

---

*Differentiatie*  
*Differentiërende werkvormen voor het vak Duits in Havo 2*

---

Auteurs: Thijs van der Heijden & Ellen Puts  
School: SG Het Plein  
Begeleider: dr. G.L.M. Schellings

## Samenvatting

Differentiatie is “hot”. Je komt het tegen in vakbladen, het nieuws en verschillende lesmethoden. Het onderwerp is door de invoering van het passend onderwijs sinds 1 augustus 2014 en de rol van hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs erg actueel.

Differentiatie is een veelomvattend onderwerp, er kan namelijk op veel verschillende terreinen en op veel verschillende manieren gedifferentieerd worden.

Het onderzoek richt zich op het beoordelen van geschikte werkvormen binnen het vak Duits in havo 2. Er zijn een aantal werkvormen verzameld, onder de loep genomen en geselecteerd. Deze zijn door middel van het afnemen van enquêtes voorgelegd aan docenten Duits en leerlingen van het Sint-Joriscollege en Pleinschool Helder.

Aan de hand van de resultaten zijn een aantal concrete, laagdrempelige werkvormen verzameld, die voor het vak Duits in havo 2 geschikt zijn om te differentiëren.

Daarnaast is de verwachting dat de resultaten ook toepasbaar zullen zijn voor andere Moderne Vreemde Talen. Op deze manier wordt een breed toepasbaar en laagdrempelig onderzoek afgeleverd.

# Inhoudsopgave

1.	Inleiding .....	4
	Achtergrond/voorgeschiedenis .....	4
	Beschrijving van de scholen .....	4
	Bevindingen uit literatuur .....	5
	Probleemstelling.....	5
	Doel van het onderzoek .....	5
2.	Onderzoeksvragen.....	6
2.1	Wat is differentiatie?.....	6
2.2	Waarom differentieer je?.....	9
2.3	Welke vormen van differentiatie zijn er?.....	11
2.4	Welke voorwaarden zijn er nodig voor het toepassen van differentiatie?.....	12
3.	Opzet en uitvoering van het onderzoek.....	15
3.1	Aanpak bij beantwoorden onderzoeksvragen .....	15
3.2	Methoden van dataverzameling .....	15
3.2.1	Typering van het onderzoek.....	15
3.2.2	Onderzoeksgroepen .....	15
3.2.3	Dataverzameling.....	16
3.2.4	Data-analyse .....	17
3.2.5	Kwaliteitswaarborging en –controle .....	17
4.	Resultaten .....	19
4.1	Resultaten data-analyse docenten.....	19
4.2	Resultaten data-analyse leerlingen .....	23
5.	Discussie .....	25
5.1	Samenvatting bevindingen en conclusies .....	25
5.2	Kritische bespreking van het onderzoek .....	26
5.3	Implicaties en aanbevelingen voor in de praktijk.....	26
	Nawoord.....	28
	Geraadpleegde literatuur.....	29
	Bijlagen .....	31
A.	Vragenlijst docenten .....	32
B.	Vragenlijst leerlingen*.....	43
C.	Antwoorden open vraag leerlingenenquêtes* .....	45

# 1. Inleiding

## Achtergrond/voorgeschiedenis

In het onderwijs is binnen homogene klassen (met betrekking tot niveau) steeds meer behoefte aan het inspelen op de individuele leervraag van een leerling. Dit is zeker het geval met de invoering van passend onderwijs sinds 1 augustus 2014, waarbij leerlingen met een zorgvraag regulier onderwijs moeten volgen (Ministerie van Onderwijs, Rijksoverheid, 2014).

## Beschrijving van de scholen

Het Sint-Joriscollege is een school voor vwo (gymnasium en atheneum), havo en mavo. In het eerste leerjaar worden leerlingen in drie verschillende soorten klassen geplaatst. Het gaat hierbij om vwo met gymnasium en Exact Plus (Dit is een programma waar leerlingen met interesse voor exacte vakken aan deel kunnen nemen), vwo/havo, met de mogelijkheid om Exact Plus te volgen en havo/mavo.

Daarnaast bestaan er op de school verschillende mogelijkheden voor leerlingen om hun specifieke interesses en talenten naast hun schoolloopbaan verder te kunnen ontwikkelen.

Zo is de school een erkende cultuurprofielschool, het biedt de combinatie van studie en topsport aan (LOOT) en het is een van de vier Centra voor Topsport en Onderwijs (CTO) in Nederland (NOC\*NSF, 2015). In de bovenbouw krijgen jonge topsporters met een extreem hoge sportbelasting een apart programma in een speciale onderwijsstructuur. Deze kenmerkt zich doordat de leerlingen geen klassikale lessen meer volgen. Het onderwijs wordt in een ander lokaal en gedeeltelijk digitaal aangeboden, waardoor de leerstof voor een groot gedeelte zelfstandig wordt verwerkt.

Ook in de onderbouw bestaat voor getalenteerde kinderen de mogelijkheid om extra projecten te volgen. Zo is er de sportklas, voor de sportieve leerlingen. Deze leerlingen hebben regelmatig extra sportieve activiteiten buiten de gymlessen. Voor de creatievere leerlingen is er het KC-project (Kunst en Cultuur). Deze leerlingen volgen extra drama, muziek of danslessen. Docenten van het Sint-Joriscollege worden er eigenlijk al toe gedwongen om te differentiëren, vanwege de regelmatige afwezigheid van leerlingen door verschillende projecten.

Plainschool Helder is een gewone school voor havo en vwo met bijzondere leerlingen. Helder pikt leerlingen met ASS en/of AD(H)D op die bovengemiddeld begaafd zijn en net niet deel kunnen nemen aan regulier onderwijs, maar te sterk zijn voor speciaal onderwijs. Zo is Helder een tussenvoorziening voor kinderen die anders mogelijk tussen wal en schip zouden belanden. Wat gewoon is, is dat er geen concessies gedaan worden aan de leerstof en het tempo. Havo duurt vijf en vwo zes jaar. Bij de overgang worden dezelfde criteria gehanteerd als in het regulier onderwijs. Bovendien zijn er leswisselingen, die aangegeven worden door een bel en hebben de leerlingen voor elk vak een andere docent.

Aangezien beide scholen in havo 2 het reguliere programma volgen en het onderzoek zich richt op welke werkvormen gebruikt kunnen worden om te differentiëren, is het geen bezwaar dat het onderzoek plaatsvindt op twee scholen met een verschillende doelgroep. Er moet wel rekening gehouden worden met de klassengrootte, aangezien de klassengrootte bij Helder maximaal 15 is en op het Sint-Joriscollege gemiddeld maximaal 30. Uit onderzoek van Bosker (2005) blijkt namelijk dat de klassengrootte van invloed is op differentiatie.

## Bevindingen uit literatuur

Er zijn verschillende manieren en onderdelen waarop men kan differentiëren (Bosker, 2005; Waslander, 2007). Voor het opstellen van deelvragen en het samenstellen van de vragenlijsten is het van belang je dit te realiseren. Het is belangrijk jezelf de vraag te stellen wat je nu exact te weten wil komen van leerlingen en collega's.

Er is al heel erg veel geschreven over differentiatie als het gaat om definities van differentiatie of gevolgen van differentiatie op de schoolprestaties van leerlingen (Terwel, 1988). Wat opvalt, is dat er nauwelijks informatie te vinden is over hoe leerlingen over differentiatie denken. Wat zij hier belangrijk bij vinden en of ze zelf het idee hebben dat ze ermee geholpen zijn.

## Probleemstelling

Het is de bedoeling de collega's van het Joris-college en Pleinschool Helder de mogelijkheden te geven tegemoet te komen aan de individuele vraag van leerlingen.

Uit eigen ervaring, gesprekken met onze leidinggevenden en inventariserende gesprekken over dit onderwerp met onze collega's is gebleken dat de wil om te differentiëren onder collega's er wel is, maar het aanbod te groot (op internet en in didactische boeken) en onoverzichtelijk is. Doordat men onvoldoende overzicht heeft, komt differentiëren in de praktijk uiteindelijk niet van de grond.

## Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is de docenten van het Joris-college en Pleinschool Helder concrete oplossingen aanbieden om te differentiëren bij Duits in havo 2, om zo aan de individuele vraag van de leerlingen te kunnen voldoen.

Bovendien is het de bedoeling dat zij meer inzicht krijgen in wat differentiatie is en wat hierbij van belang is. Hiervoor kunnen de resultaten van het literatuuronderzoek gebruikt worden.

In het theoretische kader zullen onder andere de volgende aspecten aan bod komen:

- Definitie differentiatie;
- Soorten differentiatie (niveau, tempo, leerstijl etc.);
- Typen differentiatie (proces, product, inhoud etc.);
- Doel van differentiatie (convergeren of divergeren).

## 2. Onderzoeksvragen

**We hebben de volgende hoofdvraag geformuleerd:**

- Op welke manieren kun je differentiëren bij het vak Duits in havo 2 op het Sint-Joriscollege en Pleinschool Helder?

**Om de hoofdvraag goed te kunnen beantwoorden, hebben we de volgende deelvragen opgesteld:**

- Wat is differentiatie?
- Waarom differentieer je?
- Welke vormen van differentiatie zijn er?
- Welke voorwaarden zijn er nodig voor het toepassen van differentiatie?
- Welke werkvormen zijn geschikt bij het vak Duits in havo 2?

Om tot een goed antwoord te komen op de laatste deelvraag zullen 7 docenten Duits van het Sint-Joriscollege en Pleinschool Helder en de leerlingen van havo 2 van het Sint-Joriscollege en Pleinschool Helder bevraagd worden door middel van een vragenlijst.

### 2.1 Wat is differentiatie?

Differentiëren is het inspelen op verschillen onder leerlingen. Bosker (2005) beschrijft dat er indirecte en directe kenmerken zijn waarop gedifferentieerd kan worden. Voorbeelden van indirecte kenmerken zijn: leeftijd, sekse, sociaal-economisch milieu van herkomst of etnische herkomst, algemene psychologische kenmerken, zoals intelligentie of persoonlijkheid. Voorbeelden van directe kenmerken zijn: prestatie, leerstijl of motivatie (Simons, 1995).

Op didactisch gebied heb je vooral met de directe verschillen te maken. Het is van belang om rekening te houden met deze onderlinge verschillen. Differentiatie betekent dat er bewust en op een didactische manier rekening houdt met verschillen tussen leerlingen.

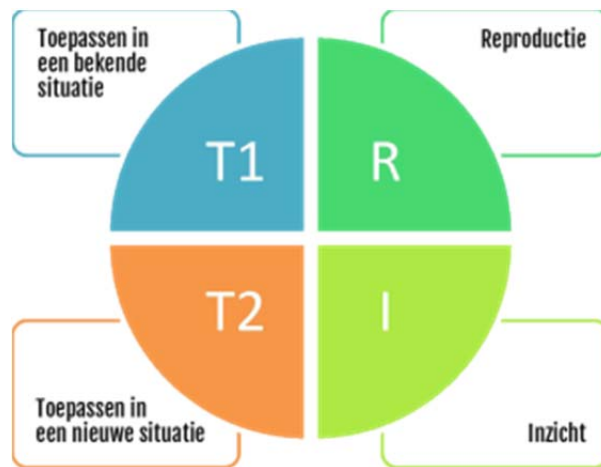
We hanteren in dit onderzoek de volgende definitie (Reezigt, 1999):

***“Differentiëren is het bewust, doelgericht aanbrengen van verschillen in instructie, leertijd of leerstof binnen een (heterogene) groep of klas leerlingen, op basis van onder andere hun prestaties.”***

In deze definitie staan een hoop begrippen. Deze begrippen worden hieronder verder toegelicht.

**Bewust:** Dit is voorbereide differentiatie. De leerlingen zijn van te voren geobserveerd, hun resultaten bekeken. Op basis hiervan worden de lessen voorbereid. Zo kunnen deze worden afgestemd op specifieke leerlingen met individuele verschillen. Als er gekeken wordt naar de resultaten kan dit op verschillende manieren. Er kan gekeken worden of de resultaten voldoende of onvoldoende zijn, maar er kan ook gekeken worden naar de cijfers met behulp

van het RTTI-model (Drost & Verra, 2009). Hiermee wordt duidelijk op welke onderdelen leerlingen uitvallen, zie ook Figuur 1.



*Figuur 1.* Overzicht van de vier cognitieve niveaus die m.b.v. RTTI inzichtelijk gemaakt kunnen worden.

**Doelgericht:** Hier werkt men vanuit een lesdoel en worden nieuwe doelen gesteld. Het is mogelijk om meerdere leerdoelen te stellen, maar dit is afhankelijk van de verschillende groepen leerlingen in een klas. Het is mogelijk adaptief onderwijs te geven, dat houdt in dat deze doelen aansluiten bij het niveau van de leerling of doelen die leerlingen uitdagen een stapje boven hun niveau te werken (Vygotsky, 1978). Vygotsky spreekt van ZNO (Zone van Naaste Ontwikkeling): het verschil tussen wat een leerling met en zonder hulp kan doen.

