

## Differentiëren en differentiatievaardigheden in het voortgezet onderwijs

Onderzoek in opdracht van Ministerie van Onderwijs  
Wouter van Casteren  
Joyce Bendig-Jacobs  
Froukje Wartenbergh-Cras  
Marije van Essen  
Bas Kurver

ResearchNed  
november 2017

© 2017 ResearchNed Nijmegen in opdracht van Ministerie van Onderwijs. Alle rechten voorbehouden. Het is niet geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in publicaties zonder nauwkeurige bronvermelding. ResearchNed werkt conform de kwaliteitsnormen NEN-EN-ISO 9001:2008 voor kwaliteitsmanagementsystemen en NEN-ISO 20252:2012 voor markt-, opinie- en maatschappelijk onderzoek.

# Inhoud

<b>Samenvatting</b>	<b>4</b>
<b>1 Inleiding en vraagstelling</b>	<b>8</b>
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	8
1.2 Onderzoeksvragen	10
1.3 Uitgangssituaties po versus vo	10
1.4 Leeswijzer	11
<b>2 Onderzoeksaanpak</b>	<b>12</b>
2.1 Oriëntatiefase	12
2.2 Deskresearch	12
2.3 Veldwerk	12
2.3.1 Survey	12
2.3.2 Interviews	14
2.3.3 Focusgroepen	14
2.3.4 Analyse- en rapportagefase	14
<b>3 Dimensies van differentiëren in het onderwijs</b>	<b>15</b>
3.1 Basisdefinities van differentiëren	15
3.2 Gepland versus ad hoc differentiëren	16
3.3 Convergerend versus divergerend differentiëren	17
3.4 Sturing op differentiëren: school, leraar en leerling	18
3.5 Waar differentieer je op: soorten verschillen	19
3.6 Differentiëren en opbrengstgericht werken	20
3.7 Succesfactoren bij differentiëren	20
3.8 Slotopmerkingen en conclusies literatuuranalyse	21
<b>4 Differentiëren en differentiatievaardigheden volgens leerkrachten en schoolleiders in het voortgezet onderwijs</b>	<b>22</b>
4.1 Positieve ervaringen met differentiatievormen	22
4.2 Differentiatievaardigheden in de praktijk	25
4.3 Reflectie experts	26
4.4 Conclusies: differentiëren en differentiatievaardigheden	28
<b>5 Tevredenheid over differentiëren in het voortgezet onderwijs</b>	<b>31</b>
5.1 Duidelijkheid over differentiëren	31
5.2 Ambities versus kunnen waarmaken van differentiëren	32
5.3 Tevredenheid over differentiëren en differentiatievaardigheden	33
5.4 Aandeel leraren dat onvoldoende kan differentiëren	33
5.5 Conclusies tevredenheid differentiëren in het voortgezet onderwijs	34
<b>6 Succesfactoren differentiatievaardigheden en differentiëren</b>	<b>35</b>
6.1 Succesfactoren volgens de inspectie	35
6.2 Toepassing succesfactoren versterking differentiatievaardigheden	36
6.3 Toepassing succesfactoren randvoorwaarden	37
6.4 Succesfactoren volgens leraren en schoolleiders	37
6.4.1 Versterking van differentiatievaardigheden	38
6.4.2 Randvoorwaarden	39
6.5 Conclusies succesfactoren	41

<b>7</b>	<b>Ondersteunend beleid versterking differentiatievaardigheden</b>	<b>43</b>
7.1	Schoolbeleid	43
	7.1.1 Prioriteit van een gedifferentieerde onderwijsaanpak	43
	7.1.2 Bevordering van vaardigheden	44
	7.1.3 Versterking differentiatievaardigheden in combinatie met andere vaardigheden	45
7.2	Landelijk beleid versterking differentiatievaardigheden	46
7.3	Conclusies ondersteunend beleid scholen en landelijke actoren	48
<b>8</b>	<b>Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>49</b>
8.1	Conclusies	49
8.2	Aanbevelingen	52

## Samenvatting

In het voortgezet onderwijs is afgesproken dat alle ervaren leraren in 2020 voldoende bekwaam zijn in differentiëren. In lesobservaties van de inspectie is slechts in een minderheid van de lessen in het vo zichtbaar dat er voldoende wordt gedifferentieerd. Dat aandeel blijft ook stabiel in de afgelopen jaren. Niet laten zien betekent echter nog niet dat de leraar ook niet over het vermogen tot differentiëren beschikt. Randvoorwaarden (tijd, faciliteiten en dergelijke) kunnen dit in de weg staan. Het ministerie van OCW heeft aan ResearchNed gevraagd om de vaardigheden en randvoorwaarden voor differentiëren nader te onderzoeken, met als hoofdvraag hoe differentiatievaardigheden versterkt kunnen worden. Ditzelfde onderzoek is ook in het primair onderwijs uitgevoerd. De resultaten daarvan zijn vervat in een afzonderlijke rapportage.

### *Aanpak onderzoek*

Dit onderzoek is ten eerste aangepakt met een literatuuronderzoek, interviews met experts en een discussiebijeenkomst met experts en betrokkenen uit het beleids- en onderwijsveld. De kern van het onderzoek bestond uit een online vragenlijstonderzoek onder leraren en schoolleiders. In het vo vulden 966 leraren en 210 schoolleiders de vragenlijst in. In aanvulling hierop zijn tien schoolleiders en enkele leerkrachten geïnterviewd en zijn twee focusgroepen met leraren en schoolleiders belegd.

