structurele voorwaarden voor meer differentiatie, maar focust op de directe interactie tussen leraar en leerling.

Oók op het gebied van de haalbaarheid van meer interne differentiatie beweegt een aantal Nederlandse onderwijskundigen zich met zijn pleidooi voor een solide didactische onderbouw als voorwaarde voor intern handelen (Didactief, 2012). Frank van Lier, opleidingscoördinator bij het Veluws College ontwierp samen met Martie Slooter van CPS en Remco Broesder van Hogeschool Windesheim een stappenplan op weg naar excellent docentschap: de zogenoemde Piramide. De route kent vier etappes: het beheersen van de ‘vijf rollen van leraar’ (‘gastheer’, ‘presentator’, ‘didacticus’, ‘pedagoog’ en ‘afsluiter’), het bieden van passende werkvormen, het lesgeven aan alle doelgroepen door te differentiëren en het begeleiden van leerlingen die zelfverantwoordelijk zijn voor hun leerproces. „De voorwaarde voor differentiatie is orde in de klas: als je het hok niet stil krijgt, werkt niets,” zegt Van Lier. (Didactief, 2012, p. 7).

Het goede van deze visie is dat ze er op wijst hoe belangrijk rust, orde en structuur zijn als voorwaarden voor het implementeren van dif-

ferentiëren in een klassikale setting. Daardoor wordt de haalbaarheid van interne differentiatie ongetwijfeld vergroot.

Ik ben hierboven op zoek geweest naar onderzoeksresultaten op het gebied van het lerarenperspectief op de actualiteit, wenselijkheid en haalbaarheid van interne differentiatie in het voortgezet onderwijs.

Ten eerste de actualiteit: uit de literatuur blijkt dat er nog veel te winnen is op het gebied van interne differentiatie, zowel langs de meetlat van Waslanders zes dimensies als op andere gebieden, zoals analyseren van verschillen, gebruik maken van 'beliefsystemen' van leerlingen en het versterken van basale vaardigheden van leraren.

Ten tweede de wenselijkheid. Leraren tonen verschillende gezichten op dit punt. Aan de ene kant zijn er diverse signalen dat de leraren het zowel in het algemeen als op een aantal specifieke gebieden in principe voorstander zijn van meer interne differentiatie. Tegelijkertijd klinkt er soms ook beargumenteerd verzet: Meer interne differentiatie zou leerlingen teveel in hun eigen comfort-zone houden, daarmee groei belemmeren en dus onwenselijk zijn. Uit de onderzoeken is moeilijk op te maken hoe groot het deel van de leraren is dat meer interne differentiatie onwenselijk vindt.

Ten derde de haalbaarheid: er heerst blijkens bovenstaand onderzoek veel scepsis ten aanzien van de haalbaarheid van meer interne differentiatie. In alle zes dimensies van Waslander worden organisatorische tegenargumenten te berde gebracht: geen tijd, geen ruimte, geen geld, geen materiaal. Welke rol mogelijke weerstand van leerlingen speelt is op basis van onderzocht materiaal lastig in kaart te brengen. Het is in ieder geval een factor om rekening mee te houden. In de discussie over de haalbaarheid zijn verder twee stromingen te onderscheiden: analyserend en gestructureerd tegenover intuïtief en

informeel.

Resumerend: interne differentiatie in het voortgezet onderwijs staat nog in haar kinderschoenen. Over de wenselijkheid daarvan denken docenten verschillend. De haalbaarheid van meer interne differentiatie wordt door docenten over het algemeen laag ingeschat. Onderwijskundigen vinden meer interne differentiatie wenselijk, maar zijn verdeeld in de manier waarop: structureel of situationeel. Ik vermoed dat deze polariteit een belangrijke onderstroom is in het denken van leraren over interne differentiatie: hoe situationeler en informeler, des te haalbaarder.

1.3 Onderzoeksvraag en onderzoeksfunctie

De onderzoeksvraag luidt: Hoe staan docenten in de vwo-bovenbouw van de onderzochte school ten opzichte van interne differentiatie en welke vormen van interne differentiatie komen volgens hen het meest in aanmerking voor verbetering?

Doel van het onderzoek is een handreiking aan het management van de vwo-bovenbouw van de onderzochte school voor het ontwikkelen van een beleid ter verbetering van de interne differentiatie in de vwo-bovenbouw.

1.4 Verwachtingen/ hypothese

Uitgaande van de hypothese dat de betreffende docenten zich als 'Bewakers' zullen opstellen verwacht ik dat de docenten zich positief zullen uitlaten over het belang van meer interne differentiatie, maar veel praktische bezwaren zullen opperen tegen systematisch differentiëren.

De twee belangrijkste obstakels voor een meer gedifferentieerde aanpak zijn naar mijn inschatting de verwachte extra werkdruk en de gelijke eisen die het centraal eindexamen stelt. Mijn hypothese is dan ook dat de voorwaarden die docenten stellen voor meer interne differentiatie zijn dat de werkdruk niet of nauwelijks toeneemt en dat de eindexamenstof voldoende geoefend wordt.

1.5 Relevantie

De onderzochte school heeft de inspectie toegezegd er voor te zorgen dat in de vwo-bovenbouw meer rekening gehouden wordt met verschillen tussen leerlingen. Daartoe is beleid ontwikkeld. Of dat ook daadwerkelijk succes heeft is voor een groot deel afhankelijk van de houding van de docenten die het onderwijs in de vwo-bovenbouw voor hun rekening nemen. Hun visie op interne differentiatie en hun opvatting van (on)mogelijkheden voor verbetering geeft het management een extra instrument om het beleid voor meer interne differentiatie te sturen.

Voor mij geldt dat ik in stage en werk regelmatig klassen heb les gegeven (en geef) met grote verschillen tussen leerlingen. Mijn centrale vraag daarbij was en is steeds: hoe zorg ik er voor dat ik de ene leerling recht doe zonder de andere leerling tekort te doen? Dit onderzoek helpt mij eigen antwoorden op die vraag te vinden.

2. Methode

De primaire bron voor dit onderzoek zijn vijf gestructureerde interviews met vijf eerstegraads docenten die vooral lesgeven in de bovenbouw vwo van de onderzochte school. De respondenten zijn eerst enkele feitelijke vragen voorgelegd (leeftijd, ervaring, vakken etc.). Daarna zijn hun tien vragen gesteld die betrekking hebben op de haalbaarheid van intern differentiërende maatregelen. Aan elke docent zijn dezelfde tien vragen voorgelegd. De door de docenten gegeven antwoorden heb ik per vraag gegroepeerd, en vervolgens met elkaar en met de door mij geraadpleegde literatuur vergeleken.

