

OMGAAN

met

verschillen



Joyce van Dijk (Dr. Knippenberg College)

Erik van Dooren (Dr. Knippenberg College)

Harry Havekes (Radboud Docentenacademie)

Sanne Ritter (Dr. Knippenberg College)

John Stuijk (Fioretti College)

Marieke Thurlings (Educational School of Education)

Bjorn Wouters (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)

Quirine van Winsum (Maasland College)

Omgaan met verschillen

AOS Noord-Oost Brabant

2017



Het leerproces



van een professionele



leergemeenschap



Ontwerpen en beproeven

Inleiding

Binnen het project *Versterking Samenwerking Lerarenopleidingen en School (VSLS)*, richt deze leergemeenschap zich op ‘omgaan met verschillen’. De groep bestond uit betrokken docenten van drie verschillende scholen en met verschillende achtergronden en uit opleiders van twee universitaire lerarenopleidingen en één hbo lerarenopleiding.

De docenten geven les op verschillende niveaus die het Nederlands onderwijssysteem: van vmbo zorg en welzijn, tot onder- en bovenbouw havo en vwo. De deelnemers hadden gemeen dat ze zich betrokken voelen bij de problematiek van ‘omgaan met verschillen’ en zich op de eigen praktijk wilden richten. In de leergemeenschap troffen de deelnemers anderen die met hetzelfde enthousiasme hun onderwijs willen blijven innoveren.

De lerarenopleiders konden theoretische inzichten aandragen in de groep om zo te helpen bij het denken over ‘omgaan met verschillen’. In dit stuk zullen we kort beschrijven hoe het leerproces in deze leergemeenschap heeft plaats gevonden. Daarvoor zullen we eerst een korte beschrijving vanuit de literatuur geven en daarna beschrijven hoe er in deze leergemeenschap is gewerkt. We sluiten af met een korte reflectie op die gehanteerde praktijk, vanuit de literatuur.

Definitie, kenmerken en succesfactoren

Er bestaan veel definities van professionele leergemeenschappen (PLG). Wat die definities delen, is dat het gaat om een groep leraren, die waarden en een visie delen en die samenwerken aan het verbeteren van bijvoorbeeld hun handelen in de klas (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas,

2006; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). Een PLG wordt verder gekenmerkt doordat zijn leden hun praktijk kritisch onderzoeken, reflecteren op deze praktijk met als doel deze praktijk te verbeteren (Stoll et al., 2006; Westheimer, 1999).

De literatuur laat een lange lijst kenmerken zien, die PLGs zouden moeten omvatten, om te spreken van een effectieve PLG: (a) gedeelde waarden en visie, en autonoom handelen, d.w.z. de PLG beslist zelf wat hun doelen zijn, (b) collectieve verantwoordelijkheid en afhankelijkheid, (c) reflectieve, professionele onderzoekshouding, (d) samenwerken, interactie, actieve deelname en bijdrage, (e) combinatie van individueel en collectief leren, (f) gericht zijn op het verbeteren van het leren door leerlingen (g) vertrouwen, (h) onderling respect en steun, (i) betekenisvolle relaties, (j) schoolbreed: leden bestaan niet alleen uit leraren, maar bijvoorbeeld ook uit schoolleiding en ander personeel, en (k) langdurig bestaan (Stoll et al., 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008; Westheimer, 1999).

8

Naast de kenmerken van (effectieve) PLGs worden er in de literatuur ook succes- en faalfactoren genoemd. De succesfactoren delen we in op individu, de PLG zelf, en de omgeving van de PLG. Bij het individu geldt dat hij/zij gemotiveerd moet zijn om deel te nemen en hij/zij moet willen veranderen of open staan voor veranderen. De PLG zelf moet focus hebben, bijvoorbeeld op leren, op leerlingen, of op het verbeteren van instructietechnieken. Hierbij is het belangrijk dat de behoeftes van de deelnemende leraren in acht worden genomen. De PLG moet autonomie krijgen van de school(leiding) en bijdragen leveren aan besluitvorming in de school. Gedeeld en/of transformatief leiderschap worden hier specifiek in de literatuur genoemd. Een PLG heeft ook behoefte aan een goede facilitator; het ontbreekt echter aan onderzoek naar wat nu een facilitator tot een goede maakt. Ten slotte moet er binnen de PLG ruimte zijn voor conflict: d.w.z. te positieve relaties kunnen juist belemmeren, en dan is het moeilijk om bestaande opvattingen uit te dagen. Succesfactoren uit de omgeving van de PLG zijn (a) veilige leercultuur, (b) samenhang met (school)beleid, (c) verduurzaming en (d) de schoolleider moet een balans zien te vinden tussen de individuele behoeftes, de collectieve/schoolbehoefte en het faciliteren van de PLGs (Stoll et al., 2006;

Thurlings & den Brok, 2014; van der Want, Meirink, den Ouden, & Bruns, 2015; van Keulen, Voogt, van Wessum, Cornelissen, & Schelfhout, 2015; Vangrieken et al., 2015).

Faalfactoren die in de literatuur onderscheiden worden zijn (a) tijd en middelen (b) ruimte, letterlijk en figuurlijk, (c) leraren moeten eerst leren samenwerken, (d) leraren moeten zich bloot durven geven, (e) heersende cultuur, normen en waarden, en (f) wisselende samenstelling (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001; Schaap & de Bruijn, 2015; Thurlings & den Brok, 2014; Vangrieken et al., 2015).

Ook worden er factoren genoemd die van invloed zijn, zonder er per se een positieve dan wel negatieve werking aan te duiden (a) cultuur, (b) groepsdynamica, (c) schoolgrootte, schooltype, locatie, en (d) externe factoren zoals politieke beslissingen, professionele leer-infrastructuur (Grossman et al., 2001; Stoll et al., 2006).

PLGs kunnen veel opbrengsten te weeg brengen. Ze scheppen intellectuele uitdaging en mogelijkheden tot leren. Leraren veranderen hun handelen in hun klas en krijgen meer vertrouwen/ geloof in eigen kunnen. Het isolement waarin leraren verkeren vermindert. PLGs helpen ook om gedeeld leiderschap in de school te ontwikkelen en de schoolcultuur te veranderen. Verder zien leerlingen hun leraren zelf leren (voorbeeldfunctie) en ten slotte worden leerlingprestaties verbeterd (Grossman et al., 2001; Thurlings & den Brok, 2014; Vangrieken et al., 2015; Vescio et al., 2008).



De leergemeenschap 'Omgaan met Verschillen'

De werkwijze van de leergemeenschap

De deelnemers van de leergemeenschap 'omgaan met verschillen', die in het kader van het project VSLs was opgezet, hadden een gemeenschappelijk doel, namelijk nadenken over didactiek rond 'omgaan met verschillen' en het verder ontwikkelen van de eerste stappen die de deelnemers hier individueel al op gezet hadden. De deelnemers hadden die eerste stappen vaak uit eigen initiatief ontwikkeld, omdat ze ontevreden waren met de bestaande praktijk. De ontwikkelde praktijk verschilde sterk van elkaar. Sommigen hadden zich gericht op gedifferentieerde instructie, anderen op differentiatie in het proces en weer anderen op differentiatie van producten. De deelnemers hadden vaak een goed gevoel bij het ontwikkelde materiaal en de uitwerking daarvan in de les, maar vonden het lastig om te duiden waar nu precies de kracht ervan lag.

11

In dat kader werd er besloten om in een aantal opeenvolgende fasen te gaan werken. In de eerste fase werd er naar de eigen praktijk beschreven door de deelnemers en daarna vergeleken met een aantal kernconcepten rond differentiatie die de literatuur aandraagt. In de tweede fase werd die eigen bestaande praktijk geanalyseerd door data te verzamelen van concrete lessen. Uit deze twee fasen ontstonden aandachtspunten voor verdere conceptualisering van de eigen lessen. Sommige deelnemers hebben vaker hun lessen op deze wijze geanalyseerd. In de derde, afsluitende fase worden de bevindingen van de leergemeenschap gedeeld met anderen binnen de eigen school of organisatie. De nadruk blijft dus liggen bij de leervragen van de individuele deelnemers. De gemeenschappelijke bijeenkomsten richten zich op het bespreken van literatuur, van problemen en mogelijke oplossingen en bespreken van een aantal organisatorische zaken.

Fase 1: De eigen praktijk bekeken vanuit theoretische inzichten

In de eerste fase presenteerden de verschillende deelnemers hun bestaande praktijk. Vanuit de lerarenopleiders was er een presentatie waarin de recente literatuur over differentiatie werd samengevat. Een van de deelnemers beschreef hoe er een leerplein was ingericht voor de leerlingen zorg en welzijn, waarbij de leerlingen in verschillende authentieke leersituatie werden gebracht, en waarbij de leerlingen, in overleg met de docent, zelf een traject kozen om die verschillende leersituaties te ervaren en te doorlopen. Van klassikale aansturing of instructie was geen sprake. Ook is de gehele groep ‘omgaan met verschillen’ in deze fase op bezoek geweest op het leerplein Zorg en Welzijn. De docent heeft daar nog eens laten zien hoe de differentiatie daar werd georganiseerd. Een andere deelnemer beschreef hoe tablets werden ingezet bij het leren van Duits. In de voorbereiding op toetsing, moesten de leerlingen een aantal oefeningen verplicht maken, maar konden daarna kiezen uit verschillende oefeningen, afhankelijk van de lacunes in hun kennis of vaardigheden. Een derde deelnemer beschreef hoe er bij Nederlands gewerkt werd met verschillende instructiegroepen. Afhankelijk van het niveau van een leerling, zoals dat blijkt uit eerdere toetsresultaten, werden ze verdeeld over drie groepen, die elk een aangepaste instructie kregen ten aanzien van een nieuw onderwerp binnen bijvoorbeeld grammatica of spelling. Een vierde deelnemer gaf aan dat bij het vak ANW leerlingen konden kiezen tussen verschillende producten waaraan groepen werkten, nadat eerst kort een theoretische basis was gelegd voor een onderwerp. De laatste docent presenteerde hoe ze omging met verschillende leerjaren (vwo 4 & 5) die bij het vak aardrijkskunde werden gecombineerd. De domeinen werden niet meer lineair aangeboden, maar cyclisch, omdat beide groepen immers naar hetzelfde examen werken. In de lessen werd er gewerkt aan het aardrijkskundig denken, op basis van de individuele voorbereiding die leerlingen thuis hebben gedaan. Daarnaast werd er binnen de les gewerkt met een gesplitst instructiemoment en zelfwerkzaamheid.