**Heterogeen:** Met uitzondering van de brugklassen zijn de klassen van het Sint-Joriscollege en Pleinschool Helder op papier homogeen. Bijvoorbeeld: havo 2-klas. Echter zijn binnen zo'n "homogene" klas veel individuele verschillen m.b.t. niveau, leerstijl en motivatie bijvoorbeeld.

**Prestaties:** Er kan op veel verschillende gebieden gedifferentieerd worden. Differentiatie komt vaak voor op basis van prestatieverschillen. Daarmee wordt bedoeld dat men differentieert op basis van de cijfers die leerlingen bij toetsmomenten behalen: de zwakke leerlingen krijgen dan bijvoorbeeld herhalingsstof en de sterke leerlingen krijgen verrijgingsstof.

### Differentiatie niveaus

Er bestaan drie niveaus waarop gedifferentieerd kan worden: macroniveau, mesoniveau en microniveau (Boer, Rob, Klein, Mulder, & Rodenboog, 2009).

Een andere naam voor differentiëren op macroniveau is differentiatie op institutioneel niveau. Hiermee bedoelt men de organisatie van het schoolsysteem in een school. Deze manier van differentiëren valt onder externe differentiatie.

Differentiatie op mesoniveau is differentiatie binnen de school, maar buiten de klas. Deze manier van differentiëren wordt gedaan in de vorm van algemene afspraken die binnen een school gelden om

aan verschillen tussen leerlingen tegemoet te kunnen komen of op te kunnen vangen. Een voorbeeld hiervan zijn bijvoorbeeld de *Remedial Teaching*-lessen op het Sint-Joriscollege in klas 1 en 2. Deze lessen zijn iedere week op een vast moment en bieden extra hulp aan leerlingen die onvoldoende scores bij een bepaald vak (bijvoorbeeld wiskunde). Ook deze manier van differentiëren valt onder externe differentiatie.

Het differentiëren op micro niveau valt als enige onder interne differentiatie. Hier wordt differentiatie op klasniveau mee bedoeld. Een docent die dus binnen een klas rekening houdt met de individuele behoeften en verschillen van leerlingen.

Bouwman, Brouwer, Jansen en Loman (2014) geven 3 andere niveau's aan: strategisch, tactisch en operationeel niveau.

Met strategisch niveau wordt dan Scholengroep het Plein of zelfs OMO (Ons Middelbaar Onderwijs) bedoeld. Zij maken op strategisch niveau beleid op differentiëren. Dit beleid biedt een visie en schept kaders.

Het managementteam (afdelings- en teamleiders) binnen een school werken op tactisch niveau. Zij observeren bijvoorbeeld lessen, waarbij differentiatie een beoordelingscriterium zou kunnen zijn.

Met het operationele niveau bedoelen Brouwer et al. (2014) de docenten, secties en teams. Zij geven vorm aan differentiatie in hun lessen.

In dit onderzoek wordt alleen ingegaan op het differentiëren op micro niveau (Boer et al., 2009).

### **Convergente en divergente differentiatie**

Binnen differentiëren op micro niveau zijn er twee manieren van differentiëren: convergente en divergente differentiatie. Divergent differentiëren betekent dat je het onderwijs per leerling afstemt. Om divergent te kunnen differentiëren moet wel aan een aantal voorwaarden worden voldaan: de docent moet goed op de hoogte zijn van individuele doelen van leerlingen en het aanbod om aan de behoeften van individuele leerlingen tegemoet te komen.

Convergent differentiëren gaat ervan uit dat een hele groep dezelfde doelen behaalt. Het minimale lesdoel is voor alle leerlingen hetzelfde. Dit betekent dat sterke leerlingen minder uitgedaagd worden met betrekking tot het te behalen lesdoel dan zwakke leerlingen. Een les waarin sprake is van convergente differentiatie is als volgt opgebouwd:

- Gezamenlijke lesstart
- Begeleiding op maat:
  - Verschil in instructie
    - Zwakke leerlingen krijgen extra instructie en begeleiding
  - Verschil in begeleide oefening
  - Verschil in verwerking
    - Sterke en snelle leerlingen krijgen extra verwerkingsopdrachten en specifieke verwerkingsvormen. Deze kunnen tot verdieping leiden, maar dat hoeft niet per se het geval te zijn.



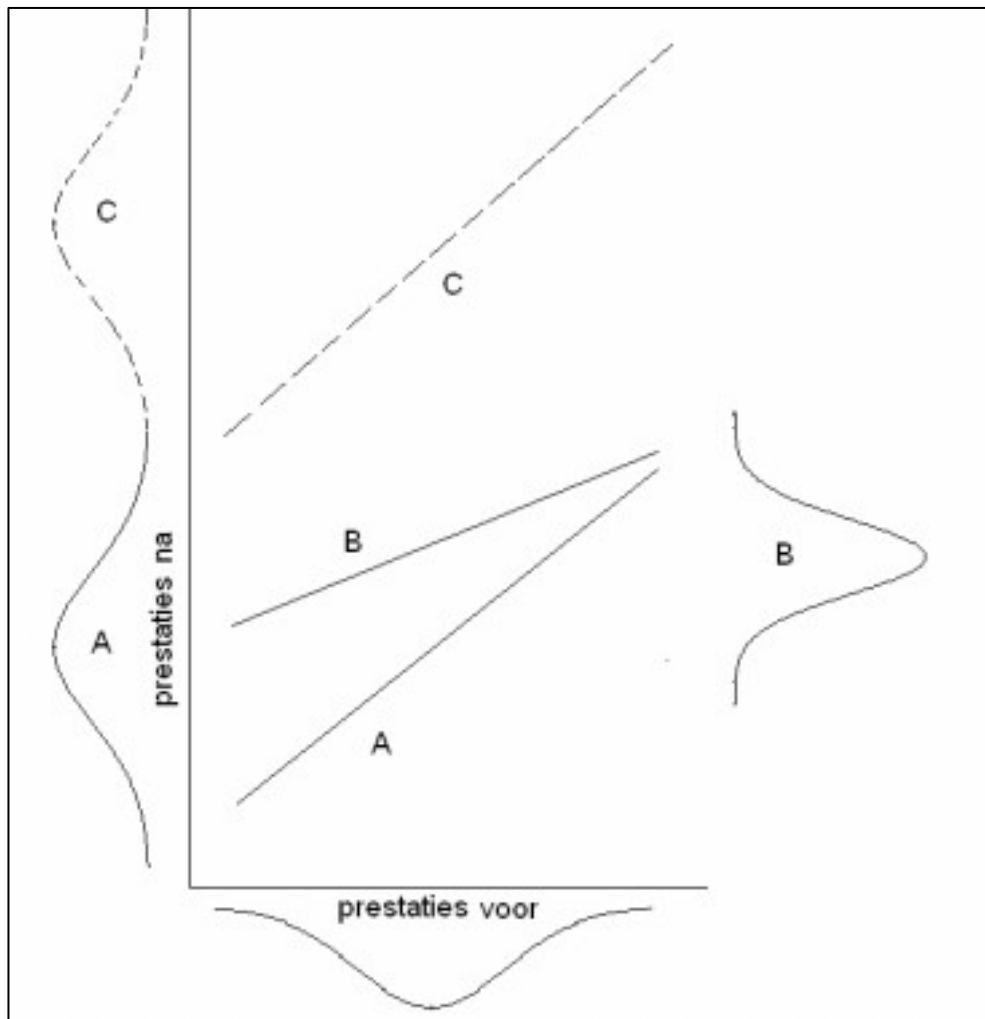
- Werken in homogene en heterogene groepen wordt afgewisseld.
- Gezamenlijk leseinde
  - Reflectie
  - Vooruitblik

Convergente differentiatie is in het voortgezet onderwijs vaak het meest effectief gezien de klassengrootte (Bergen & Teeseling, 2014). In dit onderzoek wordt dan ook voor convergente differentiatie gekozen, waarbij voor de klas een minimaal lesdoel gesteld wordt (waarbij sterke leerlingen eventueel een extra groei kunnen laten zien). Het gebruik van homogene of heterogene subgroepen hangt af van de werkvorm die gebruikt wordt om te differentiëren. Ook wordt de nadruk gelegd op differentiëren op het gebied van directe kenmerken. Bij de keuze van de werkvormen die onderdeel uitmaken van het onderzoek is hiermee rekening gehouden. Bij dit onderzoek wordt niet ingegaan op differentiatie met betrekking tot leeftijd, sekse, geloof, sociale en economische achtergronden.

## 2.2 Waarom differentieer je?

De slogan van het Sint-Joriscollege is “t Joris haalt het beste in je boven” (Sint-Joriscollege, 2014). Dit is natuurlijk een streven van alle scholen. Differentiatie is een hulpmiddel om binnen de homogene (klassen die per leerjaar en schoolniveau zijn ingedeeld) klassen van scholengroep Het Plein recht te doen aan individuele leervragen.

Naast het feit dat je door middel van differentiatie recht kunt doen aan individuele verschillen kunnen in sommige gevallen nog andere effecten optreden met betrekking tot de motivatie en prestaties van leerlingen (Bosker, 2005). In Figuur 2 maakt Reezigt (1993) op basis van het werk van Cronbach & Snow (1981) duidelijk welke verschillende situaties er zijn met betrekking tot differentiëren en de invloed hiervan op de prestaties van leerlingen.



Figuur 2. Mogelijke effecten van differentiatiemodellen op prestaties van leerlingen (Reezigt, 1993, p.40).

In Figuur 2 worden op de horizontale as de prestaties van leerlingen voor aanvang van een bepaalde onderwijsperiode afgebeeld. Deze verdeling is onder de as in een normaalverdeling weergegeven. De prestaties na afloop van een bepaalde onderwijsperiode worden op de verticale as weergegeven. Ook hier staan aan de linkerkant van de as een normaalverdeling weergegeven. In deze figuur is sprake van 3 situaties (Bosker, 2005):

**Situatie A:** ongedifferentieerd onderwijs → leerlingen die vooraf laag scoren, doen dit na afloop nog steeds. De normaalverdeling blijft dus hetzelfde.

**Situatie B:** convergent gedifferentieerd onderwijs gericht op leerlingen met een achterstand of specifieke onderwijsbehoeften → meer gelijke verdeling van prestaties, waardoor de normaalverdeling in elkaar schuift (zie B aan de rechterkant).

**Situatie C:** divergent gedifferentieerd onderwijs → alle leerlingen gaan vooruit, verschillen tussen leerlingen kunnen zelfs verder toenemen. De normaalverdeling plat dus af.

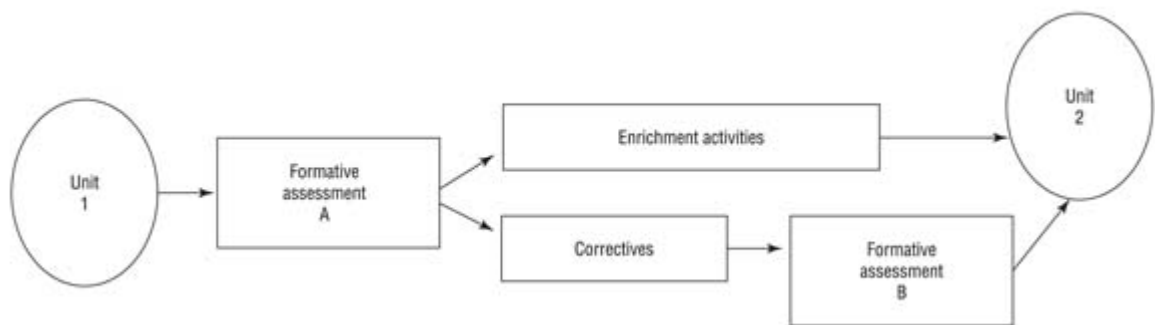
Uit Figuur 2 volgt, dat wanneer men voor iedere leerlingen het onderwijs zo kan inrichten dat het zijn/haar individuele wensen en kunnen tegemoet komt, dit de prestaties van een leerling ten goede komen.