Voor het opstellen van de vragen is geput uit twee bronnen: in de eerste plaats de bestudeerde literatuur over interne differentiatie en in de tweede plaats de resultaten van een enquête onder leerlingen uit de bovenbouw havo en vwo die in de schooljaren 2010/2011 en 2011/2012 extra begeleiding hebben gekregen in het schoolproject Zorg Op Maat. In dit project kregen de leerlingen gedurende twee lessen in kleine groepen en individueel extra begeleiding in geschiedenis, wiskunde, Engels of Nederlands. Het project Zorg op Maat bestaat sinds het najaar van 2010. Het is een vorm van externe differentiatie voor leerlingen bovenbouw havo en vwo op de betreffende school.

Doel van deze enquête was inzicht te krijgen in wat de leerlingen op prijs stelden in 'Zorg op Maat' en misten in de klassikale lessen. Er zijn veertig leerlingen benaderd die langer dan zes maanden wekelijks gedurende één of twee lessen bij 'Zorg op Maat' begeleiding hebben gekregen. Zestien van hen hebben de enquête ingevuld. Vervolgens heb ik de antwoorden geanalyseerd en op basis hiervan vragen opgesteld voor de interviews met docenten.

Uit de leerlingenenquête (zie aanhangsel) kwam ten eerste naar voren dat de Zorg op Maat-leerlingen het vooral op prijs stellen dat de drempel om hulp te vragen laag is en dat ze daardoor makkelijk extra uitleg kunnen krijgen. Twee zaken die in een klassensituatie niet vanzelfsprekend zijn; vooral het direct vragen om uitleg en begeleiding is in een klassensituatie vaak moeilijk of niet mogelijk. Op basis hiervan kan aan docenten de vraag worden voorgelegd hoe en in welke mate dit beter mogelijk is in klassikale lessen.

Ten tweede bleken leerlingen de Zorg op Maat-omgeving zeer te waarderen bij het aanpakken van hun huiswerk. Blijkbaar zijn Zorg op Maat leerlingen vaak niet in staat geleerde kennis zelfstandig toe te passen in een nieuwe situatie of een onbekende situatie te analyseren en te evalueren. Wat zijn de mogelijkheden om binnen de klassikale les zo te differentiëren dat huiswerk beter individueel begeleid kan worden?

Ten derde kwam uit de leerlingenenquête naar voren dat leerlingen niet zozeer behoefte hebben aan meer inhoudelijke uitleg, maar vooral steun willen hebben op meta-niveau: wat wordt er nu precies van mij gevraagd en hoe moet ik met deze opdracht beginnen. Zorg op Maat-leerlingen zijn onzeker en vinden het moeilijk in de klas de overstap te maken van passief naar actief, van toehoren en overschrijven naar vragen beantwoorden en opdrachten maken. Het is goed om te kijken hoe leraren hiermee omgaan en of ze mogelijkheden zien om in de klas leerlingen hier op hun eigen manier mee te helpen.

3. Onderzoeksresultaten

In dit gedeelte onderzoek ik de realistische bandbreedte voor de verwezenlijking van meer interne differentiatie in de bovenbouw van havo en vwo op de Thorbecke Scholengemeenschap. Ik doe dat door middel van interviews met vijf eerstegraadsdocenten met veel ervaring in de TSG-bovenbouw. Uit deze vijf interviews destilleer ik een pakket van realistische verwachtingen met betrekking tot meer interne differentiatie in de havo- en vwo-bovenbouw. Doel van deze interviews was te komen tot concrete aanbevelingen de directie van TSG voor een beleid met betrekking tot het verwezenlijken meer interne differentiatie in de bovenbouw havo en vwo. Wat zijn realistische doelstellingen en praktische maatregelen? Welke onderwerpen zijn zinvol om mee aan de slag te gaan en welke niet?

Ik heb de interview-onderwerpen gedestilleerd uit de hierboven besproken enquête onder leerlingen van Zorg op Maat en uit literatuur over interne differentiatie. Bij elk onderwerp komen de visies, argumenten en praktische mogelijkheden van de vijf geïnterviewde docenten aan de orde. Aan het begin geef ik kort wat informatie over de geïnterviewde docent, vervolgens duid ik de gesprekspartner aan met zijn of haar initialen. Aan het einde geef ik een uitgebreide samenvatting en kom ik tot een aanbeveling.

Achtereenvolgens zijn in de interviews de volgende onderwerpen aan bod gekomen:

1. Individuele uitleg of uitleg in kleine groepjes.
2. Hulp bij huiswerk.
3. Gestructureerde interne differentiatie (verdelen van de klas in groepen naar hun behoefte aan instructieduur)

4. Documenteren en analyseren van verschillen tussen leerlingen.
5. Differentiatie in werkvormen, rekening houdend met verschillende leerstijlen en intelligenties.
6. Differentiatie in toetsniveau.
7. Differentiatie in toetsbeoordeling.
8. Differentiatie in praktische opdrachten.
9. Differentiatie in huiswerk.
10. Differentiatie in verwerkingsopdrachten in de klas.

Ik heb vijf docenten geïnterviewd. Het zijn allemaal eerstegraads docenten die lesgeven in de bovenbouw vwo en havo. Hieronder eerst relevante informatie over hun rol als leraar. In de neerslag van de interviews duid ik hen vervolgens aan met hoofdletters. Hun antwoorden heb ik per vraag gerangschikt en vervolgens per vraag een samenvatting gemaakt van hun antwoorden.

- A. eerstegraads docent geschiedenis. 4 Jaar ervaring in bovenbouw vwo. Gaf in schooljaar 2012/13 les in 3, 4, 5 havo, en 3vwo.
- B. eerstegraads docent geschiedenis. 6 Jaar ervaring in bovenbouw vwo. Gaf in schooljaar 2012/13 les in bovenbouw havo en vwo.
- C. eerstegraads docent Frans, culturele en kunstzinnige vorming(ckv), wetenschapsorientatie. 37 Jaar ervaring in bovenbouw vwo. Gaf in schooljaar 2012/13 Frans in havo4 en havo5, ckv in 4, 5 en 6 vwo en wetenschapsorientatie in 3vwo.
- D. eerstegraads docent economie. 28 Jaar ervaring in bovenbouw vwo. Gaf in schooljaar 2012/13 economie in bovenbouw havo en vwo.
- E. eerstegraads docent wiskunde. 24 jaar ervaring in bovenbouw vwo. Gaf in schooljaar 2012/13 les in bovenbouw havo en vwo.

Individuele uitleg of uitleg in kleine groepjes

De mogelijkheid om individueel of in kleine groepjes hulp te vragen of begeleiding te krijgen vinden veel leerlingen belangrijk bij Zorg op Maat. Wat voor mogelijkheden hebben docenten om leerlingen individueel of in kleine groepjes te begeleiden?