### *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het vo*

Uit het voorliggende onderzoek blijkt dat positieve ervaringen met differentiëren mogelijk zijn in verschillende vormen en aanpakken. Wat die aanpak concreet moet zijn, is daarom ook niet in het algemeen aan te geven. Elke leraar en school moet daarin eigen keuzes maken, die passen bij de leerdoelen, leerlingenpopulatie, context en onderwijsvisie van de school. Uit de onderwijskundige literatuur is wel af te leiden dat differentiatie meer is dan in de klas oog hebben voor alle leerlingen; het vergt van de leraar (en de school) een doelbewuste, beredeneerde, voorbereide en planmatige aanpak. Een expliciete en richtinggevende schoolvisie op het onderwijsleerproces is belangrijk; effectieve aanpakken van differentiatie hebben een *integraal* karakter, met ook aandacht voor ondersteunende faciliteiten zoals een bijpassend HRM-beleid en het binnen de school kunnen organiseren van voldoende voorbereidingstijd.

Differentiëren in het vo heeft een ander vertrekpunt dan in het po. In het vo ziet de docent een groot aantal leerlingen gedurende beperkte tijd per week en meestal binnen maar één vakgebied. De uitdaging om elke leerling echt te 'kennen' en deze op een op hem of haar toegesneden wijze te benaderen, is daardoor groot. Omdat in het vo de cognitieve niveaus al zijn verdeeld over verschillende onderwijssoorten, is de (gevoelde) noodzaak om te differentiëren vaak lager dan in het po, waar alle niveaus bij elkaar zitten. Dit is nog sterker in de bovenbouw van het vo. Differentiëren in het vo impliceert dat de docent toch in het lesuur waarover hij/zij beschikking heeft, bewust en planmatig datgene voorbereidt en doet om optimaal recht te doen aan verschillen tussen leerlingen.

In de praktijk worden vaak ook ongeplande (ad hoc, spontane, reactieve) lesaanpakken meegerekend onder differentiëren waardoor het belang van differentiëren soms - bewust of onbewust - wordt 'weggerelativeerd' ('elke leraar doet het op de eigen manier'). Differentiatie kent evenwel een aantal kernelementen die van iedere leraar verwacht kunnen worden:

- *Basishouding* bij leraren: bewustzijn van verschillen tussen leerlingen; bewustzijn van de eigen mogelijke vooroordelen en de impact van het eigen differentiërend gedrag op leerlingen; expliciteren van de eigen onderwijsvisie op talentontwikkeling; regulering van het eigen ad hoc differentiërend gedrag.

- *Basisaanpak in de klas*: effectief en planmatig (voorbereid) aanpassen van instructie, onderwijstijd en verwerkingsopdrachten op verschillen tussen leerlingen; het zodanig organiseren van de lessen dat er ook voldoende tijd beschikbaar is voor die geplande aanpak; steeds kritisch bezien of de gekozen aanpak wel voldoet voor individuele leerlingen.
- *Basishouding in de school*: zo nodig mee kunnen bewegen met schoolbrede onderwijsconcepten en (ICT-)tools voor differentiatie.

Om dit in de praktijk te kunnen brengen is een aantal competenties noodzakelijk:

- *Gedegen kennis* van de leerlijnen en van een divers handelingsrepertoire;
- *Vaardigheden* ten aanzien van het volgen van leerlingenvorderingen, coaching, klassenmanagement, ICT, onderwijsontwerp en het creëren van een veilige leeromgeving;
- *Houdingsaspecten*: openstaan voor verschillen, open mind, zelfreflectie/kritisch blijven kijken naar de effectiviteit van de lesaanpak, belang inzien van differentiatie, lat hoog leggen voor alle leerlingen, oude aanpakken durven loslaten en voorbereidingstijd in differentiatie investeren.

### *Haalbaarheid beleidsdoelstelling*

Prealabele opmerking bij de beleidsdoelstelling is dat het feitelijke vaardighedeniveau van leraren ten aanzien van differentiëren niet goed bekend is. De indicatoren die de inspectie gebruikt brengen in beeld wat in de les zichtbaar is, maar daaruit is zoals gezegd niet direct een vaardighedeniveau af te leiden. Wel wordt duidelijk uit dit onderzoek dat leraren en schoolleiders ruimte zien voor verbeteringen bij zowel de versterking van de competenties van leraren als bij de randvoorwaarden voor differentiëren. Bij de beoordeling van de haalbaarheid van de doelstelling dat alle ervaren leraren in 2020 vaardig zijn in differentiëren, zijn er positieve ontwikkelingen in het vo, maar ook (forse) aandachtspunten.

*Positieve* ontwikkeling is dat een aantal scholen en leraren actief bezig zijn met (de verbetering van) gedifferentieerde lesaanpakken en op veel verschillende manieren. Het thema leeft en er is een extra inzet merkbaar, die – naast de impuls uit de sectorafspraken – mede ingegeven is door de invoering van passend onderwijs, het accent op (top)talentontwikkeling en de verbeterde mogelijkheden met ICT. Positief is ook dat de meeste leraren differentiatie belangrijk vinden en dat de prioriteit die het heeft binnen de eigen school vaak hoog wordt ingeschat, door leraren en met name door schoolleiders. Verder zien de meeste leraren en schoolleiders in de afgelopen periode zelf een verbetering in de differentiatievaardigheden van leraren. Leraren die bewust bezig zijn met gedifferentieerde lessen zijn bovendien vaak enthousiast over de aanpak en wat het oplevert. Die opbrengsten worden niet zozeer teruggezien in betere leerresultaten, maar vooral in een betere leerhouding en meer lesplezier bij leerlingen. Op landelijk niveau is er aandacht voor differentiatie, met name in het kader van de professionalisering van leraren.