## 2.3 Welke vormen van differentiatie zijn er?

Er kan op veel verschillende manieren gedifferentieerd worden, bijvoorbeeld door te differentiëren op toetsen. Uit onderzoek blijkt dat docenten differentiëren voornamelijk op basis van prestatieverschillen (Reezigt, 1993). Berben & Teeseling (2014) stellen 3 dimensies vast voor differentiatie en deze komen ook terug in de 6 dimensies die Waslander (2007) vast heeft gesteld voor differentiatie op lesniveau: doelen, inhoud, tempo, lesmateriaal, lesactiviteiten en het rooster. Zij bedoelt met deze dimensies het volgende:

**Doelen:** doelen per leerling (divergent) of per groep (convergent) vaststellen.

**Inhoud:** alle studenten behandelen dezelfde lesstof of leerlingen mogen kiezen wat ze willen leren. Een mogelijkheid is ook dat de docent bepaalt wat ieder individu leert. De laatste mogelijkheid is vooral van toepassing bij *Mastery Learning* zie Bloom, 1968. Hierbij kunnen leerlingen pas verder met bepaalde lesstof, wanneer ze het eerste gedeelte (*Unit 1*) voldoende beheersen. Leerlingen die bij het eerste controlemoment (*Formative assessment A*) de stof beheersen gaan verder met verdiepende en verrijkende opdrachten alvorens zij verder gaan met nieuwe lesstof (*Unit 2*). Leerlingen die de stof bij het eerste controlemoment onvoldoende blijken te beheersen, krijgen extra ondersteuning, uitleg, correcties (*Correctives*) en een tweede controlemoment (*Formative assessment B*), alvorens zij met nieuwe lesstof verder kunnen gaan. Bloom gaat er zelfs vanuit dat iedereen uiteindelijk het zelfde kan bereiken; mits iedereen daarvoor de geschikte tijd krijgt.



Figuur 3. Proces bij Mastery Learning (Bloom, 1968)

**Tempo:** docent bepaalt hoelang studenten de tijd hebben voor een bepaalde taak of leerlingen mogen zelf het tijdsbestek bepalen, onafhankelijk van hun niveau.

**Lesmateriaal:** leerlingen werken met dezelfde materialen of werken met verschillende materialen (tablet, computer, lesboek etc.).

**Lesactiviteiten:** alle leerlingen volgen tegelijk 1 lesactiviteit of de leerlingen volgen tegelijk verschillende lesactiviteiten (1 groep krijgt uitleg, een andere leerling werkt alleen of er wordt bijvoorbeeld in groepjes samen gewerkt).

**Rooster:** alle leerlingen volgen een vast rooster of leerlingen kunnen zelf bepalen wanneer hun schooldag begint, eindigt of wanneer zij pauzeren. De mogelijkheden binnen een school hiervoor, zijn door Waslander (2007) niet als aparte dimensie genoemd, omdat deze per school verschillend zijn. In de bovenbouw van Pleinschool Helder en het Sint-Joriscollege wordt hier al door middel van z-uren (zelfstandige-uren onder begeleiding van een vakdocent) vorm aan gegeven. Leerlingen kunnen zich afhankelijk van hun schoolniveau,

vaste lesrooster, projecten voor een bepaald aantal lessen per week inschrijven bij een vak naar keuze (Pleinschool Helder, 2014; Sint-Joriscollege, 2014).

Het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) hanteert voor differentiatie een driedeling met variaties in (Berben & Teeseling, 2014):

**Instructie:** De variatie in instructie sluit aan bij de zes denkniveaus van de Amerikaanse onderwijskundige Benjamin Bloom (1986) oplopend in complexiteit: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. De diepgang van de opdracht kan daarmee variëren. In het basisonderwijs is het IGD-model (Interactief Gedifferentieerd Directe Instructie) gemeengoed. Dit is een nieuwe versie van directe instructie die uitgaat van twee of drie niveaugroepen in de klas. Een gemiddelde groep kan na instructie aan het werk, een groep werkt zelfstandig en een derde groep krijgt meer instructie en begeleiding. De les wordt gezamenlijk begonnen met het vaststellen van het lesdoel en gezamenlijk afgesloten met een terugblik op het geleerde.

**Leertijd:** De docent kan differentiëren in de leertijd voor leerlingen. Dat betekent dat hij er bewust voor kiest om een bepaalde groep zo lang mogelijk mee te laten doen tijdens de instructie en het activeren van het denkproces terwijl hij anderen juist wat sneller zelfstandig aan het werk zet.

**Leerstof:** De variatie in leerstof houdt rekening met meervoudige intelligentie en verschillen in leerstijlen. Dit houdt in dat er gevarieerd wordt in de manier waarop de stof wordt aangeboden. Met deze vorm van differentiëren is een docent gedwongen op andere manieren te werken dan hij gewend is: hij komt uit zijn 'comfortzone'. Iedere docent heeft een eigen docerstijl. Hij kan deze aanpassen aan de leerstijlen van de leerlingen.

## 2.4 Welke voorwaarden zijn er nodig voor het toepassen van differentiatie?

Differentiëren gaat niet zomaar. Ten eerste moet de vakdocent op de hoogte zijn van de verschillen in leerlingkenmerken in zijn/haar klas.

Kinderen verschillen onderling. Soms is dat voor degene die voor de klas staat duidelijk te zien, bijvoorbeeld als het gaat om kennis, snelheid en zelfstandigheid, maar in andere gevallen is dat een stuk minder duidelijk. Hierbij kan het gaan om de leerstijl, het leervermogen, het, al dan niet, kunnen samenwerken, de mate van faalangst of het zelfbeeld van het kind (Winkels & Hoogeveen, 2011).

Ten tweede, benadrukken Hoogeveen en Winkels (2011) dat de keuze van werkvormen om mee te differentiëren ook samenhangen met de docent zelf. Elke leraar heeft zijn eigen onderwijsstijl. Het kan bijvoorbeeld gaan om een docent die zelf graag de touwtjes in handen heeft. De docent met deze onderwijsstijl zal de leerlingen minder snel betrekken bij de voorbereiding van een les. Er zal ook weinig ruimte zijn voor eigen initiatieven.

Ten derde speelt de beschikbare tijd ook een grote rol. Veel docenten zijn geneigd een werkvorm te kiezen waarmee ze vertrouwd zijn. Dit hangt vaak samen met het feit dat docenten zichzelf weinig tijd gunnen om nieuwe werkvormen te zoeken en/of uit te proberen.

Tot slot, is de visie op mens en maatschappij voortdurend aan verandering onderhevig. De ontwikkeling van de visie op onderwijs verandert als gevolg daarvan ook. Onder invloed hiervan verandert de rol van de docent dus ook, waardoor bepaalde werkvormen afvallen of juist populair worden. Hierbij kan gedacht worden aan activerende werkvormen, die momenteel in zwang zijn.

Volgens Hattie (2009) zijn docenten voor 20 tot 30 procent verantwoordelijk voor de leerprestaties van hun leerlingen. Daarnaast spelen ook de intelligentie, de thuissituatie en achtergrond van een leerling (Winkels & Hoogeveen, 2011), de klasgenoten en vrienden en de schoolleiding een rol (Hattie, 2009). De lessen en de manier waarop de docent zijn of haar lessen geeft, heeft dus wel degelijk invloed. Hattie is van mening dat een docent die oog heeft voor de individuele leerling en zijn leerproces, een effectieve docent is. Hattie geeft daarbij aan dat deze uitdagende doelen stelt, verschillen signaleert, daarop inspeelt en hierop gericht feedback geeft.

Berben en Van Teeseling (2014) hebben vier basisvaardigheden van de docent geformuleerd, waar deze over moet beschikken om goed te kunnen differentiëren. In die vaardigheden zit een hiërarchie. Als de vaardigheden in een piramide worden gezet, kom je tot het volgende figuur:



*Figuur 4.* De piramide die in 2012 ontwikkeld is door Martie Slooter (2009) in samenwerking met R. Broesder en F. van Lier.

De basis van de piramide wordt gevormd door 'de vijf rollen van de docent'. Deze zijn door Slooter (2009) beschreven. Elke rol hoort bij een bepaalde fase van de les wordt gekenmerkt door specifiek gedrag. De docent vertoont daarbij leiderschapsgedrag en bepaalt de regels voor de komende les.

Slooter onderscheidt hierbij als eerste de rol van gastheer, in deze rol verwelkomt de docent zijn leerlingen als deze het lokaal binnenkomen en maakt hij bewust contact. De tweede rol is die van presentator. Hierbij ligt de nadruk niet op individueel contact, maar op contact met de hele groep. Ten derde is er de rol van didacticus. In deze rol is de docent bezig met het uitleggen van de leerstof op verschillende manieren, activeert het denkproces en voorziet de leerlingen van feedback. De vierde is de rol van pedagoog. Hierin zorgt de docent voor een veilig leerklimaat, dat duidelijk en voorspelbaar is. Tenslotte de rol als afsluiter. Hierbij laat de docent de leerlingen terugblikken op de lesinhoud en hun eigen leerproces.

Het volgende niveau van de piramide is 'passende werkvormen'. In dit stadium ontwikkelt de docent zijn didactische kwaliteiten en gaat hij op zoek naar werkvormen die aansluiten bij de behoeften van de leerling. Deze worden erdoor geactiveerd en halen de lesdoelen die door de docent zijn gesteld (Berben & Van Teeseling, 2014).

Ook op het derde niveau, omgaan met verschillen, gaat het om de docent die zich als didacticus verder ontwikkelt. Hier is het belangrijk dat de docent in staat is om leerlingen, die een andere aanpak nodig hebben, kunnen voorzien van relevante alternatieven. Ze zijn in staat om zowel de hele groep, als subgroepen, passend aan te sturen. Differentiëren valt binnen dit niveau van de piramide (Berben & Teeseling, 2014).

De top van de piramide is 'zelfregulatie'. Berben en Teeseling (2014) zien dit als de ideale situatie. Hier is de docent erin geslaagd de leerlingen te vormen tot zelfregulerende individuen die alle vaardigheden beheersen om zelf te leren. De docent heeft dan eigenlijk alleen een coachende rol.

Eerder is al besproken dat er bij differentiëren rekening gehouden moet worden met de verschillende kenmerken van leerlingen en docenten. Behalve deze is nog een aantal zaken van belang. Hierbij gaat het om het schoolklimaat, de beschikbare tijd, de groepsgrootte, de inrichting van lokalen, het gebouw en de materiële voorzieningen.

Bij het schoolklimaat gaat het om de onderwijsvisie van de school. Is het docentenkorps behoudend of juist vooruitstrevend? Dit heeft invloed op de keuze van werkvormen.

Daarnaast is er ook nog een aantal zaken van organisatorische aard als het gaat om differentiëren. Bij de beschikbare tijd moet gedacht worden aan de vraag of een leerkracht over blokken beschikt, of dat de klas maar een uur in de week heeft. In deze situaties is het lastig om te differentiëren met behulp van groeps- en projectopdrachten.

Ook het moment van de dag kan van invloed zijn op de keuze van de werkvormen. Leerlingen zijn over het algemeen fitter aan het begin van de dag en de week.

Bij het bedenken van werkvormen is men afhankelijk van de grootte van de groep. Bij grote groepen kan er goed gewerkt worden met verschillende kleinere subgroepen, maar een werkvorm waarbij de leerlingen elkaar interviewen, gaat beter met een kleinere groep en bij voorkeur ook in een grotere ruimte, maar dan weer niet in bijvoorbeeld de mediatheek of de gymzaal.

Het gebouw waar de lesactiviteiten plaatsvinden, is ook van wezenlijk belang. Als het gebouw gehorig is, kan het verstandiger zijn om een werkvorm als debat niet te doen.

Als er gekozen wordt voor sterk geïndividualiseerd differentiëren met behulp van computers moeten er wel voldoende computers zijn (Winkels & Hoogeveen, 2011).

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat je als docent op veel zaken geen invloed hebt, zoals religie of de thuissituatie. Maar op een aantal dingen heb je wel invloed als docent en deze hebben we meegenomen in ons praktijkonderzoek. Het gaat hierbij om verschillende leerstijlen van kinderen, de motivatie van leerlingen, prestaties etc. In de praktijk houdt dat in dat de onderzoekspopulatie het meest geschikt is voor convergente differentiatie op directe leerlingkenmerken op microniveau op Pleinschool Helder en het Sint-Joriscollege.

## 3. Opzet en uitvoering van het onderzoek

### 3.1 Aanpak bij beantwoorden onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk bespreken we het tweede deel van het onderzoek, namelijk het voorleggen van werkvormen aan docenten en leerlingen.

### 3.2 Methoden van dataverzameling

#### 3.2.1 Typering van het onderzoek

Het onderzoek bestaat uit twee delen. Enerzijds wordt op zoek gegaan naar kenmerken van differentiatie aan de hand van een beschrijvend onderzoek. Anderzijds wordt een aantal werkvormen met elkaar vergeleken en daarmee de geschiktheid van deze werkvormen bepaald. In dit geval is er sprake van een exploratief onderzoek.

#### 3.2.2 Onderzoeksgroepen

De hoofdvraag omvat een schoolvak, een leerjaar, een vaksectie en een scholengroep (waarvan twee scholen). Aan de hand daarvan is besloten twee populaties bij het onderzoek te betrekken: de havo-2 leerlingen van beide scholen en de collega's Duits van beide scholen. In Tabel 1 wordt meer informatie over de populatie "leerlingen" gegeven, in Tabel 2 wordt meer informatie over de populatie "collega's" gegeven.