- A. Ik vind als beginnend docent één op één-instructie heel moeilijk te verwezenlijken in een klassikale situatie. Dat vraagt volgens mij veel ervaring. Buiten de lessen is het in principe mogelijk, maar roostertechnisch vaak lastig. Bovendien heb ik er niet altijd zin in.
- B. Leerlingen individueel of in kleine groepjes lesgeven doe ik wel, maar het probleem is dat de goede en middelmatige leerlingen ook bediend moeten worden. Die individuele of in kleine groepjes begeleiding doe ik vaak aan het einde van een kwartiel, voorafgaand aan de toetsweek. De structuur is dan: wie wil kan in de mediatheek werken, de anderen in de klas, hoefijzer opstelling: wie wil kan uitleg krijgen, de overigen kunnen zelfstandig werken. Een dergelijke structuur is lastig tijdens de gewone lessen.
- C. Voor één op één uitleg of in kleine groepjes creëer ik mogelijkheden in de gewone les. In 4havo worstelen bij Frans veel leerlingen bijvoorbeeld met grammatica. Na gezamenlijke uitleg van ongeveer een kwartier komen leerlingen die extra uitleg willen of zich onzeker voelen aan mijn tafel zitten, terwijl de overigen zelfstandig aan het werk gaan. Multitaskend zorg ik er voor dat beide groepen bediend c.q. in de gaten gehouden worden.
- D. In mijn lessen laat ik leerlingen veel huiswerk maken, terwijl ik rondloop. Al doende krijgen ze zo van mij al veel één op één uitleg, maar misschien ervaren ze dat niet zo. Het probleem van leerlingen is niet dat ze de stof niet snappen, maar dat het hen niet lukt om het geleerde toe te passen.
- E. Bij wiskunde zijn ze in de les het grootste gedeelte van de tijd zelfstandig aan het werk. Ik schat dat ik ongeveer 30 procent van de tijd instructie geef en dat ze de rest van de les zelf aan het werk zijn. Wat mij betreft geeft dat voldoende mogelijkheden voor individuele begeleiding, al moet de klas natuurlijk niet te groot zijn. Met meer dan dertig leerlingen komen individueel helpen en orde houden al op gespannen voet met elkaar te

staan. Ik zeg ook altijd tegen leerlingen dat ze me even moeten mailen als ze iets niet begrijpen. Sommigen vinden dat lastig, die moeten echt even een drempel over.

SAMENVATTEND: Afhankelijk van vak en ervaring hebben docenten op hun eigen manier mogelijkheden voor individuele hulp en begeleiding in of rond de klassikale les gecreëerd. De grootte van de klas kan hiervoor een belemmering zijn. Ook kan het zo zijn dat leerlingen deze vorm van individuele begeleiding als onvoldoende ervaren. Alle geïnterviewde leraren geven aan dat het lastig is tijdens de les individuele begeleiding of begeleiding in kleine groepen te geven.

Hulp bij huiswerk in de klas

Wat leerlingen die aan Zorg op Maat deelnemen blijkens de enquête zeer op prijs stellen is het op weg geholpen worden met huiswerk. Zijn daar mogelijkheden voor in de klassikale les?

- A. In de derde klas laat ik leerlingen altijd al in de les met huiswerk beginnen. Op die manier kan ik leerlingen op weg helpen en krijg ik in de gaten welke opdrachten en vragen voor problemen zorgen.
- B. Ik begin de les altijd met vragen stellen over het huiswerk, waarbij ik in mijn vraagstelling differentieer naar niveau, zodat ook zwakke leerlingen succeservaringen op kunnen doen.
- C. Ik maak me over het maken van huiswerk niet al te veel illusies. Qua leerwinst halen ze het meest uit de lessen. Ze hebben wel een weektaak die ze thuis moeten uitvoeren, maar het meeste daarvan doen ze in de klas, want thuis doen ze geen donder. Ik geef het toe: dat is echt een zwakke plek. Bij mij is dus de praktijk dat ik in de les al rondlopend met huiswerk help.
- D. Dat doe ik door leerlingen bewust te maken van hun eigen manier van leren. Leerlingen zijn vaak erg behoudend als het om leerstrategieën gaat. Nogmaals: het probleem zit 'm niet in het niet snappen maar in het niet kunnen toepassen. En dat heeft weer te maken met hun leerstrategie.
- E. Dat doe ik rondlopend door de klas, terwijl de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn. Geef ook aan dat ze mij altijd via de mail om hulp kunnen vragen.

SAMENVATTEND: Leraren herkennen het probleem dat leerlingen geblokkeerd worden door het huiswerk, dat ze niet in staat zijn toe te passen wat ze geleerd hebben of dat ze de essentie van wat ze geleerd hebben niet weten te verwoorden. Ze hanteren verschillende strategieën om hier bij te helpen: al in de klas met huiswerk laten beginnen en begeleiden, mailcontact, instructie in leervaardigheden, gedifferentieerde bespreking van huiswerk.

Subgroepen met verschillende instructietijd

Hoe kijken de geïnterviewde docenten aan tegen een gestructureerde manier van differentiatie in instructietijd en oor de klas in twee of meer groepen in te delen met verschillende mate van instructie.

- A. Dit vereist veel klassenmanagement. Als docent moet je tegelijk instructie geven en de goede leerlingen die zelfstandig werken in de gaten houden. Bovendien vind ik dat invoering hiervan een stigmatiserende werking heeft.
- B. Zo'n systeem zou in principe kunnen, maar ik zou het zelf niet prettig vinden. Ik raak de controle kwijt. Bovendien vraag ik me af of goede leerlingen wel voldoende aan hun trekken komen, omdat mijn energie als docent vooral gaat zitten in de extra uitlegtijd aan zwakke leerlingen.
- C. Flexibiliteit boven alles. Wat ik met leerlingen aan mijn bureau doen na afloop van de centrale instructie kun je zien als verlengde instructie. Maar om dat in vaste structuur te gieten, nee.
- D. Ik geloof niet in de noodzaak van extra uitleg-tijd. Het probleem is niet dat ze het niet snappen, maar dat ze moeite hebben om het toe te passen en in een groter verband te zien. In onderbouwklassen zou zo'n verlengde instructie wel zinvol zijn, maar in de bovenbouw gaat het volgens mij vooral om dat leerlingen zich bewust worden van hun denkpatronen en die kunnen bijstellen. Invoeren van een systeem van subgroepen met meer of minder instructie zou ook veel extra voorbereidingstijd kosten, ik schat bijna een dag extra.
- E. Het is allemaal niet zo netjes in een vaste structuur te zetten, zeker niet met grotere klassen. Ik verwacht dat de nadelen groter zijn dan de voordelen en dat een flexibele houding – ik help individuele leerlingen, terwijl ze zelfstandig aan het werk zijn – in de praktijk beter en productiever is dan een systemen, waarbij een deel van de klas verlengde instructie krijgt terwijl een ander deel zelfstandig werkt.

SAMENVATTEND: Weinig animo voor invoering van subgroepen met meer of minder instructietijd. De nadelen worden zwaarder beleefd dan de voordelen. Aan de huidige informele manier van extra instructie geeft men de voorkeur.