Er zijn in het vo ook *forse aandachtspunten*. Ten eerste is de onduidelijkheid over wat differentiëren concreet betekent voor het gedrag van leraren, in het vo groot. De grootste groep docenten, met uitzondering van het praktijkonderwijs, vindt het (zeer) onduidelijk wat concreet van hen wordt verwacht in de les. Ook lukt het nu naar hun opvatting niet goed om de onderwijsopbrengsten van gedifferentieerd onderwijs zichtbaar te maken. Voorts hechten leraren weliswaar veel belang aan differentiatie, maar ze vinden zelf ook dat ze dit in de praktijk vaak maar beperkt kunnen waarmaken. Schoolleiders in het vo blijken vaak niet tevreden over de differentiatievaardigheden van leraren. Als het gaat om de randvoorwaarden voor differentiatie in de school, vinden veruit de meeste leraren en een derde tot de helft van de schoolleiders die hooguit redelijk aanwezig. Ook bij *de versterking van differentiatievaardigheden* (professionalisering en gebruik van lesobservaties binnen de school) zien leraren nog veel ruimte voor verbetering. Op deze punten zijn schoolleiders duidelijk vaker positief dan leraren, maar ook zij zien ‘lesobservaties door leraren’ nog weinig binnen scholen. Ook wordt de aandacht op de lerarenopleidingen voor differentiëren als te gering gezien.

Door alle betrokkenen wordt een gebrek aan tijd en het lastig kunnen organiseren binnen de school genoemd als belangrijkste ontbrekende randvoorwaarden. Bij lesobservaties door leraren is positief dat veel leraren wel aangeven dat ze dit willen doen, maar er nu nog niet aan toe komen.

#### *Sturing van scholen op het versterken van differentiatievaardigheden*

In de praktijk blijkt dat er doorgaans geen directe sturing is vanuit de schoolleiding op hoe leraren differentiatie concreet moeten invullen. Mogelijk vinden daardoor de meeste de leraren het onduidelijk wat de schoolleiding van hen verwacht bij differentiatie. De bijhorende vaardigheden komen, met name volgens leraren, niet altijd in personeelsgesprekken aan de orde en ook resultaten van lesobservaties (indien uitgevoerd) worden daar niet steeds bij betrokken. Uit de gesprekken blijkt ook een relatief berustende houding binnen de school ten aanzien van leraren die onvoldoende differentiëren en/of onvoldoende vaardig worden geacht op dat vlak. Bij de feitelijke inzet van professionaliseringsactiviteiten gericht op differentiëren blijkt dat activiteiten die *leren van elkaar in het team* (peer review, intervisie, leergemeenschappen) ondersteunen weinig worden gebruikt (bij ongeveer de helft van de scholen niet). Het meest (maar niet veel) ingezet worden teamdagen/teamscholing en individuele scholing. De meerderheid van de leraren en schoolleiders heeft daarbij wel de ervaring dat differentiatievaardigheden (ook) in samenhang met andere, verwante vaardigheden (zoals ten aanzien van ICT) worden versterkt.

#### *Kritische succesfactoren versus de beleidsinzet versus toepassing in scholen*

Aan respondenten is gevraagd welke succesfactoren zij voor differentiatie van belang vinden. Hierboven is al kort beschreven wat - blijkens dit onderzoek - de toepassing van succesfactoren binnen scholen is, volgens respondenten. Samenvattend is er het volgende beeld.

Tabel 0.1: Kritische succesfactoren

Succesfactor	Belang	Toepassing scholen
Lesobservaties leraren	++	-
Lesobservaties schoolleiding	+	-/+
Professionalisering top-down	+	-/+ , +
Professionalisering bottom-up	++	-
Schoolfaciliteiten (ICT, etc.)	++	-
Voldoende voorbereidingstijd	++	-
Schoolbeleid	++	-/+
Faciliteiten leerlingprestaties volgen	+	-/+
Helder begrip van differentiëren	+	-

Uit de tabel kan worden geconcludeerd dat:

- *alle* succesfactoren van belang worden geacht;
- de *toepassing* van succesfactoren binnen scholen nog achterblijft en dat dit ook geldt voor belangrijke succesfactoren: lesobservaties, professionalisering bottom-up, voldoende voorbereidingstijd, helder begrip van differentiatie en een samenhangend schoolbeleid.

De *beleidsinzet* focust thans op de versterking van vaardigheden, en daarnaast, vanuit de VO-Raad op de versterking van een strategische HRM-aanpak, als algemeen kader voor ook differentiëren. Met name het gebruik van lesobservaties en de bottom-up professionalisering ten aanzien van differentiatie, lijken nog onvoldoende van de beleidsinzet op professionalisering geprofiteerd te hebben. Dit onderzoek ondersteunt dat een strategische HRM-beleid een belangrijke benadering is: differentiatie vereist een integrale, samenhangende benadering vanuit een duidelijk, strategisch schoolkader.

Bij de randvoorwaarden voor differentiëren is een beperking dat belangrijke randvoorwaarden – zoals kleine klassen – een brede context en afwegingskader hebben. Ten aanzien van de randvoorwaarden voor differentiëren is zelfs eerder te stellen dat die zijn verslechterd in de afgelopen jaren: bezuinigingen, passend onderwijs, de aandacht voor excellentie en toptalent, verzwarende leerlingenproblematiek et cetera, zorgen eerder voor minder tijd en voor een grotere uitdaging om te differentiëren dan voor betere omstandigheden. Randvoorwaarden als ICT-tools lijken wel verbeterd.

Binnen de scholen zelf is een belangrijk aandachtspunt dat scholen - onverlet de beperkingen in tijd en geld - er toch in slagen om voldoende voorbereidingstijd en faciliteiten voor een gedifferentieerde aanpak te organiseren. Ten tweede is van belang dat scholen beter verduidelijken wat ze concreet van leraren verwachten.