De lerarenopleiders hebben een presentatie gegeven, waarin differentiatie vanuit een conceptueel kader werd gepresenteerd. Deze theoretisch inzichten zijn vervolgens naast de beschreven praktijk

van de docenten gelegd. Daaruit bleek dat, hoewel de docenten daar niet bewust naar werkten, diverse kernconcepten uit de literatuur aanwezig waren in de lespraktijk, zoals de hierboven beschreven authentieke leersituatie, eigenaarschap voor leerlingen en verschillen in tempo. Voor de betrokken docenten versterkte deze theoretische inzichten al direct het eigen denken over differentiatie. Men zag hoe de eigen praktijk meer conceptueel benaderd kon worden, maar ook hoe die praktijk, op basis van de theoretische inzichten, verder versterkt kon worden.

Besloten werd om die bevindingen op papier te zetten, waardoor er voor elke school een beschrijving ontstond van de differentiatie in de bestaande praktijk. Richtvragen voor die beschrijving waren o.a.: "Hoe wordt er afgestemd op de leerbehoefte van de leerlingen?", "Hoe wordt er gedifferentieerd op inhoud, proces en op product?" en "Hoe krijgt de leerling eigenaarschap over het eigen leren?" Deze beschrijvingen leverden niet alleen input om een gemeenschappelijke taal en basis op te zetten voor de verdere samenwerking, maar leverde ook input om de eigen lessen verder te gaan ontwikkelen, gedurende de tweede fase.

Fase 2: De eigen praktijk empirisch geanalyseerd

In de tweede fase werden de lerarenopleiders aan een school gekoppeld. Zo ontstonden drie subgroepen. De keuze hiervoor was vooral praktisch, omdat de dataverzameling, les bezoeken en data-analyse anders te complex zou worden. In elke subgroep werd door de docent een keuze gemaakt waar de analyse van de eigen praktijk plaats zou vinden. Het bleek dat de betrokken docenten aangaven dat ze de examenklassen en vaak ook de bovenbouwklassen havo/vwo buiten beschouwing wilde laten, omdat ze het gevoel hadden daar minder vrijheid te hebben in hun professioneel handelen. Het lijkt zo te zijn dat de druk van de eindtermen van invloed is op de professionele ruimte die docenten ervaren (Onderwijsraad, 2013). Hieronder zullen we kort elke subgroep beschrijven, waarbij we een aantal bevindingen noemen en daarna zullen aangeven hoe het leren van de deelnemers in de leergemeenschap heeft plaats gevonden.

Een subgroep richtte zich op de analyse van het gedifferentieerd werken in de sector Zorg en Welzijn van een vmbo school. In deze sector wordt veel gebruik gemaakt van authentieke leertaken. In zo'n leertaak worden verschillende vaardigheden (ook wel competenties) gecombineerd die tijdens de beroepsuitoefening belangrijk zijn. Een ander element is dat er structuur in het leerproces zodanig is dat leerlingen zelf hun voortgang kunnen monitoren en ook de docent kan makkelijk meekijken. Ten slotte wordt er het eigenaarschap bij de leerling gelegd en eventueel gedeeld met de docent.



Om te achterhalen hoe hierbij gedifferentieerd kan worden, zijn video-opnames gemaakt en geanalyseerd. Hieruit kwamen een aantal belangrijke aspecten naar boven. Ten eerste is het belangrijk om te leertaken systematisch op te bouwen. Om te beginnen leren leerlingen losse taken

eerst (bijv. boodschappen doen, voorbereiden koken, koken, maaltijd opdienen), die vervolgens gecombineerd worden. Dit vindt plaats in de veilige omgeving van de klas. Pas later wordt de gecombineerde taak uitgevoerd op de stage. Ten tweede helpt het werken met authentieke taken de leerling zich een voorstelling te maken van het beroep. Ten derde is een weekplanner relevant, die helpt het leerproces te structureren maar ook om eigenaarschap bij de leerling te leggen. De docent bepaalt de kaders door middel van de leertaak, maar de leerling zelf plant de taak in de week. Ten vierde is het belangrijk om het proces boven het resultaat te stellen (het koken zelf is belangrijker dan het product, een lekkere maaltijd). Ten slotte bleek dat het geven van goede feedback op het proces door de docent erg belangrijk.

Het leren van de betrokken docent vond in enkele fasen plaats. Door een deel van de les te filmen konden de handelingen van de docent tussentijds besproken worden. In het eerste deel van de opnames is te zien dat de leerlingen veel vragen stellen, en dat de docent veel vragen beantwoordt. Tijdens het nabespreken van de opname met de docent, is zichtbaar dat de leerlingen veel vragen stellen. Er vinden veel interventies plaats tussen de leerlingen en de docent. Door deze vele interventies, stellen de leerlingen ook geen vragen in de groep. Coöperatief leren (Mitchell, 2015) is niet zichtbaar. Door zelfstandig te werken en verantwoordelijk te zijn voor de opdracht kunnen we stellen dat er een (gedeeld) eigenaarschap kan zijn. In het eerste gedeelte van de les is dit niet te zien op de film. Als mogelijke oplossing tijdens deze nabespreking wordt gesuggereerd of de docent reflecterende vragen kan geven in plaats van vragen te beantwoorden. Hierna wordt de les hervat. Tijdens het tweede deel van de opname nu is duidelijk te zien dat de leerlingen vragen blijven stellen, maar dat de docent daar met reflecterende antwoorden de leerlingen zélf laat zoeken naar het antwoord.

Ook geeft de docent reflecterende antwoorden aan de leerlingen, waardoor zij eerst de vraag in de groep kunnen stellen alvorens naar de docent te gaan. We zien op de film, tijdens de nabespreking van het tweede deel van de les, dat de leerlingen nu ook in de groep elkaar aanwijzingen geven en helpen. Leerlingen gaan nu meer coöperatief leren. Doordat de docent bewust bezig is met de reflecterende vraagstelling is na een enkele minuten te zien dat er een verandering plaatsvindt bij de

leerlingen. Er komen minder vragen en er wordt meer samengewerkt en hierdoor zijn leerlingen in staat zelf achter de oplossingen te komen. We kunnen stellen dat leerlingen meer coöperatief gaan werken, en een gedeeld eigenaarschap van de opdracht heeft plaats gevonden. Aan het eind van de nabespreking gaf de docent aan dat deze manier van reflecteren op vragen van de leerlingen hielp om het eigen denken en handelen meer expliciet te krijgen. Een ander leermoment kwam bij de bespreking van de literatuur. Mitchell (2015) stelt dat coöperatief leren en eigenaarschap positief bijdragen aan het leerproces bij leerlingen. De relatie tussen het eigen handelen en de literatuur werd dus inzichtelijk gemaakt.

Een tweede subgroep was intensief bezig met verlengde instructie. De docente leunt daarbij sterk op het IGDI-model (Berben & Teeseling, 2014). Tijdens de lessen Nederlands worden haar klassen ingedeeld in drie instructiegroepen, waarbij twee groepen een verlengde instructie krijgen en een derde groep een verdiepende opdracht.

16

De indeling in de verschillende instructiegroepen is afhankelijk van toetsresultaten. Op de school worden de toetsen volgens de RTTI-methode ontworpen en geanalyseerd. Bij het vak Nederlands wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen de onderdelen grammatica, spelling en lezen.

We hebben hier te maken met convergerende differentiatie, waarbij de nadruk op taak- en niveaudifferentiatie ligt (Coubergs et al., 2013). Er wordt voornamelijk gedifferentieerd op proces.

Op zoek naar werkzame bestanddelen binnen deze werkwijze hebben we specifiek gekeken naar het kernconcept 'rol van de docent' en daarbinnen naar het bestanddeel 'effectief docentgedrag'.

De aandacht gaat daarbij uit naar het geven van een duidelijke instructie aan individuele leerlingen, analyseren van leerresultaten, het aansturen van het leerproces en variatie in werkvormen.

Uit de resultaten blijkt dat de docent middels haar interventies vooral voorziet in de leerbehoeften van individuele leerlingen (Tomlinson, 1999).

Leerlingen geven de docent terug dat ze haar manier van werken 'fijn' vinden; dat zij, eerder dan bij een klassikale instructie, vragen durven stellen tijdens de verlengde instructie. Ook geven leerlingen aan dat zij de stof beter begrijpen en dat zij zich door de vaste looproute meer gezien

HOEKEN

en gehoord voelen. Verder geeft de docent aan dat de resultaten van leerlingen over het algemeen beter zijn geworden, vooral bij de onderdelen grammatica en spelling.

Het doel werd een les te ontwerpen waarbij met behulp van verschillende opdrachten recht wordt gedaan aan de niveauverschillen bij begrijpend lezen. De opdrachten zijn volgens de RTTI-systematiek vormgegeven. Het blijkt dat de RTTI-systematiek (Drost en Vera, 2015) goed aansluit bij de typen lezers die Diatekst koppelt aan leerlingen die de streefscore niet halen. Om dit vervolgens concreet te maken hebben we gekozen voor de werkvorm 'Hoekenwerk': leerlingen werken zelfstandig, (individueel en/of in groepen) aan taakspecifieke opdrachten op vaste, hiervoor aangewezen hoeken in het lokaal (Coubergs, et al., 2013). De resultaten van de toetsen dienen daarbij als basis voor het werken met verschillende 'niveauhoeken' en tevens om te bepalen in welke hoek een leerling gaat werken. Om de motivatie en de autonomie te verhogen, kunnen leerlingen in de verschillende hoeken zelf keuzes maken tussen diverse opdrachten en teksten. Elke hoek is dus een eigen type opdracht, die terug te koppelen is aan het RTTI-model.

17

Met behulp van een semigestructureerd interview en video-opnamen is de les geanalyseerd. De docent geeft aan dat als het gaat om haar rol van didacticus (Slooter, 2011) zij de indeling van de leeromgeving in vier niveauhoeken als overzichtelijk en prettig heeft ervaren. Leerlingen beoordelen de werkvorm over het algemeen positief en vragen de docent wanneer zij weer in de niveauhoeken gaan werken. De geboden keuzemogelijkheden worden door alle leerlingen in alle hoeken positief beoordeeld, al zijn er wel verschillen te duiden. De verlengde instructie (Berben & Teeseling, 2014) in de R-hoek heeft een positief effect op de werkhouding: na de verlengde instructie werken deze leerlingen rustig en zelfstandig door. De verlengde instructie lijkt ook nodig voor de leerlingen in de T1- en T2-hoeken. Deze leerlingen hebben moeite hun concentratie vast te houden en geven aan de opdrachten lastig te vinden. De geboden zelfstandigheid en keuzemogelijkheden voor leerlingen in de I-hoek zorgen ervoor dat deze leerlingen gemotiveerd aan de opdrachten blijven werken. Daarmee lijken de geboden keuzemogelijkheden te voorzien in de autonomie van leerlingen (Ros, A. et al., 2014) en hebben de keuzemogelijkheden het gevoel van

eigenaarschap bij de leerlingen gestimuleerd. Voor de I-groep lijkt ook deels te zijn voldaan aan de basisbehoefte competentie (Ros, A. et al., 2014).