Documenteren en analyseren van verschillen tussen leerlingen

In de literatuur over interne differentiatie - zie checklist - wordt als voorwaarde genoemd het documenteren en analyseren van verschillen tussen leerlingen. Hoe kijken de geïnterviewde docenten hier tegen-aan?

- A. Ik documenteer niet, even los van het gegeven dat niet bewezen is dat er verschillende leerstijlen en intelligenties bestaan. Ik hou in de praktijk natuurlijk wel rekening met slimme leerlingen en risicoleerlingen. Als ik les geef stel ik veel vragen. De risicoleerlingen krijgen eenvoudige vragen om hun zelfvertrouwen een stimulans te geven, succeservaringen op te doen.
- B. Alleen mijn mentorleerlingen documenteer ik qua karakter e.d. De ander leerlingen niet; al hou ik natuurlijk wel in mijn hoofd bij wat hun voorkeuren, hobby's e.d. zijn. Aan al dat gedocumenteer is niet te beginnen - ik ben geen ambtenaar. Dan ben ik alleen maar met papier bezig. Naar leraren wordt niet gekeken als het over differentiatie gaat. Daadwerkelijk gestructureerd en gedocumenteerd differentiëren betekent immens veel extra werk voor leraren.
- C. Doe ik niet. Wel maak ik mentaal een inschatting van de verschillende karakters waar ik mee van doen heb. Documenteren is in mijn optiek noch efficiënt noch relevant. Als men mij daar toe zou verplichten zou ik daar grote moeite mee hebben. Ik ben als commissaris Maigret: ik heb geen methode. Als er maar onderwijskundig rendement is.
- D. Gestructureerd documenteren van onderlinge verschillen kost veel tijd. Dat doe ik niet. In mijn hoofd hou ik wel verschillen bij. Bijvoorbeeld: welke leerlingen verwerken eerst de leertekst voor ze aan de verwerkingsvragen en - opdrachten beginnen en welke leerlingen zijn 'terugbladeraars' (beginnen met de vragen en vervolgens op zoek gaan naar de antwoorden in de leertekst).
- E. Mijn tijd is beperkt, dus ik documenteer de verschillen al doende en informeel. Op papier documenteren en analyseren is qua tijd ondoenlijk. Als ervaren docent heb ik snel in de gaten wat voor soort leerlingen ik in de klas heb en wat voor aanpak ze nodig hebben.

SAMENVATTEND: De geïnterviewde leraren documenteren en analyseren niet op een gestructureerde manier, daar zeggen ze geen tijd voor te hebben. Bijhouden van en verschillen tussen leerlingen en nadenken over verschil in benadering doen ze informeel en à l'improviste. Alle geïnterviewde docenten zien formele documentatie en analyse van verschillen tussen leerlingen als een onhaalbaar ideaal. Het ligt dan ook voor de hand dat een aanpak die leraren hiertoe poogt aan te zetten moeilijk te realiseren zal zijn. Niet alleen zeggen de leraren er geen tijd voor te hebben, ook wordt het gezien als een extra bureaucratische laag die weinig zal bijdragen aan meer interne differentiatie.

Differentiëren in werkvormen, uitgaande van modellen van verschillende intelligenties en leerstijlen.

In de literatuur over interne differentiatie worden verschillende intelligenties (Gardener) en leerstijlen (dromer, denker, doener, beslisser) aangereikt als een raamwerk om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Zien docenten mogelijkheden om hier rekening mee te houden in hun werkvormen en zo ja, op wat voor manier?

- A. Ik ben heel erg voor differentiatie in werkvormen tussen mijn geschiedenis- lessen. M.a.w.: de ene les louter tekstueel, een andere les met beeld, dan weer zelf iets naspelen of debatteren. Maar niet binnen één les. Dat is ondoenlijk. Dat is denk ik ook het probleem met de inspectie. Die ziet mij één les geven en oordeelt dan dat ik geen rekening hou met verschillen tussen leerlingen; maar zo'n oordeel valt niet te vellen aan de hand van één les. Daarvoor moet je als inspecteur een serie lessen volgen, dan pas zie je de verschillen.
- B. Ik varieer tussen lessen in werkvorm om alle leerlingen bij de les te houden. En ik pas mijn taalgebruik aan individuele leerlingen aan. Staat tegenover dat we wel een solide onderlaag van historische kennis moeten aanbrenge en rekening moeten houden met de manier waarop in het schriftelijk examen getoetst wordt. Dat examen is voor alle leerlingen hetzelfde.
- C. Ik maak onderscheid tussen spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid. Een collega van mij wilde leerlingen ooit beroemde scènes uit Franse films laten naspelen. Aardig, maar mijn ervaring is dat je als docent niet te hoog moet reiken. Dat wordt snel rommelig. Zodra de drempel ook maar iets te hoog wordt, haken leerlingen af en wordt het rommelig. Je loopt het gevaar dat de media de zaak overnemen. Leerlingen hebben veel praatjes, maar zijn van binnen diep onzeker. Ze hebben altijd de vraag: "Snap ik het wel? Krijg ik het wel voor elkaar?" Ik stel hen op hun gemak met simpelheid en soberheid door zichtbaar te maken dat het allemaal wel meevalt. Een grote diversiteit in werkvormen hoort daar niet bij.
- D. Ik besteed veel tijd aan verschillende manieren van leren, zodat leerlingen zich bewust worden van hun eigen leerstijl. Ik bied geen verschillende werkvormen aan, maar ik geef leerlingen tips en adviezen om een voor hen geschikte manier van studeren te ontwikkelen.

- E. Hier kan ik niet zoveel mee. De leerlingen moeten nu eenmaal sommen maken en aan het eind wacht het centraal examen.

SAMENVATTEND: Binnen één les is differentiëren in werkvormen niet te doen, zo blijkt uit de reacties. Wel tussen meerdere lessen, waarbij overigens de waarschuwing klinkt: pas op voor overdaad. Interessant: differentiëren in leerstijlen hoeft niet per se door het aanbieden van verschillende werkvormen, dat kan ook heel goed door klassikaal verschillende manieren van studeren te behandelen, zodat leerlingen zichzelf bewust kunnen worden van de manier van leren die voor hen het meest effectief is.

Differentiëren in toetsniveau

Hoe kijken de geïnterviewde docenten aan tegen de mogelijkheid van toetsen die in moeilijkheidsgraad verschillen.

- A. Niet aan beginnen.
- B. Niet doen. Leerlingen moeten toch naar het examen toe? Bovendien zouden leerlingen het ook niet accepteren dat sommigen zwaardere toetsen krijgen als anderen.
- C. Onmogelijk, dan moet je het hele huidige schoolsysteem afschaffen.
- D. Nee. Doel van toetsen is nu eenmaal om verschillen aan het licht te brengen, niet om die te verdoezelen. Gedifferentieerde toetsen geven een troebel beeld.
- E. Dat pikken leerlingen niet. Voor iedereen een aparte toets maken is onhaalbaar. En hoe moet je dan onderling vergelijken? Eén toets maken is al heel veel werk.