Tabel 1  
Leerlingen (Pleinschool Helder & Sint-Joriscollege, 2014)

	Sint-Joriscollege	Pleinschool Helder
<b>Klas 1</b>	29 leerlingen	
jongen	9	
meisje	20	
<b>Klas 2</b>	28 leerlingen	
jongen	15	
meisje	13	
<b>Klas 3</b>	28 leerlingen	
jongen	18	
meisje	10	
<b>Klas 4</b>		15 leerlingen
jongen		11
meisje		4
<b>Klas 5</b>		15 leerlingen
jongen		12
meisje		3

Tabel 2  
 Collega's (Pleinschool Helder & Sint-Joriscollege, 2014)

	Sint-Joriscollege	Pleinschool Helder
<b>Sexe</b>	4 vrouwen      1 man	2 mannen
<b>Leeftijd</b>	24-63	56-60
<b>Aantal jaren onderrwijservaring</b>	2-40	4-18

### 3.2.3 Dataverzameling

#### Hoe?

Op basis van het literatuuronderzoek (zie hoofdstuk 2) en differentiërende werkvormen uit diverse handboeken zijn er tientallen differentiërende werkvormen gevonden. Hierbij valt op dat bij de praktische werkvormen vaak niet duidelijk wordt gemaakt op welk gebied de differentiatie plaatsvindt. Het valt op dat de werkvormen nauwelijks theoretisch zijn onderbouwd.

Hiervan zijn er acht geselecteerd voor de vragenlijsten voor docenten. Deze selectie is gemaakt aan de hand van een aantal criteria die zijn verzameld tijdens een bijeenkomst met onderzoeksdocenten van de AOS (van allerlei verschillende scholen en vakgebieden). Hen is gevraagd waar zij op zouden letten bij het kiezen van een werkvorm. Zij gaven de volgende aandachtspunten aan:

- voorbereidingstijd
- nut/doel
- rol docent (actief/passief; contact met leerlingen)
- aanwezigheid docent (in lokaal/thuis)
- activerend
- inzet bij leerproces (verwerving/evaluatie etc.)
- betrokkenheid leerlingen
- zichtbaarheid (zich op leerlingen)
- niveau
- manier van differentiëren (op tempo, leerstijl etc.)

Aan de hand van enquêtes worden collega's en leerlingen op Pleinschool Helder en het Sint-Joriscollege naar hun expertise en mening gevraagd. Met als doel te weten te komen welke werkvormen docenten Duits geschikt vinden en voor welke manier van werken leerlingen zouden kiezen. Met "geschikte werkvormen" wordt bedoeld: werkvormen die bijdragen aan het beter bijbrengen van het vak Duits en voldoen aan de individuele wensen binnen een klas.

#### Waar?

Op Pleinschool Helder en het Sint-Joriscollege.

#### Wanneer?

Vragenlijsten leerlingen: tijdens de mentor- en/of studielessen van de havo-2 leerlingen van Pleinschool Helder en het Sint-Joriscollege in week negen en tien.

Vragenlijsten collega's Duits: tijdens een (vaksectie) vergadering.

#### Door wie?

De vragenlijsten zijn zo veel mogelijk afgenomen door de onderzoekers zelf. Bij enkele klassen (vragenlijsten leerlingen) was dit organisatorisch niet mogelijk en zijn de vragenlijsten door de



mentor van de betreffende klas afgenomen. De mentoren zijn hiervoor zowel mondeling als schriftelijk geïnstrueerd.

### **Welk type data?**

Vragenlijsten leerlingen: De vragenlijsten zijn opgebouwd uit gesloten vragen met antwoordschalen. De vragen zijn gegroepeerd op aspecten van de werkvorm die leerlingen belangrijk vinden bij het differentiëren (soort opdracht, gebruik ICT, activerend opdracht, beroep op zelf-regulatie, groepswork en inhoud). Er wordt gewerkt met een Likert-schaal: een t/m vier . Waarbij een onbelangrijk is en vier juist belangrijk.

Vragenlijsten collega's: Deze vragenlijst bestond uit drie onderdelen. Deel A, B en C.

- Bij deel A werd naar algemene informatie gevraagd. De respondenten konden aangeven op welke school ze les gaven, aan welke jaarla(a)g(en) en op welk niveau.
- In deel B werd gevraagd naar welke aspecten de docenten belangrijk vonden bij werkvormen die differentiëren. Hier waren vijf antwoordmogelijkheden, waarbij een onbelangrijk is en vijf juist belangrijk. De vragenlijsten zijn opgebouwd uit gesloten vragen met antwoordschalen.
- Bij onderdeel C werd de docenten gevraagd acht werkvormen te beoordelen aan de hand van een aantal criteria. Deze lijst is tot stand gekomen door aan docenten te vragen wat zij belangrijk vinden bij een werkvorm waarmee ze zouden kunnen differentiëren. Bij elk criterium kon men aangeven of deze wel of niet van belang is bij de beoordeelde werkvorm. Hierbij is een niet en vijf wel van belang. Tenslotte wordt per werkvorm gevraagd deze te beoordelen met een cijfer van een tot en met tien.

Bij de vragenlijsten is ervoor gekozen gebruik te maken van de Likert-schalen. Het voordeel hiervan is dat de gegevens goed te analyseren zijn. Het aantal schaalcategorieën was afhankelijk van de vraag en de benodigde nuancering in het antwoord, vandaar dat niet overal dezelfde antwoordschalen gebruikt zijn. Hoe groter de range is bij een antwoordschaal, des te beter verschillen tussen respondenten vast te stellen zijn (Baarda & de Goede, 2006). Deze vragenlijsten zijn terug te vinden in bijlage A en B.

### **3.2.4 Data-analyse**

Bij het verwerken van de data is gebruik gemaakt van kwantitatieve data-analyse, met uitzondering van de laatste vraag van de leerling enquêtes. Daarbij is gekeken naar verschillen, overeenkomsten en de frequentie van een bepaald antwoord.

### **3.2.5 Kwaliteitswaarborging en -controle**

#### ***Betrouwbaarheid vragenlijsten leerlingen:***

Het is van belang om in een vragenlijst te kunnen controleren of degene die de lijst heeft ingevuld, consequent heeft geantwoord. Hiervoor zijn vragen uit de enquête in clusters gedeeld. De vragen binnen een cluster kunnen in de vragenlijst gewoon door elkaar staan, maar degene die de lijst 'scoort' is op de hoogte van welke vraag tot welk cluster behoort.

Om een goede betrouwbaarheids-analyse uit te kunnen voeren was het nodig sommige uitspraken als het ware "om te klappen". Alle criteria moesten of negatief of positief verwoord worden. Alle negatieve criteria zijn omgeklapt naar positieve criteria en met deze gegevens is Cronbach's Alpha berekend m.b.v. SPSS.

Aan “Cronbach’s Alpha” kan men zien of de vragen ook een groepje vragen vormen, met andere woorden of de items bij elkaar passen (omdat de leerlingen deze vragen op een consistente manier hebben beantwoord).

Bij dit onderzoek is uitgegaan dat een Cronbach’s Alpha vanaf .60 betekent dat een schaal betrouwbaar is, een lagere alpha betekent dat de schaal niet betrouwbaar is.

In Tabel 3 staan de resultaten weergegeven.

*Tabel 3*  
*Validiteitsgegevens leerlingenenquête*

Clusternaam	soort opdracht	ICT	actief meedoen	inhoud	groepswerk	regulerend
Vragenaantal	6	3	3	4	3	5
Cronbach’s Alpha	.27	.65	.43	.73	.53	.42

De Cronbach’s Alpha’s variëren van .27 tot .73 Twee schalen doen het goed (inhoud en ICT), een schaal is echt laag (soort opdracht) en de overige schalen zitten daar tussen in.

***Validiteit vragenlijsten docenten:***

Er is sprake van ecologische validiteit in deze vragenlijst, omdat andere onderzoeksdocenten gevraagd is naar criteria die zij zouden hanteren.

## 4. Resultaten

### 4.1 Resultaten data-analyse docenten

Van de zeven docenten die een vragenlijst hebben gekregen op het Joriscollege en Pleinschool Helder hebben zeven deze geretourneerd. Dit is een respons van 100%.

In Tabel 4 is een overzicht van de scores van de docenten te zien. Hier valt op dat geen enkel aspect als volledig onbelangrijk wordt gekenmerkt. Twee aspecten vallen op doordat ze door vier docenten als belangrijk worden gezien. Het gaat hier om de rol van de leerling en of de werkvorm de leerling motiveert. De rol van de docent, het nut van de werkvorm, differentiëren op tempo, op niveau en op leerstijl worden allemaal ook als belangrijk gezien, maar iets minder, omdat de meeste docenten hier een 4 scoren. Of een werkvorm toepasbaar is op verschillende leerstofonderdelen vindt men minder belangrijk, evenals het differentiëren op inhoud. Het aspect voorbereidingstijd is het enige aspect dat niet in de hoogste categorie scoort.

Hieruit kan geconcludeerd worden, dat de docenten van het Sint-Joriscollege en Pleinschool Helder vrijwel alle aspecten belangrijk vinden, maar dat een werkvorm in ieder geval motiverend voor de leerlingen moet werken en dat deze ook een actieve rol hebben. Een kortere of langere voorbereidingstijd wordt minder belangrijk gevonden.

Tabel 4

Data onderdeel B vragenlijst docenten

Docenten_B	onbelangrijk					belangrijk	sd
	1	2	3	4	5		
voorbereidingstijd			3	3			.55
rol docent			1	3	2		.75
rol leerling			1	1	4		.84
nut	1		3	2			1.1
motiveert leerlingen			1	1	4		.84
toepasbaar op verschillende leerstofonderdelen	2		2	2			1.37
differentiëren op inhoud			2	3	1		.75
differentiëren op tempo			1	3	2		.75
differentiëren op niveau			1	3	2		.75
differentiëren op leerstijl	1			4	1		.98

In Tabel 5 **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.** zijn de data weergegeven van de docentenvragenlijst. Hier zijn per werkvorm en per criterium het gemiddelde (M= mean) en de standaarddeviatie (sd) aangegeven. Hoge gemiddeldes zijn met geel gemarkeerd, lage gemiddeldes met rood.

Hoe hoger het gemiddelde (een – vijf, met uitzondering van het laatste criterium: een – tien), des te meer men het criterium van belang vindt bij differentiatie.

Hoe lager de standaarddeviatie hoe meer men het met elkaar eens is.

Tabel 5  
Data onderdeel C vragenlijst docenten

Werkvorm: <sup>1</sup>	C1		C2		C3		C4		C5		C6		C7		C8	
	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd
past binnen contacttijd voor mijn vak	4.0	.71	3.67	1.03	3.83	1.17	4.33	.82	3.83	1.17	4.33	1.21	3.17	1.33	3.17	1.17
geschikt voor lesonderdelen / lesstof	3.17	.98	3.0	1.1	3.67	1.03	3.67	.52	3.33	1.03	3.83	1.17	3.17	1.17	2.83	.75
kan op elk moment in les(senserie)	2.83	.75	2.5	.55	3.17	1.33	3.5	.55	3.17	.98	4.17	1.17	2.33	1.03	2.83	.75
wil ik uitproberen	3.33	1.63	3.17	1.33	3.5	1.05	4.0	.63	3.33	1.21	4.0	1.1	2.67	1.21	2.67	1.03
niveau-differentiatie	3.83	.98	3.5	1.38	3.33	1.37	4.17	.75	4.0	.89	3.5	.84	4.33	.82	3.33	1.03
inhoud-differentiatie	4.0	.89	3.5	1.38	3.33	1.63	4.17	.41	3.67	.82	3.5	.84	3.5	1.22	3.33	1.21
leerstijl-differentiatie	3.33	1.03	3.33	1.21	3.17	1.47	3.33	.82	3.0	.63	3.17	.98	3.67	.82	3.17	.75
tempo--differentiatie	3.0	1.1	3.17	1.47	2.67	.82	3.17	.98	4.0	.89	3.83	1.17	3.67	1.03	3.33	1.03
acceptabele duur	3.67	.82	3.5	1.05	4.0	.63	3.5	1.05	3.67	.52	4.17	.75	3.17	1.17	3.17	.41
acceptabele voorbereidingstijd	3.67	1.03	3.67	.82	3.83	.98	3.5	.84	3.33	.82	3.5	.84	3.0	1.41	3.5	.55
kan leerlingen motiveren	3.83	1.17	3.83	.98	4.0	.63	3.83	.75	4.0	1.1	4.0	.89	3.83	.41	3.67	.82
actieve houding leerlingen	4.67	.52	4.33	.82	4.0	1.1	3.67	1.03	4.0	.63	3.67	1.03	4.17	.41	4.33	.52
actieve rol docent	3.83	.98	4.0	.9	4.17	.75	4.17	.75	4.17	.75	3.17	.75	3.5	1.05	3.5	1.05
Beoordeling met cijfer (1 t/m 10)	6.33	2.16	6.67	2.4	7.0	1.79	7.17	1.47	7.17	1.33	7.33	1.37	6.83	1.72	6.3	1.51

<sup>1</sup> Beschrijvingen van de werkvormen zijn terug te vinden in bijlage A.