De docente benoemde een aantal aandachtspunten, zoals variatie in het type opdracht om de aandacht vast te houden; aandacht besteden aan de kwaliteit van antwoorden en dat in de instructie al expliciet maken; de inrichting van het lokaal met vaste looproutes. Leerlingen geven aan dat ze graag meer samen willen werken. Voor de docent bleek het ten slotte een uitdaging om in de begeleidende rol te blijven en leerlingen te stimuleren om eerst elkaar te helpen (Ebbens, 2013).

Het leren van de docent bestond vooral uit een verdere bewustwording en professionalisering van al bestaande, maar soms impliciete, denk- en handelswijzen. Door de analyse en het interview werd het belang van de organisatie en de begeleidende rol die de docent moet gaan spelen meer expliciet. Ook is inzichtelijk geworden dat het niet voldoende is om alleen in niveaugroepen te werken, maar dat de opdrachten gevarieerd moeten zijn en dat samenwerkingsmogelijkheden tussen leerlingen verder gestructureerd moeten worden.

18

Een derde subgroep richtte zich op gedifferentieerde trajecten van leerlingen in voorbereiding op een toets Duits, in havo 3. Daarvoor is een les opgenomen en is, direct na afloop van de les, een *stimulated recall* interview gehouden met de docente. De volgende kernconcepten zijn leidend geweest bij de analyse van de video opname en het interview: autonomie voor de leerling, structuur van het leren, kennis gericht leren en de rol van de docent.

De data laat zien dat de docente kiest voor het *interactieve-inclusieve model*, waarbij leren als interactief, sociaal model wordt gezien (Bulterman-Bos, 2004). Ook sluit ze voor een deel aan bij het sociaal constructivisme (Jonassen, 1999), waarbij aangetekend moet worden dat *peers* in eerste instantie ervoor zorgen dat het niveau voldoende uitdagend is en de docent dat in tweede instantie doet. De docente bepaalt het product (oefenstof) en welke kennis relevant is (toetsing), terwijl de leerlingen autonomie krijgen op het proces, met name doordat ze zelf het tempo kunnen

bepalen (binnen grotere kaders). In die procedure zitten voor de leerlingen mogelijkheden om keuzen te maken. Die keuzen maken de leerlingen op grond van hoe ze zelf inschatten wat ze nodig hebben (vind ik moeilijk/makkelijk). Daardoor ontstaat er gedeeld eigenaarschap. Dat gedeeld eigenaarschap wordt nog versterkt doordat de docent samen met de leerlingen de doelen van een periode bespreekt. Tijdens de zelfwerkzaamheid van de leerlingen is zichtbaar hoe de docente voortdurend afwisselt tussen pedagogisch-motiverende interventies, kennis-gerichte en procedurele interventies.

Het leren van de betrokken docent vond in enkele stappen plaats. Door het bewust bezig zijn met de problematiek was de docente bewuster bezig met de voorbereiding van de les die opgenomen zou worden. In het stimulated recall interview gaf ze aan dat dit hielp om het eigen denken en handelen meer expliciet te krijgen voor zichzelf. Een tweede leermoment was het stimulated recall interview zelf, waarin bewustwording van het eigen denken en handelen plaats vond. Een derde leermoment kwam bij de bespreking van de resultaten van de analyse van de data. De analyse was gedaan door een vakdidacticus van een lerarenopleiding. De resultaten van die analyse werd vervolgens met de docente besproken, waardoor voor de docente met name de relatie tussen het eigen handelen en de literatuur inzichtelijk werden. Een laatste leermoment ontstond toen vooruit gekeken werd naar een volgende stap (fase 3 in deze leergemeenschap). Die vooruitblik dwong de docente om een keuze te maken om een bepaald aspect van de differentiatie centraal te stellen.

In een tweede ronde zocht deze docente naar didactische mogelijkheden om een optimale verhouding tussen individuele leerbehoeften van de leerlingen, vakspecifiek leren en wettelijke eisen optimaal vorm en inhoud te geven. Er werd dus gezocht naar de functie van de klassikale les, in de context van 'omgaan met verschillen', in relatie tot vakspecifiek leren en eindtermen. Daarbij werd uitgegaan van het idee van de cruciale rol die de docent speelt bij het convergeren van de divergerende voortrajecten die leerlingen hebben doorlopen, naar vakspecifiek leren om aan de wettelijke eisen te voldoen. Gekozen werd om het element van peer-tutoring verder uit te werken. De samenstelling van de groepje wordt nu door de docent gestuurd en de leerlingen in de groepjes

krijgen specifieke taken: tutor voor de sterkere leerlingen en tutee voor de minder sterke leerlingen. Onderzoek van Van der Ven en Oolbekkink (2009) blijkt dat een dergelijke didactiek door leerlingen als positief wordt ervaren, omdat ze aangeven veel te leren, mede door de kleine afstand van de tutor en de tutee.



20

Uit de resultaten blijkt dat de tutee's allemaal gematigd tot zeer positief waren over de werkwijze. Vooral het element dat je geholpen wordt door een klasgenoot wordt als positief ervaren. Ook geven ze aan dat deze manier van werken hen op het spoor brengt van hoe ze een volgende keer effectiever kunnen leren (een tekst kunnen aanpakken). Ook de tutors waren positief over de werkwijze. Opmerkelijk is dat juist zij aangaven een nog beter beeld te hebben hoe je de volgende keer effectiever een tekst kunt aanpakken. Het lijkt erop dat het helpen van een klasgenoot het eigen denken en handelen bewuster maakt.

Uit de audio-opnamen die van de verschillende groepjes gemaakt zijn, blijkt dat er grote verschillen tussen werkwijze van de groepen zitten. In sommige groepen was er sprake van een tutor die duidelijk de leiding neemt en het proces stuurt, in andere situaties was er sprake van meer gelijkwaardigheid tussen de groepsleden. Het is niet helder of het een of het ander tot betere resultaten leidt. Wel gaven de leerlingen aan dat ze de werkwijze met tutor-tutee prettig vinden. We lijken dus te mogen concluderen dat het eigenaarschap dat leerlingen hier in kunnen brengen, positief werkt.

Voor de docente was een belangrijk leerpunt dat de samenstelling van de groepjes zorgvuldig moet gebeuren. Er moet rekening gehouden worden met de vakmatige beheersing van de leerlingen (hoe goed ze zijn), maar ook met de sociale dynamiek tussen de groepsleden. Voor de docente was dat aanleiding om een volgende keer bij de groepsindeling verder te kijken dan alleen de toetsresultaten van de leerlingen. De ervaringen nu gaven ook aanleiding om dit deel in eigen hand te houden, omdat zo de bereidheid van de leerlingen om in deze werkvorm te werken, effectief gestimuleerd kan worden.

Er lijken ook enkele aanwijzingen te zijn dat het voor de rol van de docent tijdens het werken in de klas. De docente heeft de indruk dat de groepjes waarbij ze zich meer als begeleider van het proces opstelt, er betere resultaten gehaald worden, dan wanneer ze zich als vakinhoudelijk expert opstelt. Dit moet echter met de nodige voorzichtigheid genoemd worden, omdat de rol die de docent in dient te nemen, mede bepaald wordt door wat de leerlingen in de verschillende vragen van de docent. Het vraagt dus van de docent niet alleen een wijziging in de inzet van de eigen expertise (van vakinhoudelijk expert naar begeleider van leerprocessen), maar ook vraagt het van de docent om tijdens de begeleiding snel in te schatten wat elke specifieke groep nodig heeft.

Uit de ervaringen van deze fase lijkt geconcludeerd te kunnen worden dat de betrokkenen op twee manieren vorderingen hebben gemaakt. In de eerste plaats was de samenwerking binnen de leergemeenschap en het werken vanuit concrete concerns inspirerend. Het stimuleerde dat de docenten er met elkaar over van gedachte wisselden en vanuit de lerarenopleiders toepasbare theorie kregen aangereikt. Dat hielp om weer nieuwe stappen te zetten in het eigen denken over onderwijs en het handelen in de klas. Een tweede belangrijk leerpunt van deze fase was bewustwording. De docenten kregen beter grip op welke kant ze op wilden, wat hun visie op 'omgaan met verschillen' is en hoe ze dat vorm kunnen geven. Alle betrokkenen geven ook aan dat het omgaan met verschillen misschien minder complex is dan in eerste instantie gedacht, maar realiseren zich tegelijk dat het toch een stevige opgave blijft om zo onderwijs te ontwerpen en te verzorgen.

Fase 3: kennisdeling en disseminatie van de bevindingen

De deelnemers van de leergemeenschap kozen ervoor om een aantal concrete producten te maken. De veronderstelling was dat dergelijke producten bij zouden dragen aan het verankeren van de eigen bevindingen en resultaten, voor zowel de deelnemers zelf als voor derden. Het product dat gemaakt werd had de volgende componenten:

- 1 De resultaten van het leerproces van de deelnemers zelf in deze leergemeenschap.
- 2 Concrete voorbeelden uit onze eigen praktijk, die benoemen hoe ‘omgaan met verschillen’ vorm gegeven kan worden.

Om vervolgens de eigen bevindingen te delen met derden, zijn er op de verschillende scholen diverse initiatieven ontplooid. Op alle scholen is er bekendheid gegeven aan deze producten, bijvoorbeeld door een stukje in het schoolblad en via mondelingen gesprekken met collega's. Daarnaast zijn er initiatieven ontplooid om concreet met de producten en ideeën aan de slag te gaan. Er zijn workshops verzorgd voor collega's en er is peer-coaching geweest bij individuele collega's. Dit proces is, bij het schrijven van dit stuk, nog steeds gaande. We kunnen hier dan ook niet meer dan enkele eerste bevindingen noteren.

Het is opvallend dat vaak eerst de collega's reageren uit de eigen vakgroep of collega's waarmee men al langer samenwerkt op andere gebieden. Het lijkt erop alsof de stap voor andere docenten groter is, als er geen directe, al bestaande, band is. Een enkele betrokken collega heeft gemerkt dat als je je kwetsbaar opstelt en je jezelf als voorbeeld neemt, waarbij je aangeeft waar je mee worstelt, maar ook waar je begonnen bent en waar je nu staat, dit collega's kan helpen om over een eerste drempel heen te komen en zelf dingen uit te proberen.