SAMENVATTEND: Voor naar niveau gedifferentieerde toetsen zijn de docenten eenstemmig: niet te doen binnen de huidige constellatie.

Differentiëren in toetsbeoordeling

Is differentiëren in het beoordelen van toetsen een zinvolle en, zo ja, haalbare optie?

A. Ik vind dat elke leerling even streng beoordeeld dient te worden. Onbewust is de verleiding er natuurlijk om zwakke leerlingen wat soepeler te beoordelen. Ik probeer dat te voorkomen door horizontaal - vraag voor vraag - na te kijken.

JR: Niet doen.

PG: Doe ik alleen bij dyslecten. Bij hen let ik wat minder op spelling. Verder differentiëren creëert ook in dit geval een troebel beeld.

SG: In de onderbouw doet - denk ik - iedere docent dat wel: de zogenaamde aanmoedigings-cijfers. Maar in het licht van het eindexamen is daar vanaf de vierde klas geen plaats meer voor.

LW: Geen optie. Je zit nu eenmaal met het eindexamen.

SAMENVATTEND: Eensgezind: differentiatie in toetsbeoordeling creëert vooral problemen: Net zomin als bij het eindexamen rekening gehouden wordt met verschillen tussen leerlingen kan gedaan worden bij toetsen.

Differentiëren in grote praktische opdrachten

Kunnen docenten bij het opgeven van praktische opdrachten rekening houden met verschillen tussen leerlingen?

- A. Dat is bij geschiedenis zeker een mogelijkheid. Leerlingen laten kiezen uit bijvoorbeeld het maken van een tentoonstelling, schrijven van een werkstuk of het geven van een presentatie.
- B. Mijn leerlingen kunnen momenteel kiezen uit een lijst van onderwerpen. Daar kan ik zelf ook wel wat in sturen.
- C. Op dit punt zie ik wel mogelijkheden. Denkbaar is dat ik de één bijvoorbeeld een sollicitatiebrief laat schrijven en ander een sollicitatiegesprek laat voeren. We krijgen nu een nieuw boek met aan het eind van elk hoofdstuk een schriftelijke en een mondelinge opdracht. Dat kan ik daarvoor goed gebruiken.
- D. Alle leerlingen krijgen dezelfde grote praktische opdracht, namelijk het runnen van een bedrijf. Die opdracht doen ze wel in groepjes, waarin ze zelf de rollen verdelen. Verschillende opdrachten lijkt me bij mijn vak niet erg realistisch. Niet te doen.
- E. Voor alle wiskundeleerlingen één dag - Olympiade voor wiskunde A leerlingen en wiskunde B-dag voor B-profielen. Leerlingen werken in groepjes. Voor elk groepje dezelfde opdracht. Verschillende opdrachten maken is qua tijd onhaalbaar. Organisatie en nakijken is nu al een bult werk.

SAMENVATTEND: Hangt nogal van het vak af. Bij een vak als geschiedenis kan makkelijker in onderwerp en eventueel ook in vorm gedifferentieerd worden dan bij wiskunde of economie. Probleem is altijd de vergelijkbaarheid. Hoe vergelijk je bijvoorbeeld een solide historisch artikel met een tentoonstelling of een voorstelling? Onder de geïnterviewde docenten is er sympathie voor deze differentiërende aanpak, maar worden er ook belemmeringen aangehaald: organisatorisch onhaalbaar, heel erg afhankelijk van het betreffende vak.

Differentiatie bij opgeven van huiswerk.

Is het zinvol en, zo ja, mogelijk te differentiëren bij het opgeven van huiswerk?

- A. Dat verschilt per onderwerp. De methode maakt onderscheid tussen verwerkings- en verdiepingsvragen. Ik geef iedereen hetzelfde huiswerk op, maar zeg er wel bij dat leerlingen die het goed aan kunnen extra kunnen doen en wijs risicoleerlingen er soms op dat het goed is als ze bepaalde stof nog eens doorne-
men. De ene leerling meer of minder huiswerk opgeven dan de andere moet je niet doen. Leidt tot stigmatisering.
- B. In principe niet. Je gaat er blijkbaar vanuit dat leerlingen graag huiswerk maken. Voor risicoleerlingen zou het zinvol kunnen zijn hen wat extra herhalingsstof te geven.
- C. Niet doen. Differentiëren moet je niet doen in huiswerklast, maar in vaardigheden.
- D. Niet doen. Gevaar ligt op de loer dat differentiëren stigmatiseren wordt. Soms geef ik de goede leerlingen wat extra werk, maar informeel.
- E. Dat doe ik wel eens, soms in opgeven, soms in nakijken. Ook bij controle van huiswerk varieer ik wel. Maar niet formeel en gestructureerd, want ik moet rekening houden met de groepsdruk. Uitzondering is bijvoorbeeld een meisje met dyscalculie. Die moet niet al die sommen maken, dan wordt ze helemaal gek. Met haar maak ik individueel een keus wat ze wel en niet moet maken. Daar maak ik gewoon tijd voor in de klas.

SAMENVATTEND: Docenten zijn hier erg terughoudend in en wijzen op het gevaar van stigmatisering. Het gebeurt wel dat er gedifferentieerd wordt bij het opgeven van huiswerk, maar op een informele manier.

Differentiatie in verwerkingsopdrachten in de les

Kan er meer gedifferentieerd worden bij het maken van verwerkingsopdrachten in de les?

- A. Dat verschilt per onderwerp. De methode biedt daar wel ruimte voor (onderscheid tussen verwerkings- en verdiepingsvragen). Bij het ene onderwerp zijn er andere hoogvliegers dan bij het andere. Ik doe het informeel: als je de verwerkingsvragen makkelijk kunt, ga dan door met de verdiepingsvragen.
- B. Zou kunnen, maar het wordt wel een ingewikkelde les. Eigenlijk ben ik dan les aan het geven aan twee klassen. Een dergelijke aanpak zou me veel extra voorbereidingstijd kosten, daar zou ik ongeveer een middag per week voor moeten hebben.
- C. Ik ga daar op een heel flexibele manier mee om. Na een korte klassikale instructie werken de leerlingen in relatief grote vrijheid zelfstandig. Iedereen doet z'n eigen Frans, maar ik weet wel van iedereen wat-i doet.
- D. Is niet te formaliseren. Sommige leerlingen gaan nu eenmaal sneller door de stof heen dan anderen en de één heeft meer hulp van mij nodig dan de ander.
- E. Dat gebeurt niet zoveel. We leggen tegenwoordig weer meer nadruk op de basisvaardigheden. Dat werpt zijn vruchten af. Divergent bezig zijn in de klas heeft niet zoveel resultaat.