Hieronder staat een analyse per werkvorm:

C1, het drie stappen interview. De docenten vinden dit een werkvorm waarbij de leerlingen een actieve houding moeten hebben. Iets minder, maar ook de rol van de docent wordt als actief beoordeeld. Uit de score bij het criterium 'wil ik uitproberen' blijkt dat de animo niet heel groot is. Als het gaat om het differentiëren, zijn de docenten van mening dat bij deze werkvorm niveau en inhoud behoorlijk terugkomen. Bij de andere criteria is het beeld minder eenduidig en wordt er minder belang aan gehecht. Ook bij het beoordelen van de werkvorm met een cijfer is geen sprake van een eenduidig beeld. De beoordeling varieert van een 3 tot een 9 met een gemiddelde van een 6,3.

C2, expertgroepjes. Hieruit valt af te lezen, dat de docenten het een activerende werkvorm vinden, zowel voor de leerlingen als voor henzelf. Daarnaast is men van mening dat het ook een motiverende werkvorm is. Wat betreft differentiëren, lijken de docenten het een iets minder geschikte werkvorm te vinden, want hier wordt niet heel hoog gescoord. Uit de score bij het criterium 'wil ik uitproberen' blijkt dat de werkvorm niet direct wordt afgewezen. Bij de andere criteria is het beeld minder eenduidig en wordt er minder belang aan gehecht. Ook bij het beoordelen van de werkvorm met een cijfer is geen sprake van een eenduidig beeld. De beoordeling varieert van een 3 tot een 9 met een gemiddelde van een 6,7.

C3, Twee voor twaalf. Uit de resultaten blijkt dat deze werkvorm op zes aspecten goed scoort. De docenten zijn van mening dat oefening goed past binnen de tijd dat ze de leerlingen zien, het is geschikt voor de lesstof, het duurt niet te lang, motiveert de leerlingen en vraagt een actieve rol van zowel de docent als de leerling. Op het gebied van differentiëren, scoort de werkvorm minder goed. De docenten zijn van mening dat ze met deze oefening redelijk kunnen differentiëren op niveau, in mindere mate op inhoud en leerstijl en weinig op tempo. Uit de score bij het criterium 'wil ik uitproberen' blijkt dat men redelijk open staat om de werkvorm uit te proberen. Bij het beoordelen van de werkvorm met een cijfer is sprake van een behoorlijk eenduidig beeld. De beoordeling varieert van een 5 tot een 9 met een gemiddelde van een 7.

C4, Bekend, benieuwd en bewaard. Uit de resultaten blijkt dat deze werkvorm op acht aspecten goed scoort. De docenten zijn van mening dat oefening goed past binnen de tijd dat ze de leerlingen zien, het is geschikt voor de lesstof, er goed mee gedifferentieerd kan worden op niveau en inhoud, motiveert de leerlingen en vraagt een actieve rol van zowel de docent als de leerling. Als het gaat om de andere aspecten is men minder eenduidig, maar niet uitgesproken negatief. Uit de score bij het criterium 'wil ik uitproberen' blijkt dat er een behoorlijk grote bereidheid is om de werkvorm uit te proberen. De beoordeling varieert van een 6 tot een 9 met een gemiddelde van een 7,2.

C5, Quick on the draw. Hieruit blijkt dat de werkvorm op zeven aspecten goed scoort. De docenten zijn van mening dat oefening goed past binnen de tijd dat ze de leerlingen zien, het is geschikt voor de lesstof, er goed mee gedifferentieerd kan worden op niveau en tempo, het duurt niet te lang, motiveert de leerlingen en vraagt een actieve rol van zowel de docent als de leerling. Als het gaat om de andere aspecten is men minder eenduidig, maar niet uitgesproken negatief. Ook de score bij het criterium 'wil ik uitproberen' is men minder eenduidig. De beoordeling varieert van een 5 tot een 9 met een gemiddelde van een 7,2.

C6, Puzzels. Hieruit blijkt dat de werkvorm op negen aspecten goed scoort. De docenten zijn van mening dat oefening goed past binnen de tijd dat ze de leerlingen zien, het is geschikt voor de lesstof, het goed zou passen in een lessenserie, er goed mee gedifferentieerd kan worden op niveau en tempo, het duurt niet te lang, de voorbereidingstijd is acceptabel en motiveert de leerlingen. Als het gaat om de andere aspecten is men minder eenduidig, maar niet uitgesproken negatief. Uit de score bij het criterium 'wil ik uitproberen' blijkt dat er een grote bereidheid is om de werkvorm uit te proberen. De beoordeling varieert van een 6 tot een 9 met een gemiddelde van een 7,3.

C7, Energopoly. Hieruit blijkt dat de werkvorm op 4 aspecten goed scoort. De docenten zijn van mening dat er goed mee gedifferentieerd kan worden op niveau en tempo, het duurt niet te lang, het de leerlingen motiveert en het een actieve houding van de leerlingen vraagt. Als het gaat om de andere aspecten is men minder eenduidig. Wat wel opvalt, is dat de werkvorm niet goed lijkt te passen binnen een les, te lang duurt en teveel organisatie vergt. Uit de score bij het criterium 'wil ik uitproberen' blijkt dat er geen grote bereidheid is om de werkvorm uit te proberen. De beoordeling varieert van een 5 tot een 9 met een gemiddelde van een 6,8.

C8, Groepsrollen. Hieruit blijkt dat de werkvorm op een aspect goed scoort. De docenten zijn van mening dat het een actieve houding van de leerlingen vraagt. Als het gaat om de andere aspecten is men minder eenduidig. Uit de score bij het criterium 'wil ik uitproberen' blijkt dat er weinig bereidheid is om de werkvorm uit te proberen. De beoordeling varieert van een 5 tot een 9 met een gemiddelde van een 6,3.

## 4.2 Resultaten data-analyse leerlingen

Van de 142 leerlingen die in de tweede klas havo van het Sint-Joriscollege en Pleinschool Helder zitten, hebben 137 een vragenlijst ingevuld en geretourneerd. Dit is een respons van 96,47%.

In Tabel 66 is een overzicht te zien van de scores van de vragenlijst van de leerlingen. Uit deze tabel is een aantal zaken af te lezen. Ten eerste is de frequentieverdeling per vraag te zien. Aan de hand daarvan kan afgelezen worden, welk antwoord het meest is gegeven op de betreffende vraag. Dit hokje is donkergroen. Dat loopt af van lichtgroen naar wit voor het antwoord met de laagste frequentie. In de laatste kolom, de 'standaarddeviatie', kan afgelezen worden in hoeverre de respondenten hetzelfde hebben geantwoord op de betreffende vraag. Hoe groter de standaarddeviatie, hoe meer verschillende antwoorden er zijn gegeven en dus een minder homogeen beeld.

In Tabel 6 is te zien, dat de leerlingen relatief veel waarde hechten aan opdrachten die gaan over de lesstof die ze op dat moment krijgen. Dit blijkt uit de hoge frequentie bij de scores drie en vier en de lage standaarddeviatie bij de onderdelen 'controle lesstof', 'vat lesstof samen', 'leerstof toets'. Daarnaast geven de leerlingen aan dat ze graag werkvormen hebben, die aansluiten bij eigen kunnen.

Bij de overige onderdelen is te zien, dat de frequentie behoorlijk verdeeld is over de vier keuzemogelijkheden en geven daardoor een minder homogeen beeld.

Bij het laatste onderdeel van de vragenlijst, waar gevraagd werd of er nog andere dingen waren waar de leerlingen op letten, maar die niet op de vragenlijst voorkwamen, waarvan zij vonden dat die wel van belang zijn bij een opdracht, is een scala aan opmerkingen en tips aan de vragenlijst toegevoegd (zie bijlage C). De antwoorden op deze open vraag gaf geen nieuwe inzichten in vergelijking met de gesloten vragen.

Hieruit kan geconcludeerd worden, dat de huidige leerlingen van 2 havo van het Joriscollege en Pleinschool Helder het bij opdrachten die door de docenten in de les worden gegeven, het belangrijk vinden dat de stof die ze op dat moment hebben ook in de opdracht zit. Het herhalen van de leerstof wordt minder belangrijk gevonden.

Tabel 6  
Overzicht data leerlingenquêtes

Leerlingen		onbelangrijk		belangrijk		Standaarddeviatie
		1	2	3	4	
1	makkelijk	9	51	60	16	0,78
2	actief	7	22	55	52	0,86
3	controle lesstof	3	17	41	75	0,79
4	tweetalen	9	31	56	40	0,89
5	maakt nieuwsgierig	9	20	63	42	0,86
6	individuele beoordeling	14	41	45	36	0,97
7	zelf leerstof bepalen	11	43	50	33	0,91
8	sluit aan bij kunnen	1	18	56	60	0,72
9	zonder ICT	40	50	31	9	0,91
10	passief/luisteren	37	50	37	12	0,93
11	veel hulp van docenten	19	49	48	17	0,89
12	groepsbeoordeling	19	49	40	28	0,97
13	zonder spelelement	29	53	38	16	0,94
14	met spelelement	35	32	29	40	1,17
15	vat lesstof samen	4	11	49	72	0,76
16	moeilijk	13	36	57	28	0,90
17	leerstof toets	2	12	35	87	0,72
18	herhaalt lesstof	9	46	54	27	0,86
19	viertallen	24	39	39	34	1,27
20	opgeven leerstof	9	20	50	57	0,9
21	met ICT	11	27	49	48	0,94
22	zelf nadenken	6	28	65	37	0,81
23	met klasgenoten zonder docent	12	37	56	31	0,9
24	social media	15	27	37	57	1,03
25	individuele opdracht	10	35	57	32	0,88



## 5. Discussie

### 5.1 Samenvatting bevindingen en conclusies

In het algemeen viel het bij het literatuuronderzoek op dat er veel informatie te vinden is over wat onderzoekers vinden en weten op het gebied van differentiatie. Het valt op dat maar weinig informatie is te vinden over de mening van leerlingen hierover of hun ervaringen hiermee. Alle onderzoeken die gevonden zijn, baseren zich op de mening van onderwijsprofessionals over differentiatie. Verder is het opvallend dat er enorm veel informatie is. Zoveel informatie, dat men al snel door de bomen het bos niet meer ziet en waardoor men niet snel geneigd is om differentiëren toe te passen.

Uit de verzamelde data volgen de volgende conclusies:

#### Vragenlijst docenten

De verwachting vooraf was dat men grote waarde zou hechten aan de hoeveelheid voorbereidingstijd die een werkvorm vereist, uit de vragenlijst blijkt dat men dit item zeker niet als belangrijkste aspect ziet. De items die docenten het belangrijkste vinden, blijken de rol en de motivatie van leerlingen te zijn. Ook geven docenten aan dat zij geen voorkeur geven aan de manier waarop gedifferentieerd wordt (inhoud, tempo, niveau of leerstijl), daar de scores van deze vier manieren ongeveer gelijk zijn. Dit kan mogelijk wijzen op een bevestiging van dat men differentiatie minder belangrijk vindt dan de motivatie of rol van de leerling als het gaat om aanleren van leerstof.

Het valt op dat de standaarddeviatie bij sommige onderdelen van de vragenlijst hoger is en bij sommige onderdelen juist lager. Oftewel, men is het bij bepaalde onderdelen vaak eens en bij andere onderdelen juist vaak oneens. Uit de vier items in de vragenlijst, die gingen over differentiëren, blijkt dat de docenten Duits het niet met elkaar eens zijn. De ene vindt de werkvorm wel geschikt om bijvoorbeeld op niveau te differentiëren, terwijl de ander dat juist niet vindt. Ze zijn het wel eens over het item 'actieve werkhouding'. Dit roept de volgende vragen op:

- Verwarren de docenten activerende werkvormen met differentiërende werkvormen?
- Gaat het de docenten om het differentiëren, vinden ze het bijvoorbeeld belangrijker dat leerlingen een actievere houding krijgen door de werkvorm en daardoor meer leerstof tot zich nemen of meer gemotiveerd raken of dat de resultaten verbeteren etc.?
- Is het bij de docenten wel duidelijk wat het doel van differentiëren is?

Op basis van de scores blijkt dat werkvorm C6 en C4 als goed worden beoordeeld en daarmee geschikt zijn om te gebruiken voor differentiatie in de les.

Hoewel het cijfer van de eindbeoordeling van de werkvormen C3, C4 en C5 dicht bij elkaar liggen, zijn C3 en C5 minder geschikt, daar bij C3 en C5 de standaarddeviatie bij verschillende scores hoog is (dat wil zeggen dat men het niet met elkaar eens is). Opvallend is ook dat de scores bij C3 op het gebied van de verschillende soorten van differentiatie relatief laag zijn.

C1, C2, C7 en C8 worden cijfermatig als laagste beoordeeld, maar wel voldoende beoordeeld.