Ook lijkt het erop dat het voor beginnende docenten een grote stap is om te gaan differentiëren. Dat heeft misschien te maken met het gegeven dat ze bv. nog in een beoordeling zitten (voor stage of vaste baan) of dat ze nog veel bezig bent met klassenmanagement.

Een bijzondere ervaring is dat de betrokkenen het idee krijgen dat collega's hen als expert gaan zien op het gebied van differentiatie. Dat is iets dat ze niet willen, omdat het a) onjuist is; b) zorgt voor verwachtingen die misschien niet waargemaakt kunnen worden; c) er een soort (onwenselijke) kloof dreigt te ontstaan tussen de collega's. Uit literatuur (Thurlings, 2015) blijkt dat dit er een soort ervaringen vaak voorkomen en dat er inderdaad een soort 'spanning' ontstaat tussen de collega's. Tegelijkertijd is juist de steun en het samenwerken met collega's van groot belang voor het dissemineren van de bevindingen vanuit leergemeenschappen.

steun en het
samenwerken²³
met collega's
van groot
belang

Referenties

Bulterman-Bos, J. A. (2004). *Teaching Diverse Learners: A Practice-Based Perspective*. (PhD), Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam.

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942–1012. doi:10.1111/0161-4681.00140

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* Vol. II (pp. 215–239). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Mitchell, D. (2015) *Wat Écht werkt. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen. Uitgeverij Pica.

Onderwijs, Inspectie v. h. (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht.

Schaap, H., & de Bruijn, E. (2015). Professionele leergemeenschappen in scholen: Een kwestie van eigenaarschap en professionele ruimte. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 36(4), 23–41.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8

Thurlings, M., & den Brok, P. (2014). *Leraren leren als gelijken: Wat werkt?* Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Thurlings, M., Evers, A., & Vermeulen, M. (2015). Towards a model of explaining teachers' innovative behaviour: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471.

van der Want, A. C., Meirink, J. A., den Ouden, J., & Bruns, M. (2015). De PLG-begeleider en het begeleiden van een PLG. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 36(4), 103–113.

van Keulen, H., Voogt, J. M., van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding: Potentie en uitdagingen. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143–161.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. doi:10.1016/j.edurev.2015.04.002

Ven, P-H van de, Oolbekink, H. (2009), Leerlingen kunnen meer dan je denkt, in: Imants, J., Oolbekink, H. (2009), *Leren denken binnen het schoolvak*, p.75-100.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004

Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 71–105. doi:10.1177/00131619921968473

Omgaan met verschillen:



**zo moeilijk is het toch
niet ...**

27



of toch wel ...



Algemene inleiding bij de casusbeschrijvingen

Rekening houden met de cognitieve verschillen tussen leerlingen is al lang een belangrijk aandachtspunt in het onderwijs. De noodzaak daarvan wordt door docenten, door onderwijskundigen en door schoolleidingen ervaren. Er is dan ook veel onderzoek gedaan naar aspecten van differentiatie. Er zijn daarnaast boeken op de markt die aangeven waarop gelet kan worden bij differentiatie.

Toch ervaren veel docenten differentiëren als een lastige uitdaging. Didactische keuzes zijn complex, organisatorisch vraagt het veel van de docent, de inrichting van het klaslokaal is niet altijd behulpzaam, eindtermen zijn sterk sturend en leerlingen lijken vaak niet anders behandeld te willen worden dan hun klasgenoten. Ondanks dit laat een groot aantal docenten zich er niet van weerhouden om stappen te zetten om te differentiëren. Soms bewust, maar vaak ook onbewust houden docenten rekening met de verschillen tussen leerlingen.

In de vier casusbeschrijvingen treft u voorbeelden van differentiëren aan. De casussen zijn op vmbo niveau (zorg en welzijn) en in onderbouw vmbo (Nederlands) en onder- en bovenbouw vwo (Duits). De betrokken docenten hebben voor hun vak een didactiek ingezet waarin aandacht is voor cognitieve verschillen tussen leerlingen, zonder dat daarbij enorme didactische of organisatorische hoogstandjes moeten worden geleverd. De verzorgde lessen zijn allemaal geanalyseerd aan de hand van video-opnamen, feedback van leerlingen en peer feedback van de deelnemers aan deze leergemeenschap. Bovendien zijn bevindingen uit literatuur gebruikt bij het ontwerp, de uitvoering en de analyse. Daardoor is het mogelijk om de werkzame bestanddelen uit deze casussen (in aangepaste vorm) toe te passen in andere schoolniveaus, curricula en vakken.

We hopen dat deze beschrijvingen u zullen inspireren om zelf lessen te ontwerpen en uit te voeren. Hopelijk ziet u dat het minder ingewikkeld is dan u misschien zou verwachten. We hopen ook dat deze casussen u ervan bewust maken dat u misschien al meer doet op dit vlak dan dat u zich bewust van bent. Ten slotte hopen we dat deze beschrijvingen u helpt om hun didactiek verder uit te bouwen.



Leergebied omgaan met verschillen

Vaardigheden, hoe eenvoudig of hoe complex ook, zijn te verdelen in leertaken die zich richten op de integratie van alle aspecten van bepaalde competenties en vaardigheden (Beckers, Jacobs, & Kerkhoffs, 2005). In het onderwijs worden deze vaardigheden ook wel competenties genoemd. In praktijkgerichte leeromgevingen worden leertaken zo authentiek mogelijk aangeboden of gesimuleerd, waardoor de leerling in een contextrijke omgeving zich beter kan inleven in de leertaak, en de vaardigheid en competentie leren.

Verantwoordelijkheid dragen voor het leerproces krijgt hierbij de voorkeur, in plaats van onderwijsprogramma's die zijn opgebouwd uit contextloze componenten, zoals aparte vakken, aparte kennis- en vaardigheidsonderdelen. Voor het vormgeven van dit onderwijsprogramma dat zich richt op het leren van complexe praktijkvaardigheden zijn enkele componenten belangrijk:

31

Authentieke leertaken in een contextrijke omgeving

Hiermee wordt bedoeld dat in een leertaak, afgeleid uit de beroepspraktijk in een levensechte situatie op school of op locatie in de beroepspraktijk zelf wordt gemaakt, met als doel dat vaardigheden worden geoefend en competenties worden behaald. Een voorbeeld is dat leerlingen op school een maaltijd koken voor ouderen, maar dit kan ook georganiseerd worden op locatie bij een zorgcentrum.

Structuren van het leren (proces)

Hiermee geven we aan dat het leren volgens deelstappen plaats kan vinden en begeleid wordt, middels een werkplan met tijdschema. De leerling bereidt dit voor in de groep waarin hij/zij werkt en bespreekt dit met de docent. Ook de interventies met de docent worden vastgelegd om de voortgang van het proces te volgen.

(Gedeeld) eigenaarschap voor de leerlingen.

Leerlingen krijgen de opdracht volgens een realistische casus. Hierbij komt een leertaak met gestuurde uitleg: de leertaak is hierbij omschreven dat de leerling zelf verantwoordelijk is voor het proces en het product.

Voorbeeld van een problematische onderwijssituatie waarin differentiatie onvoldoende is toegepast:

In de les blijkt dat Zorg en Welzijn leerlingen soms moeite hebben met het uitvoeren van taken die achtereenvolgens moet worden uitgevoerd, en toepassing vereisen. Een leerling is bezig een maaltijd te bereiden. De leerling kan het kookboek lezen, levensmiddelen schoonmaken, en het fornuis bedienen. Toch ontbreekt tijdens de uitvoering de samenhang om het fornuis laag te zetten wanneer voedingsmiddelen koken. Het is te moeilijk om alle kennis te integreren en samen te brengen tot een product én toe te passen in een praktijksituatiesituatie, omdat de geleerde bouwstenen (schoonmaken van levensmiddelen en fornuis bedienen) geen doel of verbinding hebben. Als gevolg hiervan zien we tijdens de analyse van deze les dat de docent veelvuldig interventies moet toepassen en dat er om meer hulp gevraagd wordt dan eigenlijk noodzakelijk is. Wenselijk in deze zou zijn dat de leerling met de taak zelfstandig het proces en product kan bepalen. Dat de eerder geoefende vaardigheden samen komen in een leertaak. Verondersteld werd dat een leerling zelfstandig kan werken als de leertaak authentiek is, hij/zij eigenaar van het proces en product is en de structuur van het leren zich eigen heeft gemaakt.

We zoomen in op de differentiatiemogelijkheden in de geschetste situatie.

Authentieke leertaken in een contextrijke omgeving

Leerlingen kunnen moeite hebben met het uitvoeren van taken die inzicht en toepassing vereisen. Losse taken hebben vaak geen directe verbinding met de context waarin ze worden toegepast. Om alle kennis te integreren en de werkzaamheden te organiseren én toe te passen in een authentieke situatie is vaak complexer dan de losse vaardigheden. De geleerde losse vaardigheden (bv. het schoonmaken van levensmiddelen; het fornuis bedienen, etc.) hebben geen verbinding. Tijdens een video-opnameanalyse van het beschreven voorbeeld zien we de docent veelvuldig interventies toepassen. Ook blijkt dat er steeds hulp gevraagd wordt. Dezelfde complexe leersituatie is ook een tweede keer uitgevoerd in een woonzorgcentrum met de een groep bewoners, waardoor dus een authentieke leersituatie ontstond. Observaties lieten zien dat tijdens dit project ‘koken met ouderen’ de leerling nauwelijks interventies nodig heeft van zijn of haar begeleider. We zien dat leerlingen zich meer gaan richten op de groep waarmee ze de leertaak uitvoeren. We weten dat er tussen leerlingen verschillende niveaus zijn en dat deze differentiatie onderling ze kan helpen naar een betere oplossing van de leertaak. Met deze voorbeelden uit de dagelijkse praktijk wordt duidelijk dat het leren in een authentieke situatie zeer leerzaam is, maar moet worden opgebouwd. Eerst oefenen losse vaardigheden, vervolgens oefenen een aantal vaardigheden van een complexe leersituatie, waarin die vaardigheden in combinatie worden gebracht in een vertrouwde oefensituatie (op school) met nog grote rol voor de docent (als vakinhoudelijke expert) en tot slot een authentieke leersituatie bijvoorbeeld in een woongroep.

Dan zien we vooruitgang, die deels te verklaren valt uit de eerdere stappen, maar ook doordat leerlingen in die authentieke situatie zich anders gaan opstellen ten opzichte van het leren: ze richten zich op de ‘ouderen’ en zijn er meer op gericht om elkaar te helpen (peer-feedback). Dat laatste is mogelijk door de verschillen in capaciteiten/vaardigheden/kennis van de leerlingen systematisch te gebruiken. Dat is dus de versterkende werking van de authentieke leersituatie.