SAMENVATTEND: Het ideaal leerlingen tijdens de les verschillende verwerkingsopdrachten te laten uitvoeren is mooi, maar in de praktijk zeer lastig te verwezenlijken, zowel qua voorbereiding als organisatie. Bovendien is er het gevaar dat door verschillende verwerkingsopdrachten de aandacht wordt afgeleid van basis-kennis en -vaardigheden. De vorm overheerst dan de inhoud.

4. Analyse en evaluatie

In de interviews hebben de vijf geïnterviewde docenten zich uitgesproken over de praktische uitvoerbaarheid in de klas van tien aspecten van interne differentiatie. In dit onderdeel van mijn onderzoek leg ik de visies van de geïnterviewde docenten naast door mij geraadpleegde literatuur over interne differentiatie. Welke opvattingen van de geïnterviewde docenten worden gesteund door literatuur over dit onderwerp? Op welke punten is er sprake van een groot contrast tussen de meningen van de geïnterviewde docenten en de literatuur? Wat zouden de geïnterviewde docenten kunnen leren van de literatuur over interne differentiatie en welke aannames, suggesties en idealen uit de literatuur worden tegengesproken door de ervaringen van de geïnterviewde leraren?

Een deel van de literatuur over interne differentiatie in het Nederlandse voortgezet onderwijs betreft recente praktijkvoorbeelden van interne differentiatie. Voorbeelden van interne differentiatie in de vwo-bovenbouw zijn daarin evenwel schaars. Zo komt er in de best-practices-brochure van het APS Goed in Verschillen (Hiemstra, 2011) geen enkele docent aan het woord, louter schoolleiders. In de – door het CPS gesponsorde - Didactief-special over interne differentiatie (Didactief, 2012) worden wel docenten geïnterviewd, maar komen geen leraren aan vwo-bovenbouwklassen aan het woord. Zowel APS als CPS zijn actief op de advies- en cursusmarkt en dat noopt tot terughoudendheid in het gebruik van beide overzichten. Zowel APS als CPS hebben immers belang bij het implementeren van meer differentiatie in het voortgezet onderwijs.

Het beeld dat naar voren komt uit de interviews met de vijf bovenbouwdocenten contrasteert behoorlijk met dat uit bovengenoemde best practices-brochures. Waar de docenten niet of nauwelijks bereid zijn actief te investeren in een meer differentiërende aanpak, wordt in betreffende brochures juist een lans gebroken voor een actief beleid op dit gebied. Informeel differentiëren is in de beleving van de geïnterviewde docenten de beste manier, terwijl in de 'best practices' juist de nadruk wordt gelegd op formele nieuwe activiteiten, zoals onderling lesbezoek, het maken van verschillend lesmateriaal en het indelen van de klas in niveaugroepen met bijbehorende verschillen in instructietijd. 'Informeel versus formeel', 'ongestructureerd versus gestructureerd' - dat komt naar voren als het contrast tussen de visie van de geïnterviewde docenten en die uit 'best-practices'-literatuur.

Een overeenkomst tussen deze 'best practices'-literatuur en de interviews is dat men zich in beide gevallen bewust is van de complexiteit van meer interne differentiatie in het voortgezet onderwijs. Het CPS benoemt differentiërend vermogen als een kwaliteit van 'excellente leraren'. Het CPS verwijst naar een piramide-model, waarin de basis gevormd wordt door 'de vijf rollen van de leraar' met als volgende laag de vaardigheid werkvormen te laten aansluiten bij individuele behoeften. De toplagen van de piramide worden gevormd door de vaardigheid goed om te gaan met verschillen en leerlingen zelfstandig te laten werken. (Didactief, 2012, p. 8).

Toch blijft het verschil tussen de opvattingen van de geïnterviewde docenten en de betreffende literatuur groot: binnen de les gestructureerd differentiëren in instructie, leertijd en leerstof is volgens de geïnterviewde docenten in de praktijk maar in zeer beperkte mate en alleen op informele wijze mogelijk. Waar instellingen als APS en CPS gestruc-

tureerd intern differentiëren neerzetten als een realistische uitdaging zien de geïnterviewde docenten het vooral als weerbarstig en vaak onmogelijk

De grootste afstand tussen de literatuur en de interviews komt naar voren als het gaat om gestructureerd differentiëren binnen de les: volgens de literatuur zijn daar genoeg mogelijkheden voor, zoals verschil in verwerkingsopdrachten, het maken van niveaugroepen en variatie in instructietijd. Volgens de geïnterviewde docenten is een dergelijke aanpak in de praktijk niet te verwezenlijken. Raakvlakken tussen de literatuur en de docenten-opvattingen zijn er op twee punten: didactische variatie tussen verschillende lessen en rekening houden met belangstelling en voorkeuren van leerlingen bij het maken van praktische opdrachten.

Als het gaat om interne differentiatie zien de geïnterviewde leraren vooral mogelijkheden in de afwisseling van verschillende presentatie- en werkvormen. Zij zien hier zeker mogelijkheden voor meer interne differentiatie, maar stellen daarbij twee belangrijke voorwaarden. De differentiatie kan noch in doelen noch in inhoud plaatsvinden – het naderende eindexamen dwingt daar nu eenmaal toe – en het is logistiek en organisatorisch onmogelijk binnen één les rekening te houden met verschillende leerstijlen en intelligenties.

Het meest overheersende beeld dat uit de interviews naar voren komt is dat van de spanning tussen het ideaal van interne differentiatie en de dagelijkse lespraktijk. Geen van de geïnterviewde docenten staat een pro-actieve en gestructureerde aanpak voor op het gebied van interne differentiatie. Zeker, ze zijn zich goed bewust van verschillen tussen leerlingen en ze houden daar in hun didactiek en klassenmanagement ook wel rekening mee, maar ze doen dat op een informele,

terloopse manier. Een duidelijk plan van aanpak en een doordachte structuur ontbreken. Enige uitzondering op dit patroon vormen de omgang met dyslecten (minder strenge toetsbeoordeling als het gaat om spelling) en leerlingen met dyscalculie (ander huiswerk – minder sommen).

In de zes door Waslander onderscheiden differentiatiedimensies zien de geïnterviewde docenten geen kansen in de dimensies van doelen en inhoud. Op de dimensies tempo en lestijd zien ze wel mogelijkheden, maar alleen in informele zin. Intern differentiëren in lesactiviteiten en lesmateriaal komt volgens de geïnterviewde docenten het meest in aanmerking.

Typerend is de opmerking van een zeer ervaren docent in één van de interviews dat hij, gevraagd naar zijn methode, altijd antwoordt dat hij geen methode heeft. Dat klinkt aardig, maar zo'n opstelling maakt hem moeilijk aanspreekbaar voor een gestructureerde bijscholing op het gebied van interne differentiatie. Zolang de resultaten goed zijn werkt zijn methodeloze aanpak blijkbaar en valt hij niet aan te spreken op het aanpassen van zijn methode van lesgeven en klassenmanagement. Immers, wie geen methode heeft kan die ook niet aanpassen of verbeteren.