### *Ruimte voor (beleids)impulsen*

Geconcludeerd kan worden dat in het vo differentiatie voor leraren nog veel onduidelijkheden oplevert en dat de omstandigheden in de klas en de randvoorwaarden het vaak lastig maken om het goed in praktijk te brengen. Veel leraren lopen naar eigen zeggen tegen grenzen aan door grote klassen, leerlingen die ze maar één of enkele uren per week zien, veel verschillen in de klas en/of leerlingen met bijzondere leer- en zorgbehoeften. Belangrijke slag in het vo is dat meer leraren gebruik (kunnen) maken van beredeneerde, planmatige vormen van differentiatie en waar nodig een stap verder kunnen en willen zetten dan enkel in klassikale lessen goed oog hebben voor individuele leerlingen en - ad hoc - op die verschillen inspelen. Zowel bij de inzet op de versterking van de differentiatievaardigheden als bij de randvoorwaarden voor differentiëren is er nog verbeterruimte. Kansen liggen er bij:

- de stimulering van bottom-up professionalisering (teamleren), met lesobservaties, peer review en leergemeenschappen differentiatie;
- de verdere inzet op een integrale aanpak via een strategische HRM-lijn. Bij een inbedding in een strategisch HRM-beleid worden vaardigheden en de motivatie bij leraren en de ruimte/mogelijkheden die ze hebben om te differentiëren, in samenhang aangepakt, gekoppeld aan een voor leraren duidelijke schoolvisie op differentiatie in de lespraktijk (concretisering wat van leraren wordt verwacht ten aanzien van differentiëren en de opbrengsten daarvan);
- het verspreiden van *goede voorbeelden* van aanpakken en vormen van klassenmanagement en schoolorganisatie die bijvoorbeeld (voorbereidings)tijd vrijspelen voor differentiatie;
- bij de dialoog over differentiëren binnen de scholen is een belangrijk aandachtspunt dat de schoolleiders in het vo veel positiever dan de leraren aankijken tegen de versterking van differentiatievaardigheden en de randvoorwaarden voor differentiëren binnen scholen. Voor een vruchtbare dialoog is het wenselijk dat percepties meer overeen komen;
- de betere inbedding van differentiatie en -vaardigheden in de lerarenopleidingen. Veel respondenten zien dat er nu hiervoor te weinig aandacht is in de opleidingen.

De resultaatindicator voor het bereiken van de doelstelling dat alle ervaren leraren in 2020 voldoende vaardig zijn in differentiëren, lijkt nu niet haalbaar. De resultaatindicator behelst dat uit de lesobservaties van de inspectie blijkt dat in alle lessen waar gedifferentieerd kan worden, ook voldoende wordt gedifferentieerd. Gelet op de huidige situatie is het aan te bevelen om de termijn voor het bereiken van de doelstelling te verlengen. De resultaatindicator voor differentiatievaardigheden is feitelijk al aangepast. De inspectie gebruikt geen samengestelde indicator meer voor differentiatie en verbindt de losse indicatoren niet aan een vaardigheidsniveau. De inspectie kijkt bovendien in het nieuwe onderzoekskader anders naar didactische kwaliteit.



## 1 Inleiding en vraagstelling

De Lerarenagenda, het sectorakkoord vo en het bestuursakkoord po bevatten de doelstelling dat in 2020 alle ervaren leraren differentiatievaardigheden beheersen. Het aandeel lessen waarin naar het oordeel van de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) voldoende wordt gedifferentieerd, laat echter al jaren achtereen *geen* vooruitgang zien. Op aspecten die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van differentiatievaardigheden, zoals de begeleiding van startende leraren, peer review en de inzet van lesobservaties, is volgens het ministerie van OCW wel vooruitgang geboekt<sup>1</sup>. Een nadere analyse van beschikbare data heeft niet geleid tot goed inzicht in hoe dat is te verklaren. Daarom is toegezegd aan de Tweede Kamer om verdiepende onderzoeken naar differentiatievaardigheden in het po en het vo uit te zetten. Beide onderzoeken zijn in de periode mei – september 2017 uitgevoerd door ResearchNed.

Het voorliggende rapport doet verslag van de resultaten voor het voortgezet onderwijs. In een separaat rapport zijn de bevindingen voor het primair onderwijs opgenomen. Een aantal algemene(re) passages in de beide rapportages is (min of meer) gelijk en op sommige plekken wordt in dit rapport verwezen naar vergelijkbare resultaten in het rapport voor het primair onderwijs.

### 1.1 Aanleiding voor het onderzoek

De aanleiding voor dit onderzoek voert terug tot de constatering van de inspectie dat een merendeel deel van de leraren in het vo niet voldoende differentiatie laat zien in de lessen op momenten dat dit mogelijk en gepast zou zijn. Bij lesobservaties let de inspectie in het vo bij differentiatie op twee aspecten: de afstemming van de instructie en de afstemming van de verwerking(sopdrachten) op verschillen tussen leerlingen.

In de Onderwijsverslagen 2011/2012 en 2013/2014 heeft de inspectie gerapporteerd over een samengestelde indicator voor differentiëren, waarbij het aandeel lessen dat op indicatoren voor differentiëren en complex didactisch gedrag een voldoende scoorde, is genoemd. In die beide Onderwijsverslagen heeft de inspectie dat vertaald naar conclusies over de vaardigheden van leraren. Ongeveer de helft tot tweederde deel van de leraren in het po, vo en mbo zou de complexere vaardigheden niet beheersen, aldus de inspectie in 2013<sup>2</sup>; volgens de inspectie vergelijkbaar met aandelen die in andere onderzoeken werden gevonden<sup>3</sup>. In het Onderwijsverslag 2011/2012 komt de inspectie op die manier in het voortgezet onderwijs tot een percentage van (slechts) circa 29 procent leraren die voldoende vaardig zijn in de complexere vaardigheden. In het vmbo (basis/kader) en het praktijkonderwijs was de situatie relatief gunstig met respectievelijk 44 en 55 procent vaardige leraren wat betreft complex didactisch gedrag. In de andere sectoren lag het rond de 20 procent.

In het sectorakkoord vo is hierop de doelstelling geformuleerd dat alle *ervaren* leraren in het vo de differentiatievaardigheden op voldoende niveau beheersen. De *resultaatindicator* hiervoor is het percentage lessen waarin volgens het oordeel van de Inspectie voldoende wordt gedifferentieerd. Hiervoor beoordeelt en analyseert de inspectie een steekproef aan lessen in het kader van de Staat van het Onderwijs.