We kunnen hieruit concluderen dat het uitvoeren van leertaken verandert als deze authentiek zijn of doordat ze in beroepscontext plaatsvinden. Het leerrendement wordt beter en duidelijker door ze te 'ervaren' en daarmee verbanden leggen (Schuman, 2013; Jong, 2013). Leerpleinen, die ingericht zijn alsof het echte beroepspraktijkplaatsen zijn, geven de leerling het gevoel ook daadwerkelijk in de échte praktijksituatie te werken/leren. In het VMBO is deze contextrijke leeromgeving beschreven als 'leren door middel van werkplekkenstructuur' van Stichting Leerplan Ontwikkeling (Beckers, Jacobs, & Kerkhoffs, 2005).

Ook worden regelmatig verschillende doelgroepen benaderd om in de actuele leersituatie te oefenen. Bovenstaande voorbeeld van een kookles is in samenwerking met zorginstanties ook regelmatig tot stand gekomen op locatie. Samen met de zorgvragers een maaltijd koken. Ook is deze manier van werken toegepast op een casus voor de leerlingen op de basisschool met het begeleiden van een sportdag.

We vragen ons af hoe de werkzame bestanddelen in de huidige praktijk bijdragen en samenhangen aan goede gedifferentieerde leertrajecten?



Structuur van leren (proces)

Om leerlingen eigenaarschap te geven/keuzes te laten maken, moet er een kader/ structuur zijn. In de bovenstaande beschreven 'werkplekkenstructuur' waarbij leertaken authentiek gemaakt worden zijn nog andere belangrijke instrumenten toegepast: plannen van leertaken en er ook verantwoordelijk voor zijn. Het plannen van de opdrachten wordt in het voorbeeld aan de leerlingen over gelaten, waarbij de leerlingen gebruik maken van een weekplanner. Doordat de leerling zelf het eigenaarschap krijgt over de uit te voeren taken worden ze actief betrokken bij het leerproces (Chin, & Brown, 2000, Ertmer & Newby, 1993). Niet de docent bepaalt, maar de leerling zet een eigen koers uit binnen het vastgestelde kader van tijd. De inhoud (leer- en oefenstof) worden door de docent vastgesteld. De docent bepaalt welke kennis en praktijk relevant is (toetsing), terwijl de leerlingen zodoende autonomie krijgen op het proces, vooral doordat ze zelf binnen grote kaders het tempo en de te maken leertaken kunnen bepalen.

35

Er worden veel leertaken aangeboden waaruit we kunnen kiezen die op het proces ingaan. Hoe er geleerd wordt, hoe er wordt samengewerkt, hoe antwoorden worden gegenereerd. Ook is het relevant om de leertaak met een product te beschrijven, zelfs toetsen te ontwikkelen dat via proces is verkregen. Niet de uitkomst is belangrijk, maar het proces. Door leerlingen verantwoordelijk te maken voor taken of stukjes van opdrachten ontstaat er eigenaarschap, (Dinteren, 2013) waarbij leerlingen kunnen laten zien in welke vaardigheid zij goed zijn. De lessen sluiten beter aan op de kwaliteit van binnenuit, waardoor het geleerde nieuw gedrag en handelingen voortbracht (Korthagen, 2009).

Voorwaarde voor dit eigenaarschap is wel dat de docent bewust is van het geven van de juiste feedback tijdens het proces. Met behulp van video analyse van een deel van de voorbeeldles, een *stimulated recall interview* met de docent, en de reflectiecyclus van (Korthagen, 2009), kan de docent meer zicht krijgen op hoe het eigenaarschap bij de leerling kan worden gelegd, zodat beter *gedifferentieerd* kan worden op de leervragen van de leerling.

Slot

Dit jaar is nodig geweest om zelf tot inzicht te komen dat eerst we een situatie in de klas observeren, en daarna in een echte authentieke situatie herhalen en daarbij opmerken dat de leertaken verduidelijken. Voor de komende periode is het belangrijk dat we via inductie collega's enthousiasmeren die ook op basis van deze bevindingen hun lessituatie kunnen optimaliseren.



Referenties

Beckers, J., Jacobs, H., & Kerkhoffs, J. (2005). *Werkplekkenstuur in het beroepsonderwijs*.

Enschede

Chin, C., & Brown, D.E. (2000). Learning in Science: a comparison of deep and surface approaches.

Journal of Research in Science Teaching, 37(2), 109–138.: SLO.

Dinteren, R. v. (2013, februari). *slideshare.net*. Opgehaald van slideshare:

<http://www.slideshare.net/ManagementDrives/ria-van-dinteren>

Ertmer, P. and Newby, T. (1993) Behaviorism, cognitivism and constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6 (4): 50-72

Jong, W. d. (2013, november 25). *passendonderwijs.nl*. Opgehaald van Blogs en video's:

<https://www.passendonderwijs.nl/blogs/het-verschil-tussen-weten-en-ervaren/>

Korthagen, F. (2009). Competentieontwikkeling als multi-level-learning. *Wetenschap en onderzoek*,

32-33.

Schuman, H. (2013). Passend onderwijs vanuit een internationaal perspectief. *Ortopedagogiek,*

onderzoek en praktijk, 156-171.



38



LEERGEBIED OMGAAN MET VERSCHILLEN

‘Leren kun je zelf’

Vanuit de leergemeenschap ‘omgaan met verschillen’ zijn wij op zoek gegaan naar werkvormen die aansluiten bij de cognitieve verschillen die je als docent in je klassen tegenkomt. Wij hebben ons de vraag gesteld: *Met welke didactische mogelijkheden geeft men het beste vorm aan een optimale verhouding tussen individuele leerbehoeften van de leerlingen, vakspecifiek leren en wettelijke eisen?* Meer concreet voor deze les betekent dat: *Hoe kunnen we tegemoet komen aan de leerbehoeften van verschillende leerlingen bij grammatica onderwijs in een klassikale setting?*

Tijdens een les Duits (havo 3) is het in sommige delen van de klas stil en zitten leerlingen voor zichzelf aan opdrachten te werken. In andere delen van de klas zijn leerlingen in groepjes van drie of vier met elkaar aan het overleggen. Allemaal zijn ze bezig met grammatica oefeningen, maar dat wil nog niet zeggen dat ze allemaal dezelfde oefeningen maken.

Na een centrale instructie hebben de leerlingen instantie allemaal dezelfde (grammatica)opdracht gekregen. Die moeten ze individueel en in een vrij hoog tempo maken. Daarna kijkt de leerling die opdracht zelf na. Aan de hand van het aantal gemaakte fouten en aan de hand van wat de leerling zelf inschat wat hij/zij moeilijk vindt, wordt bepaald welke vervolgoefeningen de leerling gaat maken. De oefeningen leggen verschillende accenten bij veel voorkomende leerproblemen bij (Duitse) grammatica. Voor elk leerprobleem zijn er meerdere oefeningen beschikbaar. De leerling heeft dus de keuze uit een aantal verschillende oefeningen. De leerling kan er dan voor kiezen om die allemaal of een deel daarvan te maken. Ook heeft de

leerling de keuze om dat individueel te doen of om samen te werken met een klasgenoot. De expertise van de docent is voortdurend ter beschikking, maar zal pas gaan helpen/begeleiden als de leerling daar zelf om vraagt.

Het behoeft geen betoog dat grammatica onderwijs niet tot de meest favoriete onderwerpen van leerlingen behoort. Het reikt hier te ver om op de oorzaken daarvan in te gaan, maar de grote verschillen tussen leerlingen zijn zeker een van de oorzaken. Klassikale behandeling van grammatica is dan ook vaak moeizaam, omdat het voor sommige leerlingen te snel en voor andere te langzaam gaat. Een basisgedachte achter de didactiek is dat de combinatie van een korte uitleg, een gedifferentieerde opdracht en de docent als vakinhoudelijk en pedagogisch expert kan leiden tot betere aansluiting bij de leerbehoeften van de leerlingen, terwijl toch iedereen het minimum niveau kan halen.

40

Marzano en Miedema (2005) wijzen erop dat bij het aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden er een drieslag nodig is. Bij het leren van nieuwe vaardigheden gaat de minste tijd uit naar het begrijpen van de vaardigheid, in dit geval grammaticaregels. Meer tijd moet worden besteed aan hoe die regels toegepast worden en de meeste tijd gaat zitten in het inoefenen (automatiseren) van die vaardigheid. Deze les is geconstrueerd volgens dat principe. De uitleg door de docent over de grammaticaregels is vrij kort en gericht op de kern. In het schoolboek staat aanvullende uitleg. Daarna gaan alle leerlingen door middel van een oefening de regels toepassen. Op grond van de moeilijkheden bij dat toepassen, wordt er dan vooral veel tijd besteed aan het op een juiste manier automatiseren (en verbeteren) van die toepassing.

De keuzes die de leerlingen maken vereist dat ze goed zicht hebben op de doelen van deze les. In leerlingentaal betekent dit dat ze goed zicht hebben op wat er in een toets van ze verwacht worden. Die doelen zijn door de docent in een vroeg stadium expliciet gemaakt en worden met grote regelmaat in de lessen herhaald. Daarnaast vraagt het van leerlingen dat ze betrokken zijn.

Die betrokkenheid wordt vergroot doordat leerlingen dus weten wat er van ze verwacht wordt, maar ook doordat ze zelf invloed hebben op wat en hoe ze gaan leren. Diverse motivatietheorieën laten zien dat die relevantie en autonomie belangrijke factoren zijn om het leren te stimuleren.

De leerlingen aan het werk

Uit de video-opnamen die van de les gemaakt zijn, blijkt dat de leerlingen langdurig en geconcentreerd aan het werk zijn. Slechts een enkele leerling kiest ervoor om alles individueel te doen. De meeste kiezen ervoor om grote delen alleen te doen en samen te gaan werken als ze er niet goed uitkomen. Om de mogelijkheid tot samenwerking te stimuleren zitten de leerlingen in groepjes van vier. Bij dat overleg lijkt telkens één leerling de leiding te nemen, zonder dat dit dominant wordt. Er lijkt sprake te zijn van een zogenaamde ‘cumulative talk’ (Havekes, Van Boxtel, Coppen, & Luttenberg, 2016). Na het maken van de eerste opgave is dit gesprek vooral procedureel gericht, met name om te bepalen wat gedaan moet worden en hoe bepaald kan worden welke keuze de beste is. Pas later in het proces ontstaan hulpvragen. Leerlingen zijn daarbij sterk gericht op de leerstof/opdracht.