### Vragenlijst leerlingen

Leerlingen vinden het belangrijk dat ze een voldoende halen. In hun ogen gaat dat het beste als de werkvormen concreet naar de toets toewerken. Dat blijkt uit het feit dat items zoals “leerstof toets”, “controle lesstof” en “vat stof samen” vooral op schaal 3 en 4 scoren en de standaarddeviatie laag is. Leerlingen geven ook aan het erg belangrijk te vinden dat de werkvorm aansluit bij hun kunnen. Tegelijkertijd geven leerlingen aan dat de werkvorm niet perse gemakkelijk hoeft te zijn, want hier vallen de scores vooral in schaal 2 en 3. Dit blijkt indirect ook uit het item “maakt nieuwsgierig”, want daar scoren schaal 3 en 4 hoog. Dat geeft aan dat de werkvorm dus aan moet sluiten op hun kunnen, maar ook uitdaging moet bieden.

Over de items “spelelement” en “viertallen” zijn leerlingen meer verdeeld (hoge standaarddeviatie).

Opvallend is dat de items “ICT” en “social media” redelijk laag scoren. Ook lopen de meningen van de leerlingen hierover erg uit elkaar.

## 5.2 Kritische bespreking van het onderzoek

De Cronbach’s Alpha’s van de vragenlijst voor de leerlingen zijn vrij laag; de volgende keer moet er meer aandacht besteed worden aan het betrouwbaar maken van een vragenlijst. Van te voren zou ingeschat kunnen worden welke items wellicht in de scores “uit kunnen vallen”. Het kan ook meespelen dat items onduidelijk of te moeilijk zijn geformuleerd of wellicht te veel op elkaar lijken.

Het onderzoek is alleen bij 2 HAVO verricht bij het vak Duits. Het is de vraag in hoeverre de resultaten te generaliseren zijn over alle leerjaren voor het vak Duits, laat staan voor andere moderne vreemde talen of vakken uit andere gebieden. Door de beperkte tijd is aan het begin van het onderzoek de keuze gemaakt om alleen HAVO 2-leerlingen in de populatie op te nemen.

Het is van grote waarde dat in dit onderzoek leerlingen naar hun meningen gevraagd zijn en hier niet aan voorbij gegaan is, zoals dat in veel andere onderzoeken wel gebeurt is.

## 5.3 Implicaties en aanbevelingen voor in de praktijk

### Scholing

Uit de literatuurstudie is gebleken dat het differentiëren op niveau, leerstijl, tempo en inhoud wel degelijk invloed heeft op leerprestaties. Maar dit is niet bij de docenten bekend, dus hierover zal meer bewustzijn gecreëerd moeten worden. Differentiëren is meer dan een werkvorm met een actieve bijdrage van leerlingen. Een actieve leerhouding is belangrijk, maar er valt nog meer te halen wanneer men zich meer van de theorie bewust wordt.

### Concretiseren

Er zijn nu vier werkvormen bekend die geschikt zijn voor differentiatie bij het vak Duits in havo 2,

daar ze goed scoren op de verschillende manieren van differentiatie, behalve C3 bij tempo-differentiatie.

Een aanbeveling is deze vier werkvormen met een concreet voorbeeld uit te werken, inclusief benodigde materialen en deze beschikbaar te stellen op een makkelijk bereikbare plek. Zodat iedereen hiervan gebruik kan maken en deze naar zijn/haar vak kan "vertalen".

Ook zou het wellicht verhelderend kunnen zijn om de docenten Duits te interviewen om hen te vragen waarom zij bepaalde werkvormen boven andere werkvormen verkozen.

### Vervolg

Gezien de reactie van onze collega's is het relevant om schoolbreed onderzoek te doen naar differentiatie. Hiervoor zou men de volgende zaken kunnen onderzoeken:

- mogelijkheden en manieren van differentiëren in verschillende leerjaren
- mogelijkheden en manieren van differentiëren in verschillende schoolniveaus (mavo/havo/vwo)
- mogelijkheden en manieren van differentiëren binnen verschillende groepen leerlingen (KC, LOOT, zorgleerlingen etc.)
- mogelijkheden en manieren van differentiëren met behulp van ICT
- mogelijkheden en manieren om met behulp van differentiatie in te spelen op "RTTI-resultaten"
- mogelijkheden en manieren van differentiëren op macroniveau
- mogelijkheden en manieren van differentiëren op mesoniveau
- verschil tussen differentiatie en activerende werkvormen
- Bepaalde criteria als hulpmiddel bij het kiezen van een werkvorm
- niveau van docenten binnen de piramide van Berben en Van Teeseling (2012)
- ervaringen leerlingen met differentiatie (vinden leerlingen het juist niet moeilijk dat de een veel verder is dan de ander. Of wordt dit gewoon geaccepteerd? Zijn leerlingen al gewend aan "divergente differentiatie"?)
- op de lange termijn: gevolgen/resultaten van differentiëren

## Nawoord

Aan het begin van dit schooljaar zijn wij gestart met de opleiding tot Academisch Onderzoeksdocent. Mede door een opmerking van de teamleider havo/vwo-onderbouw zijn we ons gaan verdiepen in het fenomeen 'differentiëren'. Op het eerste gezicht leek dit een onderwerp waarvan iedereen wel zou weten wat het is. Niets blijkt minder waar. Tijdens de literatuurstudie werd ons steeds meer duidelijk dat veel professionals, waaronder wijzelf, in het onderwijs denken dat ze differentiëren, maar eigenlijk iets anders doen, bijvoorbeeld werken met activerende werkvormen. Hier staat overigens tegenover dat een enkeling dacht niet te differentiëren, maar dat wel doet.

We hebben met veel plezier het afgelopen jaar samengewerkt aan het onderzoek naar een, toch veelbesproken, onderwerp. Ook was het erg interessant om het onderzoek op beide scholen te doen, om zo kennis te kunnen maken met andere manieren van werken.

We willen allereerst Gonny en Evelien bedanken voor het delen van hun kennis op het gebied onderzoek doen op academisch niveau. Daarnaast zijn we onze mede-cursisten dankbaar voor hun kritische feedback gedurende ons onderzoek. Tot slot ook een woord van dank voor onze beide scholen, die ons in de gelegenheid hebben gesteld om iedere maandagmiddag aan ons onderzoek te werken.

## Geraadpleegde literatuur

- Baarda, D., & de Goede, D. (2006). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Houten: Wolters-Noordhoff Groningen.
- Berben, M., & Teeseling, M. v. (2014). *Differentieren kun je leren! Omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Bergen, M., & Teeseling, M. v. (2014). *Differentieren is te leren*. Amersfoort: CPS.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery, Instruction and Curriculum. *Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints*, 12.
- Boer, W. d., Rob, K. d., Klein, D., Mulder, H., & Rodenboog, M. (2009). *Lerarenopleidingen en leraarontwikkeling - onderzoek bij tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen naar de*. Enschede: SLO.
- Bosker, R. (2005). De grenzen van gedifferentieerd onderwijs.
- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1981). *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. New York: Irvington Publishers.
- Drost, M., & Verra, P. (2009). *Handboek RTTI, sturen van leerprocessen met RTTI*. Bodegraven: Docentplus.nl.
- Google. (2015, 4 13). *Google Scholar*. Opgehaald van Google Scholar: <http://www.scholar.google.nl>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jungbluth, P., & van der Hoeven - van Doornum, A. (1999). *Verborgene Differentiatie - informele aanbodverschillen in de schoolse socialisatie*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Ministerie van Onderwijs, C. e. (2014, 10 18). *Rijksoverheid*. Opgehaald van Rijksoverheid: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/begeleiding-school/hoogbegaafde-leerlingen>
- Ministerie van Onderwijs, C. e. (2014, 10 18). *Rijksoverheid*. Opgehaald van Rijksoverheid: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud>
- NOC\*NSF. (2015, 3 30). <http://www.noc-nsf.nl>. Opgehaald van <http://www.noc-nsf.nl>: <http://www.noc-nsf.nl/cms/showpage.aspx?id=19170>
- Pleinschool Helder, & Sint-Joriscollege. (2014). *leerlingenadministratie en P&O*. Eindhoven.
- Reezigt. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool. Dissertatie*. Groningen: RUG / GION. .
- Reezigt, G. J. (1999). Differentiatie in het Onderwijs. *Onderwijskundig Lexicon, Editie III*, 11-23.
- Simons, P. (1995). Leerlingkenmerken. *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*, 15-42.
- Sint-Joriscollege. (2014). *Schoolgids Sint-Joriscollege*. Eindhoven: SG Het Plein.
- Slooter, M. (2009). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.

Terwel, J. (1988). Effecten van differentiatie en heterogeniteit in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 326-340.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.

Waslander, S. (2007). Mass customization in schools:. *Journal of Education Policy*.

Winkels, J., & Hoogeveen, P. (2011). *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

## Bijlagen

- A. Vragenlijst docenten
- B. Vragenlijst leerlingen
- C. Antwoorden open vraag leerlingenenquêtes

## A. Vragenlijst docenten

### Vragenlijst Differentiatie

Beste collega,

In het kader van ons onderzoek over differentiatie willen wij je vragen deze vragenlijst in te vullen. Dit onderzoek is in het kader van AOS (Academische OpleidingsSchool), waarbij wij als docenten onderzoek doen naar differentiëren op school bij Duits in havo 2. Deze bestaat uit 3 delen (A, B en C) en zal ongeveer 30 minuten in beslag nemen.

Gedeelte A gaat over algemene informatie.

Gedeelte B gaat over criteria voor differentiatie.

Gedeelte C gaat over differentiërende werkvormen.

Vul de vragenlijst zo eerlijk mogelijk in. Er zijn geen foute antwoorden mogelijk, want we zijn geïnteresseerd in jouw mening.

Leg de vragenlijst in het postvak van Thijs of Ellen.

Alvast hartelijk dank voor je medewerking.

Met vriendelijke groet,

Thijs van der Heijden (Pleinschool Helder) en Ellen Puts (Sint-Joriscollege)

---



**A**

Bij dit deel van deze vragenlijst vragen we jullie naar algemene informatie. Omcirkel de juiste antwoorden.

- A1 Op welke school geef je les? Pleinschool Helder / Sint-Joriscollege  
 A2 Aan welke jaarlaag / jaarlagen geef je les? 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6  
 A3 Op welk niveau geef je les? VMBO / HAVO / VWO
- 

**B**

Bij dit deel van deze vragenlijst vragen we jullie naar wat jullie belangrijk vinden bij werkvormen die differentiëren.

Hieronder staan een aantal aspecten genoemd, die van belang kunnen zijn bij het uitkiezen van een werkvorm voor in een les. Omcirkel jouw scores.

onbelangrijk						belangrijk
Vorbereidingstijd	1	2	3	4	5	
Rol docent	1	2	3	4	5	
Rol leerling	1	2	3	4	5	
Nut (draagt het bij aan je lesdoel?)	1	2	3	4	5	
motiveert leerlingen	1	2	3	4	5	
Toepasbaar op verschillende leerstofonderdelen	1	2	3	4	5	
Differentiëren op inhoud	1	2	3	4	5	
Differentiëren op tempo	1	2	3	4	5	
Differentiëren op niveau	1	2	3	4	5	
Differentiëren op leerstijl	1	2	3	4	5	
Anders, namelijk:						

---

## C

In dit deel van deze vragenlijst wordt er steeds een werkvorm beschreven. Lees deze door en beantwoord de vragen die eronder staan.

### Werkvorm C1: drie stappen interview

#### Doel:

Interactie tussen leerlingen bevorderen over een onderwerp. Goed luisteren bevorderen. Vaak moeten leerlingen veel samen doen maar hoe goed luisteren leerlingen naar elkaar? Deze werkvorm zorgt voor goed luisteren.

#### Groepssamenstelling:

viertallen

#### Werkwijze:

Eerst worden er groepen van vier gevormd. Binnen elke groep worden de leerlingen genummerd als A, B, C en D. Hierna wordt de vraag aan de groepen gesteld. Dat kan een meningsvormende vraag zijn maar ook een vraag over behandelde leerstof. • De rest gaat als volgt: A ondervraagt B en C ondervraagt D. Hierna wordt het omgekeerde gedaan, B ondervraagt A en D doet dat bij C. • Hierna geeft A weer wat B heeft gezegd of uitgelegd en daarna doet B dat van A. Voor C en D geldt hetzelfde. • Daarna vindt een rapportage plaats waarna eventueel een klassendiscussie kan plaatsvinden. Deze werkvorm kan heel nuttig zijn als je wilt dat leerlingen bepaalde vaardigheden van elkaar leren. Een vraag zou kunnen zijn: Bevraag elkaar hoe je dit proefwerk hebt voorbereid.