De informele wijze van omgaan met verschillen tussen leerlingen komt ook terug in de houding van de geïnterviewde docenten ten opzichte van het documenteren en analyseren van de verschillende intelligenties en leerstijlen van hun leerlingen. Tijdsdruk en een afkeer van nog meer papierwerk werden breed genoemd als reden om niet op een gestructureerde manier om te gaan met verschillen in intelligentie en leerstijl. Eén van de docenten zette een stevig vraagteken bij de realiteitswaarde van de door Gardner gepostuleerde verschillende intelli-

genties. Zover gingen de andere docenten niet, maar van enig enthousiasme over het mogelijk inspelen op verschillen in intelligentie of leerstijl was geen sprake.

Eén van de zeer ervaren docenten verwees in het interview naar het project DBK (Differentiatie Binnen Klasverband) uit de tweede helft van de jaren tachtig. Hij refereerde ietwat lacherig aan de destijds voorgestane strikte scheiding tussen leerlingen die herhalingsstof en leerlingen die verrijkingsstof behoefden. "Ik vond het een crime om de klas op te delen in "herhalers" en "verrijkers" en heb me daar dan ook nooit wat van aangetrokken."

Tegelijkertijd doet het verschijnsel zich voor dat alle geïnterviewde docenten gebruik maken van lesmethoden met een grote variëteit aan opdrachten. In één van de methoden – Geschiedeniswerkplaats – wordt bijvoorbeeld expliciet onderscheid gemaakt tussen verwerkings- en verrijkingsopdrachten. De in de vorige alinea geciteerde docent, die onder meer Frans geeft, zei graag gebruik te willen maken van een nieuwe methode die na elk hoofdstuk meerdere praktische opdrachten biedt: "Leerlingen die vaardig zijn in schrijven kan ik zo bijvoorbeeld een sollicitatiebrief laten maken en leerlingen die spreekvaardiger zijn een sollicitatiegesprek laten voeren." Bij het maken van huiswerk in de klas en bij het opgeven van huiswerk verwijzen diverse docenten goede leerlingen informeel naar verrijkingsopdrachten.

Het inzetten van gedifferentieerd lesmateriaal in een enkele les hangt vooral af van de beschikbaarheid daarvan in lesmethodes. Zelf gedifferentieerd lesmateriaal maken - voor gebruik binnen een enkele les - wordt door de geïnterviewde docenten als onhaalbaar gekwalificeerd. Docenten zijn wel bereid om tussen lessen te variëren in werkvormen en zeggen dit ook al te doen. Hier ligt ook onvrede naar de onderwijs-

inspectie toe: “De inspectie kijkt naar een enkele les, terwijl ze meerdere van mijn lessen zou moeten bijwonen om een realistisch beeld te krijgen van de wijze waarop ik differentieer.”

Conclusie

De onderzoeksvraag (Hoe staan docenten in de vwo-bovenbouw van de onderzochte school ten opzichte van interne differentiatie en welke vormen van interne differentiatie komen volgens hen het meest in aanmerking voor verbetering?) laat zich nu beantwoorden. Bovenbouwdocenten op de onderzochte school staan in principe positief tegenover interne differentiatie, maar zien tegelijkertijd veel praktische problemen bij de implementatie.

Op de zes dimensies van Waslander komen ze naar voren als conservatief. Op inhoud en doelen kan er volgens hen niet intern gedifferentieerd worden. Op de dimensies tempo en lestijd zien ze wel mogelijkheden, maar alleen in informele zin, bijvoorbeeld door sommige leerlingen tijdens het zelfstandig werken extra veel begeleiding te geven of extra bijeenkomsten te plannen voor zwakke leerlingen. Intern differentiëren in lesactiviteiten en lesmateriaal komt volgens de geïnterviewde docenten het meest in aanmerking, maar ook hier voert informaliteit de hoofdtoon. Voor gestructureerde documentatie en analyse zeggen ze geen tijd te hebben: afwisseling van lesactiviteiten en lesmateriaal gebeurt naar eigen inzicht en intuïtie.

Literatuurlijst

Didactief(2012), Ziet u het Verschil? Speciale uitgave van Didactief in samenwerking met het Christelijke Pedagogisch Centrum (CPS), oktober 2012, Amsterdam: Didactief.

Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York; Basic Books.

Gunst, F. (2011), *Huiswerk? Dat doen ze buiten de deur*. Elsevier, 29 oktober 2011, p. 20 – 27.

Haarbosch, G., Kieviet, K.J., Schenkels, J.J.J. (2012), *Beleid & Differentiatie: boter bij de vis?* Utrecht: Centrum voor Onderwijs en Leren, Universiteit Utrecht.

Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Koning, de, P. (1973), *Interne Differentiatie*, Amsterdam: APS / RITP.

Koning, de, B. (2010), *Differentiëren in de klas – wat doe ik eigenlijk?*, Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenop-
leiding.

Hiemstra, K. et al. (2011), *Goed in verschillen*. Utrecht: APS.

Hoogeveen, P., Winkels, J. (2006), *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Van Gorcum.

Marzano, Robert J. et al. (2001), *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria, VA: ASCD.

Ministerie van Onderwijs (2011a), *Actieplan Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus*, Den Haag: Ministerie van Onderwijs.

Ministerie van Onderwijs (2011b), *Leraar 2020 – een krachtig beroep*, Den Haag: Ministerie van Onderwijs.

Onderwijsraad (2010), *Vroef of Laat. Advies over de vroege selectie in het Nederlandse onderwijs*, Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011), Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs, Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsinspectie(2011), Onderwijsverslag 2009/2010, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Onderwijsinspectie(2010), Inspectierapport vwo-afdeling Thorbecke Scholengemeenschap Zwolle, Zwolle: Onderwijsinspectie.

Stuifbergen, S. (2012), Zitten leerlingen te wachten op meer differentiatie? Praktijkgericht onderzoek naar het leerlingperspectief op differentiatie op een vernieuwingschool, Utrecht: Centrum voor Onderwijs en Leren, Universiteit Utrecht.

Terwel, J. (1994), Samen onderwijs maken. Over het ontwerpen van adaptief onderwijs (inaugurele rede), Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding.

Terwel, J. en Hooch Antink, M.H.J., 1996, Ontwerpen vanKlassessituaties, Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding.

Thorbecke Scholengemeenschap(2010), Kwaliteitsplan. Verhoging van de opbrengsten in HAVO en Atheneum, Zwolle: Thorbecke Scholengemeenschap.

Vernooy, K. (2009), Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt? Geraadpleegd op 3 december 2012. <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the proces of conceptual change. Learning and Instruction, 4, 45-69.

Waslander, S. (2007). Mass customization in schools: strategies Dutch secondary schools pursue to cope with the diversity-efficiency dilemma. Journal of education Policy, Vol. 22, No. 4, p. 363-382.

Willingham, D. (2004), Reframing the Mind. Howard Gardner and the theory of Multiple Intelligences, Education Next, 3, pp. 19 – 24.