De rol van de docent is in deze leeromgeving anders dan in een traditionele grammaticales. Tijdens de zelfwerkzaamheid van de leerlingen is in de video te zien hoe de docente voortdurend afwisselt tussen pedagogisch-motiverende interventies, kennis-gerichte en procedurele interventies. Deze worden naast en door elkaar ingezet en dat de verhouding per groepje verschilt. De docente stelt zich hier adaptief op en laat de keuze afhangen van de specifieke hulpvraag die ze krijgt. De docente plaatst dus de leerling centraal en laat de vraag komen vanuit de leerling. Tegelijk blijft hier een moeilijkheid bestaan. Leerlingen lijken de neiging te hebben om de expertise van de docent meer te gebruiken als de docent ook fysiek in de nabijheid is. Het lijkt erop dat de leerlingen zolang er geen docent is gericht zijn op elkaar en elkaar helpen, maar zo gauw er een docent beschikbaar is, ze zich richten op die autoriteit. Leerlingen lijken sterk georiënteerd op de docent,

die uiteindelijk het correcte antwoord weet. Deze oriëntatie lijkt de eigen autonomie in de weg te zitten. Dit roept vragen op over hoe leerlingen autonomie zien en op welke gebieden ze dat verwachten. Ook roept het vragen op over welke rol de docent moet innemen? Het lijkt goed te zijn om een open en observerende houding aan te nemen en niet te snel naar een groep toe te gaan.

Hoewel de leerlingen veel keuzes kunnen maken, is de les en de opdracht in feite sterk sturend. In de voorbereiding heeft de docente een strakke lijn uitgezet en de keuze van de leerlingen tijdens de zelfwerkzaamheid bestaat uit de mogelijkheid om individueel te werken of samenwerking op te zoeken, maar wordt beperkt door de criteria op grond waarvan vervolgoopdrachten gekozen kunnen worden. Dat geeft de leerlingen structuur om de doelen te bereiken. Ook de afsluiting van de les is, net als de uitleg bij de start, centraal. Daar wordt klassikaal gecontroleerd of de doelen voldoende behaald zijn. Dat gebeurt door opnieuw het doel van de les expliciet te maken, controlevragen te stellen en ten slotte de leerlingen nog kort de tijd te geven om voor zichzelf te noteren wat ze nog moeten doen/leren (als huiswerk) om goed voorbereid op de toets te komen.

observerende houding



Enkele didactische ontwerpprincipes

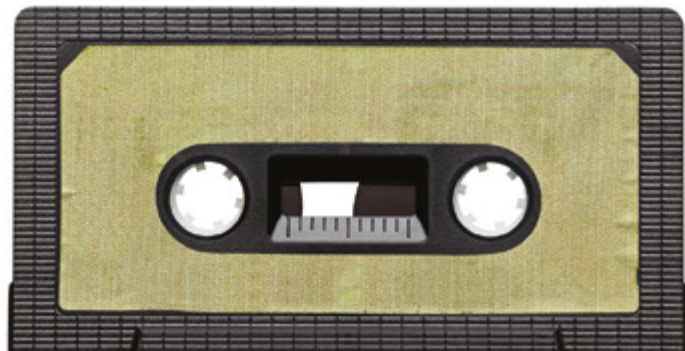
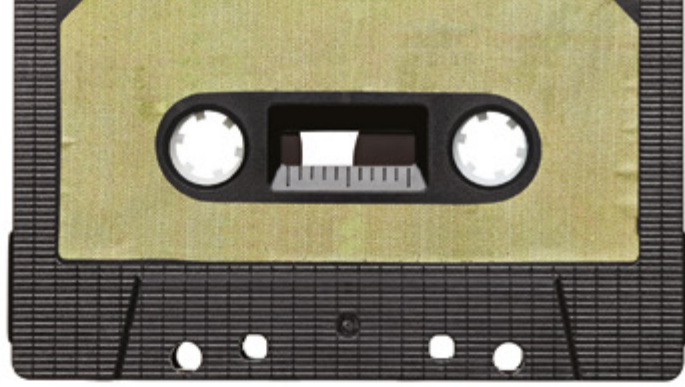
(voor gedifferentieerd grammaticaonderwijs)

- Maak de doelen aan het begin en einde van de les expliciet aan de leerlingen. Doe dat in leerlingentaal.
- Houd de uitleg kort. Besteed meer aandacht aan het toepassen en automatiseren van de vaardigheid.
- Geef leerlingen de keuze om individueel te werken of samen te werken
- Laat leerlingen snel hun moeilijkheden bepalen en geef ze daarna de mogelijkheid om uit meerdere oefeningen te kiezen.
- De docent moet een open houding aannemen en adaptief zijn om te bepalen welke interventie nodig is (pedagogisch-motiverend, kennisgericht of procedureel).
- Sluit de les klassikaal af en geef leerlingen daarbij de tijd/mogelijkheid om zelf te noteren wat ze nog moeten doen om de doelen op goed niveau te halen.

43

Referenties

Havekes, H., Van Boxtel, C., Coppen, P.-A., & Luttenberg, d. J. (2016). Stimulating Historical Thinking in a Collaborative Learningtask: An analysis of student talk and written answers. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(2), 106-126.



'Jij kunt de ander helpen met wat jij beter kan'

Vanuit de leergemeenschap 'omgaan met verschillen' zijn wij op zoek gegaan naar werkvormen die aansluiten bij de cognitieve verschillen die je als docent in je klassen tegenkomt. Wij hebben ons de vraag gesteld: Op welke manier kunnen leerlingen bij het verwerven van kennis en het aanleren van vaardigheden gebruik maken van elkaars talenten? Bij leesvaardigheid zijn de wijzen waarop een leerling omgaat en zich inspant om de juiste informatie uit een tekst te halen zeer verschillend.

Tijdens de les Duits van een havo 4 klas heeft de docent de klas in groepjes verdeeld. Hiervoor heeft zij alle toetsen leesvaardigheid geanalyseerd. Op basis van die resultaten zijn er 7 groepjes gemaakt van elk 4 leerlingen. Twee leerlingen per groepje hadden tot nu toe zeer goede resultaten, een leerling had tot nu toe relatief gezien de minst goede resultaten en de vierde leerling had tot nu toe een gemiddeld resultaat gescoord. Hierdoor bestonden de groepjes uit 2 tutoren en 2 tutees. De best scorende leerling werd de leidende tutor. Vooraf wordt met de tutors gesproken over hun rol en krijgen de leerlingen de kans om al dan niet in die rol te participeren. Alle beoogde leidende tutors kozen ervoor die rol op zich te nemen. Zij kregen de opdracht alleen open vragen te stellen aan de tutee. De leestekst betrof een havo eindexamentekst. Van twee groepjes zijn geluidsopnamen gemaakt. Verder is er door de docent ook kritisch gekeken naar de groepsdynamiek bij het samenstellen van de groepjes.

Met welke didactische mogelijkheden geeft men het beste vorm aan een optimale verhouding tussen individuele leerbehoeften van de leerlingen, vakspecifiek leren en wettelijke eisen

We gaan hier uit van de cruciale rol die de docent speelt bij het convergeren van de divergerende voortrajecten die leerlingen in havo 4 hebben doorlopen, naar vakspecifiek leren om aan de wettelijke eisen (in dit geval leesvaardigheid) te voldoen. Uit eerdere lesanalyse, waarin leerlingen in groepjes gewerkt hadden, was al gebleken dat de samenwerking tussen de leerlingen in de groepjes weliswaar werkte, maar de betrokken docente gaf aan het gevoel te hebben dat hier meer uit te halen was, juist om de sterke en zwakkere leerling beter tot hun recht te laten komen.

Vanuit deze gegevens, en de concepten die eerder zijn gebruikt in de leergemeenschap 'omgaan met verschillen', is er nagegaan wat een volgende stap zou kunnen zijn. De uitkomst daarvan was, dat werken met een tutor-tutee systeem, bij leesvaardigheid, zowel past bij de perspectieven van deze docent, als bij de betere positieve wederzijdse afhankelijkheid van de leerlingen in de groepjes, waar de docente naar streefde.

Uit onderzoek (Ven & Oolbekkink, 2009) blijkt dat peer-tutoring zinvol is voor beide partijen, dus zowel de tutor als de tutee. De tutor leert meer als hij die rol op basis van vrijwilligheid doet, of als er in ieder geval eigenaarschap zit. Ook leert de tutor dat hij open vragen moet stellen, zodat de tutee zelf de problemen ontdekt. Verdere bleek dat de tutees zich bewust worden van de eigen leerproblemen, dat ze aangeven veel te leren en dat de kleine afstand tussen tutor en tutee wordt als positief gezien. Ten slotte lijken er indicaties dat de resultaten van de tutees bij een volgende oefening significant (statisch gezien) omhoog gaan (Ven & Oolbekkink, 2009).



Het groepswerk

Uit de audio-opnamen blijken er verschillen te zijn tussen de twee groepjes. Zowel op het gebied van samenwerking als in de leerhouding.

In de eerste groep neemt de tutor zijn rol zeer serieus en neemt dan ook direct de leiding. De openingsopmerking is: 'Nou dan zullen we maar eens deze teksten gaan behandelen. Ik zal eens vertellen hoe ik dat altijd doe. Ik kijk altijd eerst naar de vraag. En dan lees je die vraag altijd zeer zorgvuldig, zodat je die vraag snapt.' Vervolgens wordt de eerste vraag door de tutor voorgelezen, waarna hij de zin vertaalt, en daarbij aangeeft dat hij een woord niet kent. Daar geeft hij vervolgens van aan, dat je dat woord dan op moet zoeken, om daarna de regels 5 tot 10 te gaan lezen. De tutee volgt de tutor volledig. Verderop in het gesprek zien we vaker dit soort situaties: tutor: 'ik weet eigenlijk niet wat dit is. Dat moet je opzoeken.' Of tutor: 'Wat was dit ook alweer?' Tutee: 'onverschilligheid', tutor: 'OK, dan....' Als in een andere situatie de tutor aangeeft dat hij eigenlijk niet weet wat bepaalde zaken betekenen, reageert de tutee door te zeggen: 'Ja, ik ook niet'. Daarna wordt er verder gewerkt, zonder dat duidelijk wordt of intussen de onduidelijke zaken wel begrepen zijn. De tutee neemt dan niet het initiatief om bijvoorbeeld het woord op te zoeken.

In de tweede groep blijkt het een tutee te zijn die de leiding neemt door de tutor duidelijk om hulp te vragen. Deze vragen blijken leidend te zijn voor dit groepswerk. De tutee richt zich op een vraag bij de tekst en vraagt dan hulp aan de tutor, die vervolgens in de tekst wijst op de relevante onderdelen. De tutor geeft zo een (correct) antwoord, maar maakt niet expliciet hoe dat hij tot een antwoord komt of waarom het een (mogelijk) correct antwoord zou kunnen zijn. Dat blijft impliciet. De tutee vraagt daar echter expliciet naar: 'Hoe weet jij dat nu weer?' Dat is voor de tutor aanleiding om te duiden waar hij op heeft gelet ('hier, voor in de zin. Die zin betekent....'), waarbij de tutee tegelijk opmerkt: 'ha, opzoeken'. Hierna gaat de tutor, vaak zonder tussenvraag van de tutee, regelmatig expliciet maken hoe hij tot zijn antwoorden komt. Een variant daarop is, dat de tutee eerst een antwoord formuleert, waarna de tutor aangeeft wat eraan ontbreekt.