*Hieronder staan een aantal aspecten genoemd, die van belang kunnen zijn bij het uitkiezen van een werkvorm voor in een les. Omcirkel jouw scores.*

C1 Deze werkvorm:

	niet van belang ←					→ wel van belang
Past binnen de contacttijd voor mijn vak.	1	2	3	4	5	
Is geschikt voor veel van mijn lesonderdelen / lesstof.	1	2	3	4	5	
Kan op elk moment in mijn les / lessenserie plaatsvinden.	1	2	3	4	5	
Deze werkvorm wil ik uitproberen in mijn lessen.	1	2	3	4	5	
Differentieert op niveau.	1	2	3	4	5	
Differentieert op inhoud.	1	2	3	4	5	
Differentieert op leerstijl.	1	2	3	4	5	
Differentieert op tempo.	1	2	3	4	5	
De werkvorm heeft een acceptabele duur.	1	2	3	4	5	
Heeft een acceptabele voorbereidingstijd.	1	2	3	4	5	
Kan leerlingen motiveren.	1	2	3	4	5	
Eist een actieve houding van leerlingen.	1	2	3	4	5	
Vraagt een actieve rol van de docent.	1	2	3	4	5	

Als je deze werkvorm voor jouw vak met een cijfer zou moeten beoordelen (1 t/m 10), welk cijfer geef je dan? \_\_\_\_\_

## Werkvorm C2: Expertgroepjes

### Doel:

Met gedeelde informatie een complexe opdracht uitvoeren. Deze werkvorm is zeer geschikt als er veel informatie moet worden verwerkt en er een behoorlijk ingewikkelde opdracht is gegeven.

### Groepssamenstelling:

groepjes

### Vorbereiding:

Zorgen voor gedeelde informatie voor de leden van de groep.

### Werkwijze:

Er is een centrale vraag of opdracht die meestal door de docent wordt gesteld. De docent verdeelt deze complexe opdracht in net zo veel goede deelvragen/opdrachten als er nodig zijn voor elke groep. • De individuele leden van elke groep beantwoorden hun eigen deelopdracht. Zij zijn nu de expert voor dat deel van de opdracht binnen hun groep. • De expert presenteert nu zijn kennis aan de andere leden van de groep. Dit herhaalt zich voor de andere experts. Hierna is de hele groep expert geworden voor de gehele opdracht. De docent controleert door willekeurige leden van verschillende groepen vragen te stellen.

### Variatie:

Een variant hierop is dat uit alle groepen de experts van dezelfde deelvraag eerst bij elkaar gaan zitten. Gezamenlijk tot een uitkomst komen en daarna weer in hun eigen groep gaan zitten waarna de uitwisseling weer op gang komt.

*Hieronder staan een aantal aspecten genoemd, die van belang kunnen zijn bij het uitkiezen van een werkvorm voor in een les. Omcirkel jouw scores.*

C2 Deze werkvorm:

	niet van belang ←————→ wel van belang				
Past binnen de contacttijd voor mijn vak.	1	2	3	4	5
Is geschikt voor veel van mijn lesonderdelen / lesstof.	1	2	3	4	5
Kan op elk moment in mijn les / lessenserie plaatsvinden.	1	2	3	4	5
Deze werkvorm wil ik uitproberen in mijn lessen.	1	2	3	4	5
Differentieert op niveau.	1	2	3	4	5
Differentieert op inhoud.	1	2	3	4	5
Differentieert op leerstijl.	1	2	3	4	5
Differentieert op tempo.	1	2	3	4	5
De werkvorm heeft een acceptabele duur.	1	2	3	4	5
Heeft een acceptabele voorbereidingstijd.	1	2	3	4	5
Kan leerlingen motiveren.	1	2	3	4	5
Eist een actieve houding van leerlingen.	1	2	3	4	5
Vraagt een actieve rol van de docent.	1	2	3	4	5

Als je deze werkvorm voor jouw vak met een cijfer zou moeten beoordelen (1 t/m 10), welk cijfer geef je dan? \_\_\_\_\_

## Werkvorm C3: Twee voor twaalf

**Doel:**

Begrippen toetsen wanneer einde les(senserie) groepssamenstelling klassikaal, individueel of teams van tweetallen

**Duur:**

30-50 minuten

**Vorbereiding:**

12 vragen maken over een onderwerp. De beginletters van de antwoorden moeten een woord vormen dat met het lesonderwerp te maken heeft. Werkblad kopiëren.

**Werkwijze:**

Het spel wordt individueel gespeeld of in tweetallen. De docent stelt de eerste van de twaalf vragen. De leerling vult in het spelformulier het antwoord in en noteert de eerste letter hiervan in de onderste horizontale kolom. Is hij niet zeker van zijn antwoord, dan zet hij een vraagteken in de horizontale kolom. Dan komt de tweede vraag enzovoorts. • Nadat de twaalf vragen zijn gesteld staan er twaalf letters (of minder met een aantal vraagtekens) in de horizontale kolom. Deze staan helaas niet in de juiste volgorde. De leerling weet dat het te vinden woord iets te maken heeft met het gegeven onderwerp. De docent gaat nu om de zoveel tijd aangeven welke letter waar hoort te staan. Wie het woord het eerst raadt heeft gewonnen. Raadt een leerling/tweetal fout, dan mag dat tweetal niet meer meedoen.

*Hieronder staan een aantal aspecten genoemd, die van belang kunnen zijn bij het uitkiezen van een werkvorm voor in een les. Omcirkel jouw scores.*

C3 Deze werkvorm:

	niet van belang ←————→ wel van belang				
	1	2	3	4	5
Past binnen de contacttijd voor mijn vak.	1	2	3	4	5
Is geschikt voor veel van mijn lesonderdelen / lesstof.	1	2	3	4	5
Kan op elk moment in mijn les / lessenserie plaatsvinden.	1	2	3	4	5
Deze werkvorm wil ik uitproberen in mijn lessen.	1	2	3	4	5
Differentieert op niveau.	1	2	3	4	5
Differentieert op inhoud.	1	2	3	4	5
Differentieert op leerstijl.	1	2	3	4	5
Differentieert op tempo.	1	2	3	4	5
De werkvorm heeft een acceptabele duur.	1	2	3	4	5
Heeft een acceptabele voorbereidingstijd.	1	2	3	4	5
Kan leerlingen motiveren.	1	2	3	4	5
Eist een actieve houding van leerlingen.	1	2	3	4	5
Vraagt een actieve rol van de docent.	1	2	3	4	5

Als je deze werkvorm voor jouw vak met een cijfer zou moeten beoordelen (1 t/m 10), welk cijfer geef je dan? \_\_\_\_\_

## Werkvorm C4: Bekend, benieuwd en bewaard.

**Doel:**

Voorkennis in kaart brengen, nieuw geleerde koppelen aan wat de leerling al wist

**Wanneer:**

begin les(senserie) einde les(senserie)

**Groepssamenstelling:**

individueel, twee- of drietallen

**Duur:**

10 minuten

**Werkwijze:**

Laat de leerlingen groepjes vormen van twee of drie personen. De groepjes krijgen een papier waarop drie kolommen staan. De eerste kolom is getiteld 'Bekend'. Daar vullen de leerlingen in wat ze samen al weten over dit onderwerp. • Vervolgens formuleren de leerlingen vragen: wat weten ze niet over dit onderwerp, of wat zouden ze willen weten. Dat komt in de tweede kolom met als titel 'Benieuwd'. • Na afloop van de les (lezing tekst, bekijken film, enzovoort) wisselen leerlingen uit wat ze te weten zijn gekomen en vullen dat bij de derde kolom 'Bewaard' in.

*Hieronder staan een aantal aspecten genoemd, die van belang kunnen zijn bij het uitkiezen van een werkvorm voor in een les. Omcirkel jouw scores.*

C4 Deze werkvorm:

	niet van belang ←————→ wel van belang				
	1	2	3	4	5
Past binnen de contacttijd voor mijn vak.	1	2	3	4	5
Is geschikt voor veel van mijn lesonderdelen / lesstof.	1	2	3	4	5
Kan op elk moment in mijn les / lessenserie plaatsvinden.	1	2	3	4	5
Deze werkvorm wil ik uitproberen in mijn lessen.	1	2	3	4	5
Differentieert op niveau.	1	2	3	4	5
Differentieert op inhoud.	1	2	3	4	5
Differentieert op leerstijl.	1	2	3	4	5
Differentieert op tempo.	1	2	3	4	5
De werkvorm heeft een acceptabele duur.	1	2	3	4	5
Heeft een acceptabele voorbereidingstijd.	1	2	3	4	5
Kan leerlingen motiveren.	1	2	3	4	5
Eist een actieve houding van leerlingen.	1	2	3	4	5
Vraagt een actieve rol van de docent.	1	2	3	4	5

Als je deze werkvorm voor jouw vak met een cijfer zou moeten beoordelen (1 t/m 10), welk cijfer geef je dan? \_\_\_\_\_

## Werkvorm C5: Quick on the draw

**Doel:**

Leerstof herhalen wanneer einde les(senserie)

**Duur:**

20 minuten

**Voorbereiding:**

kaartjes maken (tenminste 20 kaartjes over een onderwerp, liever meer)

**Werkwijze:**

De leerlingen worden in groepen verdeeld, ieder groepje heeft een eigen kleur. De docent heeft voor elke kleur (=groepje) dezelfde stapel vragen. • Een leerling van elke groep haalt een vraag op en de groep beantwoordt de vraag. Dat antwoord wordt teruggebracht naar de docent en een nieuwe vraag wordt opgehaald. • Wie binnen de tijd de meeste kaarten heeft beantwoord is de winnaar.

*Hieronder staan een aantal aspecten genoemd, die van belang kunnen zijn bij het uitkiezen van een werkvorm voor in een les. Omcirkel jouw scores.*

C5 Deze werkvorm:

	<span style="margin-right: 20px;">niet van belang ←</span> <span style="margin-left: 20px;">→ wel van belang</span>				
Past binnen de contacttijd voor mijn vak.	1	2	3	4	5
Is geschikt voor veel van mijn lesonderdelen / lesstof.	1	2	3	4	5
Kan op elk moment in mijn les / lessenserie plaatsvinden.	1	2	3	4	5
Deze werkvorm wil ik uitproberen in mijn lessen.	1	2	3	4	5
Differentieert op niveau.	1	2	3	4	5
Differentieert op inhoud.	1	2	3	4	5
Differentieert op leerstijl.	1	2	3	4	5
Differentieert op tempo.	1	2	3	4	5
De werkvorm heeft een acceptabele duur.	1	2	3	4	5
Heeft een acceptabele voorbereidingstijd.	1	2	3	4	5
Kan leerlingen motiveren.	1	2	3	4	5
Eist een actieve houding van leerlingen.	1	2	3	4	5
Vraagt een actieve rol van de docent.	1	2	3	4	5

Als je deze werkvorm voor jouw vak met een cijfer zou moeten beoordelen (1 t/m 10), welk cijfer geef je dan? \_\_\_\_\_

## Werkvorm C6: Puzzels

### Doel:

Begrippen of woordjes (mvt) herhalen

### Wanneer:

einde les(senserie)

### Groepssamenstelling:

individueel, tweetallen duur 10-20 minuten voorbereiding: woordzoeker of kruiswoordraadsel maken (eventueel met software)

### Werkwijze:

Leerlingen krijgen een puzzel (een woordzoeker bijvoorbeeld, zie onder). Tijdens het maken oefenen ze met begrippen uit een hoofdstuk. Gebruik eventueel software zoals: [www.puzzlemaker.com](http://www.puzzlemaker.com).

*Voorbeeld: Zoek de bezittelijke voornaamwoorden in de puzzel op.*

S E I N K E E E Y J I F S Z Q	mein
R E S N U J U Q I H S G A D G	sein
W N R X G I C E R L K P G O V	dein
O I E O S K C I R U G S M M T	dies
P E H X Q M Z F L B W B L S H	euer
B M B C F R I G Z T F G F P G	ihr
V S S I L Q N T C X C D V G Q	unser
E G W O D E F R X N I S D N H	welch
W Q U F I R W Q S T F W I W H	
D W T F E B K L G O I E V C K	
T S D F S P T S A F D C C K K	
V O T N Y S U C L Y H I W O C	
F P K L Q H U K W J I S I A N	
U K I F W T R L T R H M J A F	
F V V M S U T J B W N G I N L	

Oplissing:

S E I N + E + + + + I + + + +
R E S N U + U + + H + + + + +
+ N + + + + + E R + + + + +
+ I + + + + + R + + + + +
+ E H + + + + + + + + + + +
+ M + C + + + + + + + + + + +
+ + + + L + + + + + + + + + + +
+ + + + D E + + + + + + + N +
+ + + + I + W + + + + + I + +
+ + + + E + + + + + + E + + +
+ + + + S + + + + + D + + + +
+ + + + + + + + + + + + + + +
+ + + + + + + + + + + + + + +
+ + + + + + + + + + + + + + +
+ + + + + + + + + + + + + + +

Z.O.Z.