1 Zie bijv. Kamerbrief Derde Voortgangsrapportage Lerarenagenda, ministerie OCW, 2016.

2 Onderwijsverslag 2011/2012, Inspectie van het onderwijs, Utrecht 2013. Pagina 21.

3 Zie bijv. Grift, W. van de, Wal, M. van der, & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling van de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88 (6), 416-432. Die andere studies zijn doorgaans ook gebaseerd op lesobservaties en niet direct op een assessment van vaardigheden.

### Onderwijsverslag 2015/2016: van samengestelde naar losse indicatoren

De twee indicatoren voor differentiëren in het vo laten zien of een leraar had kunnen differentiëren in de les, maar laten niet zien of de leraar differentiatievaardigheden beheerst. De indicatoren brengen immers in beeld wat een inspecteur ziet in een klas, niet per se wat een leraar kan. Randvoorwaarden als tijd, samenstelling van de klas en geschikte ruimtes spelen ook een rol bij de mogelijkheid tot differentiëren in de dagelijkse praktijk. Op zichzelf genomen vaardige leraren kunnen door tekortschietende randvoorwaarden mogelijk minder differentiatie laten zien dan ze op grond van hun vaardigheden kunnen. De indicatoren worden door de inspectie in het Onderwijsverslag 2015/2016 dan ook niet meer direct in relatie tot vaardigheden gepresenteerd. Ook hanteert de inspectie geen samengestelde indicator voor differentiëren meer, maar rapporteert over de twee losse indicatoren voor differentiëren.

Uit het meest recente Onderwijsverslag van de inspectie blijkt dat het aandeel leraren in het vo dat in de les op deze beide indicatoren onvoldoende differentiatie toont, hoog is en vrij stabiel is in de periode 2011-2016<sup>4</sup>:

- bij de indicator 'afstemming instructie' schommelt het percentage onvoldoende beoordeelde lessen rond de 55 procent;
- bij de indicator 'afstemming verwerking' schommelt het percentage onvoldoende beoordeelde lessen rond de 60 procent.

De losse indicatoren tonen dat de meerderheid van de geobserveerde lessen ook in het schooljaar 2015/2016 een onvoldoende scoort. Opvallend ten opzichte van de rapportage 2011/2012 is dat de afzonderlijke scores op de twee indicatoren in vmbo-basis/kader nu nauwelijks gunstiger zijn dan in vmbo-tl, havo en vwo. In 2011/2012 scoorde de lessen van leraren in vmbo-basis/kader op de samengestelde indicator beduidend beter dan de lessen in vmbo-tl, havo en vwo. Voor het praktijkonderwijs zijn geen cijfers beschikbaar.

In vergelijking tot het primair onderwijs liggen de aandelen onvoldoende beoordeelde lessen in het vo een stuk hoger (bij afstemming instructie dubbel zo hoog, bij afstemming verwerking zelfs drie- tot viermaal zo hoog als in het po).

Er is volgens de bewindslieden van OCW een trendbreuk nodig om te komen tot de doelstelling dat alle ervaren leraren voldoende vaardig zijn in 2020<sup>5</sup>. De wens om meer inzicht te krijgen in het tot stand brengen van die trendbreuk is de directe aanleiding voor het voorliggende onderzoek. Het ministerie baseert zich hierbij op de indicatoren voor differentiëren van de inspectie die overwegend een stagnatie laten zien, maar die zoals gezegd geen directe uitspraken over vaardigheden mogelijk maken. Het *absolute vaardighedenniveau* van leraren ten aanzien van differentiëren is niet bekend, wat de monitoring van het bereiken van de doelstelling uiteraard compliceert.

### Conclusies aanleiding onderzoek

De discussie in de afgelopen periode is met name gefocust op de vaardigheden van leraren ten aanzien van differentiëren. Randvoorwaarden als beperkte (voorbereidings)tijd, samenstelling van de klas en geschikte ruimtes spelen ook een rol bij differentiëren in de dagelijkse praktijk. Op zichzelf genomen vaardige leraren kunnen door tekortschietende randvoorwaarden mogelijk minder differentiatie laten zien dan ze op grond van hun vaardigheden kunnen. Het feitelijke vaardighedenniveau ten aanzien van differentiëren is echter op grond van de indicatoren voor differentiëren van de inspectie niet goed te bepalen en die indicatoren zijn daarvoor ook niet bedoeld. Daarmee is er aanleiding om de differentiatievaardigheden bij leraren en de randvoorwaarden om te kunnen differentiëren in de klas in samenhang te bekijken.

4 Inspectie van het Onderwijs, Technisch rapport sectorhoofdstuk voortgezet onderwijs - De Staat van het Onderwijs 2015/2016, Utrecht, april 2017.

5 Kamerbrief Derde Voortgangsrapportage Lerarenagenda, ministerie OCW, 2016.

## 1.2 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek staat de volgende vraag centraal:

*Op welke manier kunnen differentiatievaardigheden van leraren in het vo worden versterkt?*

De onderzoeksvraag is uitgewerkt in verschillende deelvragen:

### *Begrippen en succesfactoren*

- (1) Welke bruikbare definitie van differentiatievaardigheden, die in de kern gaat om ‘het kunnen omgaan met verschillen in het primaire proces tussen leraar en leerlingen’, kan worden geformuleerd op basis van bestaande kennis en onderzoek?
- (2) Wat is er (uit de wetenschappelijke literatuur) bekend over kritische succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden in het vo?