Een voorbeeld: ‘nee, kijk, je moet ook weten wat die vorige zin betekent’. Dan vertaalt de tutee de vorige zin, waarbij de tutor helpt bij enkele moeilijke woorden.

Veel tijd van de samenwerking wordt ook besteed aan het gezamenlijk vertalen van de tekst. Zin voor zin, woord voor woord, wordt vertaald, waarbij de tutor het meeste voor zijn rekening neemt. In een bepaalde situaties weten beide leerlingen niet wat een bepaald woord betekent (bijvoorbeeld ‘gerade’). Daar wordt dan gezamenlijk van bepaald of het al dan niet van belang is voor het begrijpen, om het daarna dan wel op te zoeken in een woordenboek, dan wel door te gaan met de tekst, zonder het te vertalen. De tutor bevestigt (vaak) de vertalingen van de tutee. Omgekeerd geeft de tutee nergens aan dat de tutor het goed vertaald heeft.

Als er een beslissing genomen moet worden, wat er op een vraag geantwoord moet worden, proberen de leerlingen dat in gezamenlijkheid te doen. Mochten ze er echter niet goed uitkomen samen, dan bepaalt de tutor wat de tutee op moet schrijven.

48

Een voorbeeld: Tutor: ‘Wat ga je nu opschrijven. Ik denk iets van dat de supermarkten niet te vertrouwen zijn.’ Tutee: ‘Ik weet niet wat dat is.’ Tutor: ‘Zoek eens op.’ (...) Tutor: ‘Waar staat het nu. Schrijf maar op: *‘Nachtruhemittel’*’.

Het tweede tutor-tutee gesprek wordt afgesloten met een opmerking van de tutor: ‘Ja die is gewoon goed. (...) Ja, dit wisten we dus niet, maar komt goed.’ Pas hier neemt de tutor de (morele) leiding. Er is sprake van een cumulative talk (Havekes, et al., 2015), waarbij de leerlingen elkaar niet uitdagen door kritisch naar elkaars antwoorden te kijken, maar samen zoeken naar de bevestiging van het antwoord dat gezamenlijk besproken wordt (er worden geen alternatieven overwogen).

Het eerste tutor-tutee gesprek kenmerkt zich door een sterke ‘transmission talk’ (Havekes, et al., 2015), waarbij een dominante leerling richting, inhoud en ritme van het gesprek bepaalt. Dat komt ook tot uiting doordat de tutor bepaalt wanneer er een woord moet worden opgezocht. Tegelijkertijd maakt de tutor wel voortdurend expliciet wat hij een verstandige strategie vindt en hoe de

vraag aangepakt moet worden. De tutor stelt zich dus op als de expert. Een mooie passage, die het gesprek illustreert: Tutor: 'Ja, dat zeg ik, maar hier staat het niet in, in deze alinea, maar misschien dat het hier dan wel moet staan. Ik weet het niet.' Tutee: 'Dus, wat moet je dan weten? Hoe ze bij hen terecht zijn gekomen?' Tutor: 'Ja'. Daarna gaat de tutee in een andere alinea aan het zoeken, waarna hij zegt: 'Ik heb het volgens mij gevonden. Laatste alinea, eerste zin.' De tutor geeft dan echter aan: 'Nee, dat is niet waar het om gaat.' Na verder zoeken, komt de tutor met het definitieve antwoord. Het antwoord wordt vaak door de tutor gedikteerd aan de tutee (onduidelijk wie het opschrijft, maar uit het spreektempo lijkt opgemaakt te kunnen worden dat de tutee noteert).

In vergelijking met de tweede groep, wordt er minder tijd besteed aan het samen vertalen. Lezen gebeurt vooral stil, waarbij specifiek gezocht wordt naar het antwoord op een bepaalde vraag. Vertalen van woorden gebeurt alleen als dat bij lijkt te dragen aan het produceren van een mogelijk correct antwoord. Het gesprek wordt afgesloten met een soort conclusie, die de tutor trekt, over de hoofdlijn van de tekst.

Resultaten en beleving

Uit de learner-reports van de tutees blijkt dat zij gematigd tot zeer positief zijn. Het element dat een klasgenoot helpt wordt als positief gezien. De opmerkingen die hierover gemaakt worden, geven aan dat het gewaardeerd wordt dat de andere leerlingen in het groepje nieuwe expertise (vaardigheden of kennis) in kunnen brengen. Het is dan ook niet verrassend dat de tutees aangeven dat ze verwachten dat ze het de volgende keer anders zullen gaan aanpakken en dat ze betere resultaten verwachten. Dit blijkt uit opmerkingen als: 'Ik vind teksten nog steeds super lastig en moeilijk te begrijpen, maar ik denk wel dat ik het beter doe.' Of 'ik heb nu meer overzicht, meer tijd en ken meer woorden.' Of 'het ging bij deze oefening al veel beter.' Ten slotte geven de tutees aan dat ze beter weten waar ze op moeten letten bij tekstverklaring.

De tutors zijn zonder uitzondering positief. Uit de open opmerkingen komt ongeveer hetzelfde beeld naar boven als bij de tutees: 'je ziet andere manieren hoe je een tekst kunt behandelen' of 'als je met iemand werkt, letten anderen op andere dingen, die mij niet waren opgevallen.' Een tutor verwoordt het echter expliciet: '... Jij kunt de ander helpen met wat jij beter kan.' Uit die open opmerkingen lijkt een gelijkwaardige partnership tussen de tutee en de tutor te spreken.

Opmerkelijk is het feit dat vooral de tutors zeer positief reageren op de vraag of ze het de volgende keer beter gaan doen. In de open opmerkingen komt dat positieve beeld nog sterker naar voren: 'doordat ik nu begrijp welke delen belangrijk zijn van een tekst en hem dus ook beter kan begrijpen.' Of 'ik denk dat ik het de volgende keer beter ga doen, omdat ik op de kleine foutjes ga letten, zodat ik deze niet meer hoeft te maken.' Of 'als je zo diep in een tekst gaat, weet je meer waarover je het hebt en beter de vragen lezen.'

50

Opmerkelijk is ook, dat de tutors aangeven dat ze een tekst de volgende keer anders zullen aanpakken. Een tutor verwoordt dit zeer nadrukkelijk: 'ik heb nu een ander plan van aanpak. Eerst de alinea goed snappen, en proberen te vertalen, ga ik goed scoren.' Een andere tutor geeft aan dat ze wel bij zichzelf moet blijven: '... wel moet ik me niet laten beïnvloeden door mijn omgeving en gewoon uitgaan van mezelf.' Blijkbaar zorgt het helpen van een tutee ervoor, dat tutors zich bewust worden van de eigen sterke en zwakke punten bij hun leesvaardigheid.

De learner reports laten een positief beeld van de les zien, waarbij het onderscheid tussen tutees en tutor niet erg groot is. Beide vinden deze manier van werken zinvol en geven aan ervan te leren. Dat sluit aan bij de notities uit de literatuur, waarbij met name het element van het zich bewust worden van de leerproblemen voor beide groepen er positief uit springt. Ook valt op dat de leerlingen zich bewust lijken te worden van het perspectief van een ander en hoe zich dat ten opzichte van het eigen perspectief/werkwijze verhoudt.

BEREIDHEID
SERIEUS AAN HET

Aanbevelingen en aandachtspunten

Het succes van deze werkvorm valt of staat met het maken van de groepjes. De rol van de docent is van cruciaal belang bij het samenstellen van die groepjes. Om tot effectieve en werkbare groepjes te komen is het niet alleen van belang te kijken naar de eerder behaalde resultaten maar zeker ook de groepsdynamiek en de karakters van de leerlingen in ogenschouw te nemen. Verder is het belangrijk dat de docent de tutors goed aanstuurt en hen voorbereidt op hun taak. Het vrijwillig op zich nemen van de rol van tutor draagt bij aan het effectieve handelen binnen een groepje. Zoals uit de literatuur is gebleken is met name bij deze vorm van groepswerk het eigenaarschap van belang, ongeacht welke rol of taak de leerling heeft. Kortom, het resultaat van deze werkvorm hangt af van de voorbereiding van de docent en de bereidheid van de leerlingen hieraan mee te willen werken. De ervaring leert wel, dat wanneer men deze werkvorm vaker inzet en de docent het proces elke keer opnieuw goed begeleid en bijstuurt, de bereidheid van de leerlingen om serieus aan het werk te gaan groter is. Zij zien dan ook eerder de meerwaarde van deze werkvorm. Hoewel niet expliciet onderzocht, lijkt het ten slotte raadzaam dat de docent zich sterk als begeleider van het groepsproces opstelt en zich als vakinhoudelijk expert zoveel mogelijk op de achtergrond houdt, om met name de rol van tutor niet te verstoren.