Hieronder staan een aantal aspecten genoemd, die van belang kunnen zijn bij het uitkiezen van een werkvorm voor in een les. Omcirkel jouw scores.

C6 Deze werkvorm:

	niet van belang ←————→ wel van belang				
Past binnen de contacttijd voor mijn vak.	1	2	3	4	5
Is geschikt voor veel van mijn lesonderdelen / lesstof.	1	2	3	4	5
Kan op elk moment in mijn les / lessenserie plaatsvinden.	1	2	3	4	5
Deze werkvorm wil ik uitproberen in mijn lessen.	1	2	3	4	5
Differentieert op niveau.	1	2	3	4	5
Differentieert op inhoud.	1	2	3	4	5
Differentieert op leerstijl.	1	2	3	4	5
Differentieert op tempo.	1	2	3	4	5
De werkvorm heeft een acceptabele duur.	1	2	3	4	5
Heeft een acceptabele voorbereidingstijd.	1	2	3	4	5
Kan leerlingen motiveren.	1	2	3	4	5
Eist een actieve houding van leerlingen.	1	2	3	4	5
Vraagt een actieve rol van de docent.	1	2	3	4	5

Als je deze werkvorm voor jouw vak met een cijfer zou moeten beoordelen (1 t/m 10), welk cijfer geef je dan? \_\_\_\_\_



## Werkvorm C7: Energopoly

**Doel:**

Lesstof oefenen, herhalen wanneer midden of einde les(senserie)

**Duur:**

30-50 minuten

**Vorbereiding:**

speelbord en vragen maken/ kopiëren en knippen.

**Werkwijze:**

De leerlingen vormen groepen van twee of meer. Het speelveld ligt tussen hen in met de dobbelsteen en op het speelveld liggen kaarten met vragen en antwoorden:

V. Hoeveel verschillende vormen zijn er bij de gebiedende wijs in het Duits? A. 3

De kaarten zijn er in drie moeilijkheidsgraden: makkelijk (gele kaarten), gemiddeld (blauwe kaarten) , moeilijk (rode kaarten). Er zijn ook oranje kanskaarten: die kunnen moeilijk, gemiddeld of makkelijk zijn. Komt een leerling op een veld waarbij een vraag beantwoordt moet worden, dan neemt de leerling links van de speler de kaart en stelt de vraag. Hij controleert meteen of de vraag goed beantwoord is. De leerling mag bij een goed aantal een of meer stappen vooruit, bij een verkeerd antwoord een of meer stappen achteruit: kaart goed antwoord = stappen vooruit fout antwoord = stappen achteruit (geel 1, blauw 2, rood 3 en oranje 4)

Per speelbeurt wordt slechts één vraag beantwoord. Komen ze na goede of foute beantwoording opnieuw op een speelveld met een vraag, dan stopt hun beurt daar. Ze hoeven die tweede vraag niet te beantwoorden.

*Hieronder staan een aantal aspecten genoemd, die van belang kunnen zijn bij het uitkiezen van een werkvorm voor in een les. Omcirkel jouw scores.*

C7 Deze werkvorm:

	niet van belang ←————→ wel van belang				
	1	2	3	4	5
Past binnen de contacttijd voor mijn vak.	1	2	3	4	5
Is geschikt voor veel van mijn lesonderdelen / lesstof.	1	2	3	4	5
Kan op elk moment in mijn les / lessenserie plaatsvinden.	1	2	3	4	5
Deze werkvorm wil ik uitproberen in mijn lessen.	1	2	3	4	5
Differentieert op niveau.	1	2	3	4	5
Differentieert op inhoud.	1	2	3	4	5
Differentieert op leerstijl.	1	2	3	4	5
Differentieert op tempo.	1	2	3	4	5
De werkvorm heeft een acceptabele duur.	1	2	3	4	5
Heeft een acceptabele voorbereidingstijd.	1	2	3	4	5
Kan leerlingen motiveren.	1	2	3	4	5
Eist een actieve houding van leerlingen.	1	2	3	4	5
Vraagt een actieve rol van de docent.	1	2	3	4	5

Als je deze werkvorm voor jouw vak met een cijfer zou moeten beoordelen (1 t/m 10), welk cijfer geef je dan? \_\_\_\_\_

## Werkvorm C8: Groepsrollen

### Doel:

Leerlingen krijgen een eigen rol in de groep. Hierdoor neemt de verantwoordelijkheid van iedere leerling en de effectiviteit van de groep toe.

### Werkwijze:

Leerlingen krijgen rollen tijdens groepswork. Er zijn veel rollen en bijbehorende taken te verzinnen (onderaan staan voorbeelden). Welke rollen met welke taken worden ingezet hangt sterk af van het soort opdracht.

In elk geval moet gelden: Er is sprake van positieve wederzijdse afhankelijkheid. • De opdracht is zo geformuleerd dat leerlingen elkaar nodig hebben voor een goed resultaat. • Individuele aanspreekbaarheid. • Elk lid van de groep is aanspreekbaar op de eigen inbreng en op het groepsresultaat. • Er is sprake van directe interactie. De opdracht nodigt uit tot samenwerken en de opstelling is zodanig dat het de interactie bevordert. • Er wordt een beroep gedaan op sociaalcommunicatieve vaardigheden. • De noodzakelijke sociaalcommunicatieve vaardigheden zijn of worden expliciet aangeleerd en nabesproken. • Er is aandacht voor het groepsproces. • De samenwerkingsopdracht wordt nabesproken, zowel wat de inhoud betreft als het proces van samenwerken.

Voorbeelden van rollen:

Schrijver schrijft en noteert organisator verdeelt de werkzaamheden over de groepsleden

Vrager mag als enige de docent om hulp vragen.

Materiaalchef brengt en haalt de benodigde materialen

Tijdbewaker houdt bij hoe lang men over de verschillende onderdelen mag doen.

Scheidsrechter beslist bij meningsverschillen.

Opzoeker mag als enige naslagwerken raadplegen.

Criticus mag als enige lastige vragen stellen.

*Hieronder staan een aantal aspecten genoemd, die van belang kunnen zijn bij het uitkiezen van een werkvorm voor in een les. Omcirkel jouw scores.*

C8 Deze werkvorm:

	niet van belang ←————→ wel van belang				
Past binnen de contacttijd voor mijn vak.	1	2	3	4	5
Is geschikt voor veel van mijn lesonderdelen / lesstof.	1	2	3	4	5
Kan op elk moment in mijn les / lessenserie plaatsvinden.	1	2	3	4	5
Deze werkvorm wil ik uitproberen in mijn lessen.	1	2	3	4	5
Differentieert op niveau.	1	2	3	4	5
Differentieert op inhoud.	1	2	3	4	5
Differentieert op leerstijl.	1	2	3	4	5
Differentieert op tempo.	1	2	3	4	5
De werkvorm heeft een acceptabele duur.	1	2	3	4	5
Heeft een acceptabele voorbereidingstijd.	1	2	3	4	5
Kan leerlingen motiveren.	1	2	3	4	5
Eist een actieve houding van leerlingen.	1	2	3	4	5
Vraagt een actieve rol van de docent.	1	2	3	4	5

Als je deze werkvorm voor jouw vak met een cijfer zou moeten beoordelen (1 t/m 10), welk cijfer geef je dan? \_\_\_\_\_

## B. Vragenlijst leerlingen\*

### Vragenlijst leerlingen

Wij willen graag weten wat jij belangrijk vindt. Stel je krijgt 2 opdrachten van je docent. Hiervan moet je er 1 maken, welke kies je dan uit en waar let je dan op? Kruis hieronder aan, waar je bij de opdracht van jouw keuze op zou letten.

	onbelangrijk ← → belangrijk			
1. Makkelijke opdracht.	1	2	3	4
2. Opdracht waar je actief mee wilt doen.	1	2	3	4
3. Opdracht die controleert of ik de lesstof heb begrepen.	1	2	3	4
4. Opdracht in tweetallen.	1	2	3	4
5. Opdracht die mij nieuwsgierig maakt.	1	2	3	4
6. Opdracht die individueel beoordeeld wordt.	1	2	3	4
7. Opdracht waar je zelf bepaalt wat je leert.	1	2	3	4
8. Opdracht die aansluit bij wat ik kan.	1	2	3	4
9. Opdracht waar geen ICT bij gebruikt wordt.	1	2	3	4
10. Opdracht waar je vooral bij luistert.	1	2	3	4
11. Opdracht waarbij ik veel hulp van een docent krijg.	1	2	3	4
12. Opdracht die als groep beoordeeld wordt.	1	2	3	4
13. Opdracht zonder spelelement.	1	2	3	4
14. Opdracht waarbij je kunt winnen of verliezen van klasgenoten.	1	2	3	4
15. Opdracht die de lesstof samenvat.	1	2	3	4
16. Moeilijke opdracht.	1	2	3	4
17. Opdracht die duidelijk maakt wat we voor de toets moeten leren.	1	2	3	4
18. Opdracht die terugkomt op wat we de vorige les hebben gedaan.	1	2	3	4
19. Opdracht in viertallen.	1	2	3	4
20. Opdracht waarin verteld wordt wat je moet leren.	1	2	3	4
21. Opdracht waar ICT bij gebruikt wordt.	1	2	3	4
22. Opdracht die mij aanmoedigt om zelf na te denken.	1	2	3	4
23. Opdracht die ik met klasgenoten zonder hulp van de docent maak.	1	2	3	4
24. Opdracht waarbij we social media mogen gebruiken.	1	2	3	4
25. Opdracht die ik alleen kan/mag maken.	1	2	3	4

Zijn er nog andere dingen waar je op zou letten bij het uitkiezen van een opdracht.  
Zoja, welke?

.....

**Dankjewel voor het invullen van deze vragenlijst!**

### C. Antwoorden open vraag leerlingenuitkomsten\*

\* antwoorden letterlijk overgenomen van enquêtes, inclusief spelfouten en dergelijke.

leerlingennr	opmerking
8	"of het leuk is"
11	"geen presentatie"
14	"Opdracht die niet helemaal met de stof heeft te maken"
15	"zelf groepjes kiezen"
16	"of je er iets van leert"
17	"het moet een beetje leuk zijn"
20	"Opdrachten waarbij ik mijn zelf kan uitdagen om het uiterste uit mijzelf te halen."
21	"Ik zou kijken of ik het binnen de tijd af kan krijgen."
23	"Puntetelling, lang of kort?"
24	"een opdracht die voor een punt is of voor geen punt"
29	"gewoon opdrachten die je motvieren zodat je ook gewoon zin hebt in de les"
30	"Of het bij me past, genoeg uitdaging, voel ik me veilig, leer ik er wat van"
31	"nee"
32	"dat het past bij jouw nivo, de dingen waar je extra aandacht bij nodig hebt"
33	"een soort van wedstrijd want dan wil je het goed hebben."
34	"indeling van de groepjes"
35	"als je een toets hebt en een opdracht waarmee je kunt leren is handig, maar dan geen saaie opdrachten maa"
36	"opdracht waar je zelf mag kiezen met wie je samenwerkt"
37	"Misschien een praktische opdracht."
39	"duidelijk"
40	"ja, opdrachten die op je persoonlijke niveau zitten"
41	"Leuke speelse opdrachten"
42	"dat er bij staat of die moeilijk of makkelijk is"
43	"of er in een uitdaging in zit en niet te gemakkelijk is"
44	"nee"
45	"opdracht met tekenen of creatief ofzo"
47	"of het over stampen van woorden/zinnen gaat of over grammatica"
48	"niet te lange opdrachten"
49	"Heeft het zin? Verhoogd het mijn punt? Snap ik de opdracht?"
52	"Niet te veel vragen met verschillende opdrachten door elkaar."
53	"of een opdracht lang of kort duurt"
55	"of t een leuke opdracht is"
56	"nee niet echt"
57	"niet te lang en te saai"
60	"nee"
61	"minder streng met nakijken hw"
68	"meer lees-luistertoetsen"
69	"nee"
78	"een oefentoets opdracht"
80	"of ik het snap"
81	"nee"
84	"nee"
85	"dat je veel zelf mag doen en op je tel mag"
87	"Dat je weet wat er in de toets gevraagd word"
88	"opdracht waarbij je heel goed bij na moet denk bij strikvraag of raatsel"
89	"meer dingen leren door te doen"
93	"nee"
95	"vooral samenwerken of met telefoon en beloning met bijv een spel."
97	"opdracht die laat zien hoe de toets in elkaar zit."
98	"nope"
100	"kahoot (quiz)"
101	"nee"
104	"nee"
105	"of duitse uitleg heeft"
113	"of het niet te lang is dan ga je afraffelen"
117	"een samenvatting samen met de hele klas maken."
121	"nee"
126	"voldoende uitdaging"
127	"dat het leuk is"
128	voldoende uitdaging
131	"nee geen andere opdrachten"

#### Totaaloverzicht:

ingevuld	61
niet ingevuld	76
ontkennend antwoord	13