### *Praktijk*

- (3) Op welke wijze sturen scholen op het versterken van differentiatievaardigheden?
  - In hoeverre is het een onderwerp in HRM-activiteiten (zoals de personeelsgesprekkencyclus)?
  - Welk soort professionaliseringsactiviteiten zijn gericht op differentiatievaardigheden?
  - Hoe verhouden activiteiten gericht op versterking van differentiatievaardigheden zich tot versterking van andere (verwante) complexe didactische vaardigheden, zoals e-didactische vaardigheden?
- (4) Welke kritische succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden:
  - passen scholen al toe?
  - passen scholen niet toe?
  - wat maakt dat ze deze niet toepassen?
  - wat hebben ze nodig om ze wel te kunnen toepassen, wat zijn de randvoorwaarden om ze toe te passen?

### *Beleid/ondersteuning*

- (5) In hoeverre zijn (beleids)maatregelen, ondersteuning in de sector en andere activiteiten van het ministerie, de VO-raad, vakbonden, schoolbesturen en scholen gericht op succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden?
  - Welke wel (en met welk effect)?
  - Welke niet?
  - Kansen: voor welke kritische succesfactoren zijn er nog geen of onvoldoende mogelijkheden tot ondersteuning?

## 1.3 Uitgangssituaties po versus vo

In het po en vo zijn zoals gezegd simultaan vergelijkbare onderzoeken uitgevoerd naar differentiatie. De *uitgangssituaties* voor differentiëren verschillen fors in het po en vo. Waar in deze rapportage wordt verwezen naar onderzoeksresultaten in het primair onderwijs, dienen die verschillen uiteraard in ogenschouw genomen te worden. Als de belangrijkste verschillen is het volgende te onderscheiden:

- In het po zitten alle niveaus bij elkaar; het vo is gedifferentieerd naar cognitieve niveaus (externe differentiatie, zie hoofdstuk 3). In brugklassen kunnen niveaoverschillen wel relatief groot zijn.

- In het po ziet een leerkracht zijn/haar groep in principe de hele dag; in het vo ziet een leraar een groot aantal leerlingen soms maar een uur per week.
- In het po kan een leerkracht de momenten van gedifferentieerde aandacht beter plannen en spreiden over de week en hij/zij beschikt daarbij ook over autonomie; in het vo kan de leerkracht doorgaans niet autonoom over de weekagenda van de leerling beschikken, bijvoorbeeld ten behoeve van extra lessen of andere werkvormen.
- In het po geeft de groepsleerkracht (bijna) alle vakken, wat het mogelijk maakt om vakken met elkaar te verbinden in vakoverstijgend projectonderwijs (dat leerlingen zelf keuzes laat) en om individuele leerlijnen af te spreken met ouder en leerling; in het vo heeft de vakleerkracht een veel beperkter overzicht over de gehele (cognitieve) ontwikkeling van een leerling.
- In het vo zijn leerlingen ouder, beschikken al over meer vaardigheden en zijn vaak zelfstandiger. Daardoor zijn ook andere werkvormen mogelijk, zoals vormen van ‘flipping the classroom’ waarbij leerlingen zelfstandig de instructie tot zich nemen en in de klas – onder begeleiding van de docent – aan gedifferentieerde opdrachten werken.

Voor zowel po als vo geldt dat met enerzijds de invoering van passend onderwijs en anderzijds de inzet op (top)talentontwikkeling de range van verschillen in de klas die leraren moeten adresseren, in veel klassen is verbreed. De opdracht om optimaal te differentiëren, c.q. optimaal recht te doen aan verschillen tussen leerlingen, is hiermee in het algemeen verzwaaard.

De uitgangssituatie is samengevat in het voortgezet onderwijs dat de docent een groot aantal leerlingen maar beperkte tijd ziet binnen één vakgebied. De uitdaging om elke leerling echt te ‘kennen’ en deze op een toegesneden wijze te benaderen, is daardoor – a priori – groot. Differentiëren in het voortgezet onderwijs impliceert dat de docent binnen deze beperkingen toch in het lesuur waarover hij/zij beschikking heeft, datgene doet (en voorbereidt) om elke leerling zo goed mogelijk bij de les te betrekken en te bereiken.

#### 1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 staat de aanpak van dit onderzoek toegelicht. Hoofdstuk 3 gaat nader in op vormen van en visies op differentiëren en de bijhorende vaardigheden. Basis daarvoor is een literatuurstudie. In hoofdstuk 4 worden die inzichten aangevuld met praktijkervaringen van leraren en schoolleiders. In hoofdstuk 5 staat beschreven hoe schoolleiders en leraren het differentiëren in de praktijk ervaren: is duidelijk wat van leraren wordt verwacht, kunnen ze het differentiëren waarmaken, wat is de tevredenheid over vaardigheden? In hoofdstuk 6 worden de succesfactoren voor differentiëren en differentiatievaardigheden besproken en hoofdstuk 7 gaat in op het schoolbeleid en het landelijk beleid voor de versterking van differentiatievaardigheden. Hoofdstuk 8 bevat de conclusies en aanbevelingen.

## 2 Onderzoeksaanpak

### 2.1 Oriëntatiefase

In de eerste fase is de scope en de focus in de beide onderzoeken besproken in een discussiebijeenkomst op 22 mei 2017, met aanwezigheid van experts, leraren en schoolleiders uit het po en vo en vertegenwoordigers van de PO-Raad, VO-Raad, onderwijsbonden, de inspectie en het ministerie van OCW. Ingebracht zijn praktijkervaringen en wetenschappelijke expertise, als richtinggevers voor het vervolg van het onderzoek. Met de inspectie zijn separaat de wijze van onderzoeken en de conclusies van de inspectie ten aanzien van differentiëren in het po en vo besproken. In afstemming met de begeleidingscommissie zijn vervolgens vragenlijsten ontwikkeld ten behoeve van het veldonderzoek.