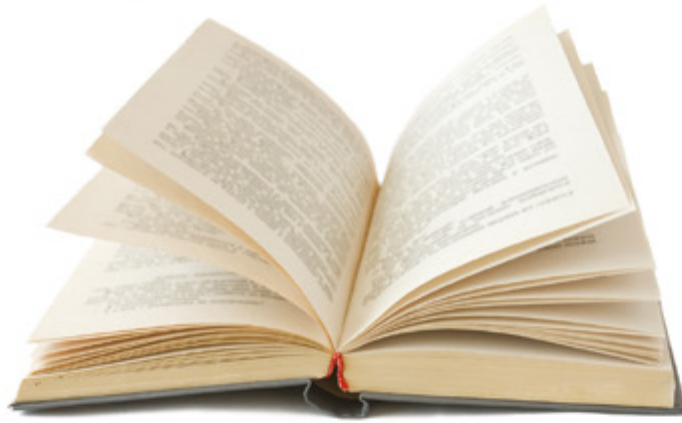
51

Referentie

Ven, P-H van de, Oolbekink, H. (2009), Leerlingen kunnen meer dan je denkt, in: Imants, J.,

Oolbekink, H. (2009), Leren denken binnen het schoolvak, p. 75-100

VAN DE LEERLINGEN OM
WERK TE GAAN GROTER



52



'Geluk ligt in een klein hoekje'

Niet elke leerling leest even graag. Tegenwoordig lijkt lezen steeds meer te bestaan uit het lezen van korte tweets of whats-app opmerkingen. Krantenartikelen worden korter (een longread is tegenwoordig een bijzonderheid), boeken zitten 'achter glas' of worden voorgelezen. En boeken die dan wel populair zijn worden prompt verfilmd tot blockbusters. Tegelijkertijd is duidelijk dat lezen en zeker begrijpend lezen belangrijk zijn en dat er op dit vlak grote niveaoverschillen tussen leerlingen bestaan. Voor leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen kan verlengde instructie een oplossing bieden. Hoe dat vorm te geven in een klassikale setting is vaak lastig. Vanuit de leergemeenschap 'Omgaan met verschillen' zijn wij op zoek gegaan naar werkvormen die aansluiten bij cognitieve verschillen die je als docent in je klassen tegenkomt. Wij hebben ons de vraag gesteld: *Met welke didactische mogelijkheden geeft men het beste vorm aan een optimale verhouding tussen individuele leerbehoeften van de leerlingen, vakspecifiek leren en wettelijke eisen.* Meer concreet voor deze les betekent dat: *Hoe kan verlengde instructie ingezet worden om leerlingen op hun eigen niveau te laten leren?*

In deze casus wordt een voorbeeld gegeven van een mogelijke opzet, namelijk door gebruik te maken van werkvorm 'Hoekenwerk'. Bij 'Hoekenwerk' zitten brugklassers bij een les Nederlands verdeeld over de vier hoeken van het klaslokaal. De indeling van leerlingen in hoeken is ontstaan na het analyseren van een toets begrijpend lezen. De docent heeft daarbij vier niveaugroepen kunnen maken die zijn verdeeld volgens de RTTI-systematiek. Tijdens het werken in de hoeken hadden de leerlingen de keuze uit verschillende opdrachten om de motivatie van de leerlingen te verhogen. Tijdens de les is er een filmopname gemaakt. Bij het bekijken van de op-

name is opgevallen dat verschillen in werkhouding tussen de niveaugroepen gedurende de les groot waren. Ook hebben de leerlingen uit de verschillende hoeken de les anders beoordeeld. Het inzichtelijk maken van deze verschillen leidt hopelijk tot waardevolle aanbevelingen met betrekking tot het leren van leerlingen op hun eigen niveau.

Binnen de leergemeenschap bleek een van de docenten intensief bezig te zijn met verlengde instructie. De docent leunde daarbij sterk op het IGDI-model (Berben & Teeseling, 2014). Concreet betekende dit dat tijdens de lessen Nederlands klassen werden ingedeeld in drie instructiegroepen, waarbij twee groepen een verlengde instructie kregen en een derde groep een verdiepende opdracht. De indeling in de verschillende instructiegroepen bleek afhankelijk van toetsresultaten. In een eerste analyse gaf de docent aan dat de lessen, naast het IGDI-model, veelal ontworpen werden rondom de theorie van Sloomer (2011). Daarbij bleek de 'rol van didacticus' op de voorgrond te staan. De volgende gedragsindicatoren binnen de rol van didacticus en bijbehorende interventies waren volgens de docent effectief bij het werken met niveaugroepen:

- 1 **geven van duidelijke instructie aan individuele leerlingen:** b.v. indeling in instructiegroepen;
- 2 **analyseren van resultaten van leerlingen:** b.v. groepsplan n.a.v. analyse toetsen (RTTI);
- 3 **het aansturen van het leerproces:** b.v. verdiepende opdrachten, instructiegroepen, vaste looproute, inzetten Kahoot en Socrative als evaluatiemiddelen;
- 4 **variatie in werkvormen:** b.v. placemat, denken-delen-uitwisselen.

Leerlingen hebben aangegeven bovenstaande elementen 'fijn' te vinden; dat zij, eerder dan bij een klassikale instructie, vragen durfden te stellen tijdens de verlengde instructie. Ook hebben leerlingen benoemd dat zij de stof beter begrepen en dat zij zich door de vaste looproute meer gezien en gehoord voelden. Verder gaf de docent aan dat de resultaten van leerlingen bij de onderdelen grammatica en spelling beter waren geworden. De docent bleek met deze interventies vooral te voorzien in de leerbehoeften van individuele leerlingen (Tomlinson, 1999).



In het proces richting disseminatie is besloten ‘de variatie in werkvormen’ binnen de rol van didacticus (Slooter, 2011) verder vorm te geven. De focus kwam daarbij te liggen op het onderdeel ‘begrijpend lezen’. Volgens de docent kon een aanzienlijke groep leerlingen bestempeld worden als ‘probleemlezers’ en ontbrak het deze leerlingen veelal aan motivatie om te lezen. Om het geheel te structureren hebben we ons laten inspireren door de werkvorm ‘Hoekenwerk’. Hoekenwerk wordt door Struyven en Janssens omschreven als een werkvorm waarbij leerlingen zelfstandig, individueel en/of in groepen, diverse opdrachten uitvoeren op vaste, hiervoor aangewezen plekken, de hoeken in het lokaal (Coubergs, et al., 2013). Hoekenwerk betekende hier dat de klas dusdanig werd ingericht dat er vier hoeken in de klas werden gecreëerd, waarbij leerlingen werkten aan taakspecifieke opdrachten (Tomlinson, 1999). Daarbij zijn minimale lesdoelen opgesteld die door iedere leerling op een andere manier konden worden behaald. De resultaten van de toetsen dienden als basis voor het werken met verschillende ‘niveauhoeken’. Omdat in dit geval de toetsen met behulp van de RTTI-systematiek werden ontworpen is besloten de inrichting van hoeken hierbij te laten aansluiten. Als het gaat om de RTTI-systematiek zijn we uitgegaan van de definitie zoals die door Drost en Verra (2015) wordt gehanteerd. Op cognitief gebied worden vier niveaus onderscheiden: reproductie, toepassingsgericht niveau 1, toepassingsgericht niveau 2 en inzicht.

In het lesontwerp betekende dit dat in hoek 1 leerlingen aan de slag gaan met R-opdrachten, hoek 2 met T1-opdrachten hoek 3 met T2-opdrachten en hoek 4 met I-opdrachten. De leerlingen uit de R-hoek hadden volgens de docent de meeste moeite met het onderdeel begrijpend lezen. Daarom is besloten deze groep een verlengde instructie te geven. Deze verlengde instructie bestond uit het samen lezen van een tekst en een aanvullende toelichting op de opdrachten. Omdat bijna alle leerlingen volgens de docent (weer) gemotiveerd moesten worden om te lezen, konden leerlingen in de verschillende hoeken zelf keuzes maken tussen diverse teksten en opdrachten. Met deze keuzemogelijkheid is geprobeerd tegemoet te komen aan de autonomie van leerlingen.

Uit de analyse van de les bleek dat de docent de indeling van de leeromgeving in vier niveauhoeken als overzichtelijk en prettig heeft ervaren. Leerlingen beoordeelden de werkvorm over het algemeen positief en sommige leerlingen vroegen de docent wanneer zij weer in niveauhoeken konden werken. Opvallend hierbij is dat de geboden keuzemogelijkheden in teksten en opdrachten door leerlingen uit alle hoeken als positief is beoordeeld. Ook bleek dat de verlengde instructie (Berben & Teeseling, 2014) in de R-hoek goed heeft gewerkt en door deze leerlingen als positief werd gezien. Leerlingen uit de R-hoek vonden vooral het samen lezen van een tekst 'prettig'. De leerlingen uit deze hoek zijn na de verlengde instructie dan ook grotendeels zelfstandig en in stilte met de opdrachten aan het werk geweest. De leerlingen uit de T1- en T2- hoeken waren gedurende het lesuur vaker afgeleid en werden door de docent vaker aangesproken op werkhouding.

De leerlingen uit deze hoeken hebben aangegeven de opdrachten lastig te vinden. Een verlengde instructie kan mogelijk ook voor deze leerlingen ondersteunend zijn bij het leren. De geboden zelfstandigheid (geen verlengde instructie) en keuzemogelijkheden hebben voor leerlingen uit de I-hoek goed uitpakt. Zij hebben over het algemeen rustig en zelfstandig aan de opdrachten gewerkt. Uit de evaluaties bleek dat zij deze manier van werken fijn vinden. Ook beoordelen deze leerlingen de opdrachten op het beheersingsniveau creëren als positief.



Daarmee lijken de geboden keuzemogelijkheden te voorzien in de autonomie van leerlingen (Ros, A. et al., 2014). De keuzemogelijkheden lijken het gevoel van eigenaarschap bij de leerlingen te hebben gestimuleerd. Voor de I-groep lijkt ook deels te zijn voldaan aan de basisbehoefte competentie (Ros, A. et al., 2014). Aandachtspunt is meer variatie in type opdrachten aan te brengen om de aandacht van leerlingen vast te houden. Vooral de leerlingen uit de T1-en T2 hoeken hebben aangegeven de opdrachten saai te vinden. Belangrijk daarbij is dat de docent extra aandacht besteedt aan de kwaliteit van de antwoorden en hier in de klassikale instructie duidelijke verwachtingen over uitspreekt. Ook is het essentieel goed na te denken over de duur van het zelfstandig werken gelet op de doelgroep. Bij het structureren van het leren heeft de docent met een vaste looproute de leeromgeving verder vormgegeven. Het vasthouden aan de looproute lijkt noodzakelijk leerlingen te stimuleren hulp bij elkaar te zoeken. De docent moet daarbij alert blijven op het handhaven van de vuistregels van begeleiden waarbij de docent niet te snel hulp biedt en leerlingen stimuleert eerst elkaar te helpen (Ebbens, 2013). Verder geven leerlingen aan meer behoefte te hebben om samen te werken. Het structureren van het leren kan daarom mogelijk verder worden vormgegeven door meer in te zetten op samenwerkend leren waarbij de sleutelbegrippen (Ebbens, 2013) als leidraad dienen bij het ontwerpen van opdrachten voor de vier niveauhoeken. Samenwerkend leren kan ondersteunend zijn bij de effectiviteit van de werkvorm.



Literatuur

Berben, M. & Teeseling, M. van. (2014). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Coubergs, C. & Struyven, K. & Engels, N. & Cools, W. & Martelaer, K. de. (2013). *Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen*. Leuven: Acco.

Diatoetsen (z.d.). *Volgtoetsen Nederlands*. Geraadpleegd op 13 januari 2017, van <https://www.diatoetsen.nl/voortgezet-onderwijs/volgtoetsen-nederlands/#scroll-target-content>

Drost, M. & Verra, P. (2015). *Handboek RTTI*. Bodegraven: Docentplus.nl.

Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2013) *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Noordhoff.

Ros, A. & Castelijns, J. & Loon, A. van. & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho.

Slooter, M. (2011). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.

Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.