Witte, T. (2001), Recht doen aan verschillen. Tsjip/Letteren, jg. 11.

Aanhangsel: leerlingenenquête (vragen en analyse van antwoorden)

1. Geef van onderstaande zaken van de begeleiding bij Zorg op Maat aan hoe belangrijk je ze vindt. (A=helemaal niet, E=heel erg):

	A	-	-	-	E
a. Rustige omgeving	0	0	1	10	6
b. Makkelijk hulp kunnen vragen aan een begeleider.		0	0	9	7
c. Aanwezigheid andere leerlingen	2	3	6	5	0
d. Is direct na de gewone lessen	0	2	2	6	6
e. Wordt op school gegeven	0	2	2	6	6
f. Ik krijg er extra uitleg	0	0	2	6	8

Kenmerk van 'Zorg op Maat' is begeleiding aan een kleine groep leerlingen of individueel in een rustige omgeving, waarin altijd iemand direct beschikbaar is voor het geven van uitleg en het beantwoorden van vragen. Twee zaken die in een klassensituatie niet vanzelfsprekend zijn; vooral het direct vragen om uitleg en begeleiding is in een klassensituatie vaak moeilijk of niet mogelijk.

De antwoorden op deze vraag nopen er toe om te kijken of deze drie leercondities – rustige omgeving, hulp vragen en extra uitleg krijgen – ook in klassikale lessen gecreëerd kunnen worden. In welke mate is het volgens docenten mogelijk deze voorwaarden in een klassikale setting te realiseren? De antwoorden op b. en f. wijzen er op dat leerlingen veel belang hechten aan een lage drempel om hulp te vragen. Is er in de klas sociale druk die leerlingen er van weerhoudt extra hulp te vragen?

2. In de gewone lessen voor het vak waarvoor ik bij ZOM ben... (A=nooit; E=altijd)

	A	-	-	-	E
a. ...krijg ik voldoende uitleg van de le- raar	0	1	7	2	6
b. ...kan ik de uitleg van de leraar altijd volgen	1	0	4	6	4
c. ...ben ik snel afgeleid	0	10	5	1	0
d. ...durf ik niet te zeggen dat ik iets niet snap	8	4	2	2	0
e. ...vind ik het lastig om zelfstandig te werken	3	9	1	3	0
f. ...snap ik de vragen en opdrachten van het huiswerk	0	4	5	6	0
g. ...krijg ik persoonlijke begeleiding van de lera- ren	3	3	4	4	0
h. ...kan ik het opgegeven huiswerk zonder hulp maken	0	3	8	4	0

In deze vraag is vanuit het perspectief van de leerling gekeken naar de condities voor persoonlijke aandacht en begeleiding in een klassikale setting. Die bestaan wel, maar zijn niet optimaal. Uit de antwoorden komt een beeld naar voren dat leerlingen de instructie wel kunnen volgen, maar een gebrek ervaren aan persoonlijke aandacht en begeleiding wanneer ze zelf aan het werk moeten (subvraag h.). Leerlingen hebben er blijkbaar moeite mee de slag te maken van passief naar actief, van uitleg krijgen naar vragen beantwoorden en opdrachten maken. Leerlingen lijken een individueel steuntje in de rug nodig te hebben om daadwerkelijk te begrijpen welke stappen ze moeten zetten bij vragen en opdrachten.

3. Wat vind je van de hoeveelheid tijd die de leraar in de les aan uitleg besteedt?

Te weinig: 4,
genoeg: 12,
te veel: 0

De tijd die de docent aan uitleg besteedt vindt een meerderheid voldoende, toch vinden leerlingen het prettig om extra uitleg te krijgen bij ZOM(vraag 1 en 2). Wat kan dat betekenen? Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat leerlingen vooral behoefte hebben aan meta-

kennis (begrijpend lezen, gevoel voor verhoudingen)? Die behoefte aan basisvaardigheden wordt niet bevredigd door meer uitleg. In de Zorg op Maat-omgeving is het makkelijker te vragen naar basiskennis/-vaardigheden of er voor uit te komen dat ze de uitleg niet kunnen plaatsen.

4. Ik ben bij ZOM gekomen...
(A=helemaal mee eens, E=helemaal mee oneens)

	A	-	-	-	E
a.. Om een hoger cijfer te halen voor dit vak	11	4	0	0	1
b. Om voldoende tijd aan dit vak te besteden	1	8	4	3	0
c. Om beter te leren plannen	0	2	0	9	5
d. Om beter te leren hoe ik moet leren	1	5	5	1	4
e. Omdat het moest	1	1	1	6	7

Deze vraag beoogt meer inzicht te krijgen in de beweegredenen van leerlingen om naar de Zorg op Maat-lessen te komen. Deelname is niet verplicht, de schoolleiding benadrukt dat de mogelijkheid om mee te doen een gunst is. Naast het omhoog krijgen van het cijfer valt op dat veel leerlingen graag externe steun hebben om voldoende tijd aan het betreffende vak te besteden en effectiever willen leren (b. en d.) Leerlingen hebben er – zo lijkt het - moeite mee de overstap te maken van passief consumeren van aangedragen kennis naar het zelfstandig verwerken en construeren.

5. Mijn zelfvertrouwen bij dit vak is door mijn deelname aan ZOM...

groter geworden 8
gelijk gebleven 8
minder geworden 0

Het zelfvertrouwen van leerlingen is gelijk gebleven of groter geworden.

6. Door mijn deelname aan ZOM kan ik...
(A=helemaal mee eens, E=helemaal mee oneens)

	A	-	-	-	E
a. ...de gewone lessen voor dit vak beter volgen	1	8	7	1	0
b. ...heb ik minder moeite met mijn huiswerk voor dit vak	0	9	2	5	0
c. ...vind ik leren voor dit vak minder vervelend	2	3	7	4	1

Huiswerk is voor een belangrijk deel actieve verwerking van in de klas behandelde lesstof. Het antwoord op 2 zou er op kunnen duiden dat ook hier de behoefte wordt uitgesproken aan een individueel steuntje in de rug bij het begrijpen van de vragen en opdrachten.

7. Een belangrijk verschil tussen thuis huiswerk maken en bij Zorg op Maat is...
(A=helemaal mee eens, E=helemaal mee oneens)

(als je bij ZOM geen huiswerk maakt, dan hoeft je deze vraag niet te beantwoorden)

	A	-	-	-	E
1. ...dat ik bij ZOM om hulp vraag als ik iets niet snap	4	7	1	0	0
2. ...dat ik bij ZOM niet afgeleid word	1	1	4	4	2
3. ...dat ik bij ZOM niet iets anders kan gaan doen	1	4	5	0	2

8. Nadat ik bij ZOM ben gekomen is mijn voortschrijdend gemiddelde voor het vak, waarvoor ik begeleiding kreeg...:

...omhoog gegaan 9
 ...gelijk gebleven 4
 ...omlaag gegaan 0