### 2.2 Deskresearch

Op basis van een literatuurstudie zijn de begrippen differentiëren en differentiatievaardigheden in het onderwijs nader beschreven. Deze kaders zijn separaat besproken in interviews met enkele wetenschappelijk experts. Die feedback is opgenomen in hoofdstuk 4. Een overzicht van de voor dit hoofdstuk geraadpleegde literatuur is opgenomen in bijlage B. De analyse van de relevante beleidsmaatregelen is afgestemd met de begeleidingscommissie.

### 2.3 Veldwerk

Het veldwerk is de kern van dit onderzoek. Dit is in drie stappen uitgevoerd: ten eerste een serie interviews, daarna een enquête en ten slotte twee focusgroepen, één met leraren en één met schoolleiders in het vo.

De interviews, enquête en met name de focusgroepen zijn (mede) aangepakt volgens het concept van de *Appreciative Inquiry* (AI). De AI-methode legt nadruk op positieve ervaringen en welke vaardigheden en randvoorwaarden die mogelijk maakten. Met name focusgroepen zijn voor deze aanpak geschikt. Ook in de enquête en interviews zijn vragen opgenomen naar succesvolle ervaringen met differentiëren en welke omstandigheden of competenties die successen mogelijk maakten.

#### 2.3.1 Survey

In juni 2017 is een online vragenlijst uitgezet bij vier groepen respondenten: leraren en schoolleiders in het po en leraren en schoolleiders in het vo. Bij de veldbenadering is gebruikgemaakt van mailbestanden van ResearchNed, met mailadressen die uit openbare bronnen (websites van scholen) zijn verzameld.

#### *Respons*

De online vragenlijst is tegelijkertijd uitgezet onder een totale groep van circa 26.800 leraren en schoolleiders in het po en vo. In de vragenlijst zat een routing, zodat elke subgroep enkel de vragen kreeg voorgelegd die voor hen van belang waren. In totaal hebben 2901 respondenten de enquête ingevuld. Hieronder is de respons per groep weergegeven.

Tabel 2.1: Respons enquête

Responsgroep	Respons %	Respons (n)
Leraren po	9,0	1.080
Schoolleiders po	10,6	645
Leraren vo	11,4	966
Schoolleiders vo	16,2	210

### Representativiteit, weegfactoren

In het voorliggende rapport worden uitspraken gedaan over twee groepen binnen het voortgezet onderwijs: leraren en schoolleiders. Om te zorgen dat deze uitspraken een representatief beeld weergeven voor de gehele sector is voor beide groepen een weegfactor berekend. Met een weegfactor kunnen antwoorden en uitspraken van groepen die in de respons ondervertegenwoordigd zijn, zwaarder meegeteld worden in de analyse. Andersom worden uitingen van groepen die oververtegenwoordigd zijn minder sterk meegeteld in de analyses. Bij de berekening van de weegfactoren wordt gekeken in hoeverre de deelnemers aan het onderzoek qua groep overeenkomen met de gehele populatie. Aangezien veel antwoorden worden ingegeven door de school waar iemand werkzaam is, is met name gekeken naar representativiteit op schoolkenmerken (schoolgrootte, gewichtleerlingen, stedelijkheid, denominatie). Omdat meerdere leraren binnen eenzelfde school deel konden nemen, is tevens nagegaan in hoeverre elk groepje leraren representatief is op leeftijd/werkervaring voor wat betreft de eigen school. Hieronder wordt voor leraren en schoolleiders apart weergegeven hoe de weegfactor is berekend.

### Clustered sample propensity score weighting

Voor de benadering van leraren met de enquête is gebruikt gemaakt van een tweetrapsdesign. Eerst is een steekproef van scholen genomen en vervolgens zijn binnen die scholen alle docenten aangeschreven. Deze manier van sampling wordt ook wel een clustered sample genoemd. Deze manier van sampling vraagt wel om een ingewikkelder weegdesign. Ongewogen levert het immers vrij gedetailleerde inblikjes in scholen op (het hele personeel wordt immers uitgenodigd), maar duidelijkheid is nodig in hoeverre de deelnemende scholen representatief zijn voor de hele populatie aan scholen. Vandaar dat een *clustered sample weight* is berekend, een weegfactor die bestaat uit een vermenigvuldiging van school en respondentafwijkingen.

Allereerst is nagegaan of de verzameling geselecteerde scholen representatief is voor de hele populatie scholen. De verzameling scholen bleek niet representatief te zijn naar landdeel, denominatie, stedelijkheid en schoolgrootte. Op basis van (logistische) regressie technieken (*propensity score weighting*) is per school de kans op respons berekend, gegeven de kenmerken van deze school. Het schoolgewicht wordt vervolgens bepaald door de berekende (schoolspecifieke) kans te delen door de gemiddelde responskans voor alle scholen.

Vervolgens is nagegaan in hoeverre de responderende leraren een afspiegeling vormen van het lerarenkorps binnen hun eigen scholen. Dit is gedaan door te kijken naar de leeftijd (ervaring) van de docenten. Als van een school relatief veel oudere docenten hebben deelgenomen, krijgen deze een lagere weegfactor dan hun jongere collega's. Dit noemen we het leraargewicht. Tot slot is de totale weegfactor voor leraren berekend door het school- en leraargewicht op elkaar vermenigvuldigd.

De deelnemende directeuren uit vo bleken geen goede afspiegeling te vormen naar omvang (gemiddelde personeelslast of GPL-groep). Vandaar dat ook voor hen een weegfactor is gemaakt teneinde recht te doen aan de populatie.

### 2.3.2 Interviews

Eind mei en begin juni zijn tien schoolleiders in het vo telefonisch geïnterviewd, met een breed spectrum aan vragen over de aanpak van en ervaringen met differentiëren binnen de eigen school en de vaardigheden van leraren. Het oorspronkelijke onderzoeksplan ging alleen uit van interviews met schoolleiders. Om in de eerste fase van het onderzoek al zicht te krijgen op de beleving bij leraren van differentiëren, zijn aanvullend ook drie leraren geïnterviewd. De deelnemers aan de interviews zijn geselecteerd via de enquête, waarin een slotvraag was of respondenten voor een interview benaderd konden worden.

### 2.3.3 Focusgroepen

In juli zijn kort na elkaar twee focusgroepen belegd, met leraren en met schoolleiders vo. Ook deze deelnemers zijn geselecteerd via de enquête, waarin een slotvraag was of respondenten voor een focusgroep benaderd konden worden. Vanwege de planning van het onderzoek konden deze focusgroepen alleen net voor of reeds in de zomervakantie georganiseerd worden. De bijeenkomst met leraren kende desondanks de beoogde opkomst. Bij schoolleiders bleek dat de naderende vakantieperiode voor veel tijdsdruk zorgde en leed de bijeenkomst onder relatief veel afzeggingen op het laatste moment.

De focusgroepen zijn geleid door een onafhankelijk voorzitter, Peter Fest, met veel ervaring in het leiden van dergelijke groepsdiscussies en ervaring met de methode van Appreciative Inquiry. Aanwezig waren verder steeds twee of drie onderzoekers ten behoeve van de toelichting op het onderzoek en de verslaglegging. Tevens is aan de leden van de begeleidingscommissie gelegenheid gegeven om elk één van de focusgroepen bij te wonen.

In de focusgroepen stonden vijf hoofdthema's centraal:

- goede praktijkervaringen met differentiëren;
- wat is de rol van de leraar daarin?;
- wat draagt bij aan de vaardigheden van de leraar?;
- wat zijn randvoorwaarden?;
- de 'droomvraag': hoe ziet de ideale situatie bij differentiëren er uit?

### 2.3.4 Analyse- en rapportagefase

Eind juli is de dataverzameling afgerond. In augustus 2017 zijn de analyses op de enquêteresultaten uitgevoerd. De antwoorden op de verschillende open vragen in de survey zijn in een Excel-bestand geordend, waarbij elk antwoord één of meer labels heeft gekregen op basis van door de onderzoekers geconstrueerde antwoordcategorieën. Een antwoord op de open vraag "wat heeft volgens u bijgedragen aan de door u gemelde verbetering van differentiatievaardigheden" kon bijvoorbeeld zijn: "Nascholing en daarnaast wordt differentiatie veel besproken in het teamoverleg en kijken leraren bij elkaar in de klas". Zo'n antwoord krijgt dan drie labels: 'Nascholing', 'Teamconsultatie' en 'Lesobservaties'. Omdat niet alle antwoorden een duidelijk label kunnen krijgen, is over de gegeven open antwoorden niet in tabellen gerapporteerd.

Het concept eindrapport is in september 2017 besproken met de begeleidingscommissie, waarbij de rapportage is aangepast aan de opmerkingen in die commissie.

### 3 Dimensies van differentiëren in het onderwijs

Een van de onderzoeksvragen is die naar begrippen en definities. Dit hoofdstuk bevat informatie, gebaseerd op de literatuur, over differentiëren en bijpassende vaardigheden in het onderwijs. In hoofdstuk 4 vergelijken we deze inzichten met hoe leraren en schoolleiders in de praktijk van het voortgezet onderwijs hier tegenaan kijken. Dat leidt aan het einde van hoofdstuk 4 tot enkele conclusies over de definities van differentiëren en differentiatievaardigheden.

#### 3.1 Basisdefinities van differentiëren

In de onderwijskunde is de brede ‘oerdefinitie’ van differentiatie die van De Koning (De Koning, 1973):

Het doen ontstaan van verschillen tussen delen (bijvoorbeeld scholen, afdelingen, klassen, subgroepen, individuele leerlingen) van een onderwijssysteem (bijvoorbeeld nationaal schoolwezen, scholengemeenschap, afdeling, klas) ten aanzien van één of meerdere aspecten (bijvoorbeeld doelstellingen, leertijd, instructie-methoden).

Deze definitie omvat zowel het intern als het extern differentiëren. *Extern* differentiëren (ook wel *macro* differentiëren genoemd) betreft het onderbrengen van leerlingen met verschillende talenten of onderwijsbehoeften in verschillende klassen, scholen en niveaus. In het voortgezet onderwijs is extern differentiëren de basisaanpak met het onderscheid van praktijkonderwijs tot en met het vwo. *Intern* differentiëren betreft het maken van aanpassingen binnen de klas of school waar de leerling is geplaatst. Verschillen tussen leerlingen in het po worden in hoofdzaak opgelost door intern te differentiëren, waarbij het speciaal onderwijs leerlingen herbergt voor wie dit onvoldoende is. Het onderscheid tussen intern en extern differentiëren is soms diffuus. Op sommige basisscholen worden bijvoorbeeld begaafde leerlingen bepaalde tijd van de week samengebracht in een ‘plusklas’. De betreffende leerlingen blijven dan echter doorgaans wel ook deel uitmaken van hun ‘basisklas’. In het voortgezet onderwijs zijn leerlingen in heterogene brugklassen nog weinig extern gedifferentieerd.

Het onderhavige onderzoek betreft enkel het intern differentiëren binnen de klas en school. Bijvoorbeeld Coubergs (Cobergs e.a., 2013) omschrijft interne differentiatie als het proactief omgaan met verschillen tussen leerlingen, om maximaal leerrendement bij alle leerlingen te realiseren. Leraren spelen in op verschillen in niveau, tempo en interesse. Differentiatie toont zich in het didactisch handelen, in de visie op onderwijs en in de grondhouding van de leraar.

Voor de inspectie is het wettelijk kader voor differentiëren van belang. De Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) stelt:

- de inhouden van het onderwijsaanbod zijn afgestemd op verschillende leerbehoeften van leerlingen (art. 2, tweede lid, WVO);
- de school heeft de wijze waarop het onderwijs wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van leerlingen in het schoolplan beschreven (art. 24, vierde lid, onder a, WVO).

De inspectie plaatst differentiatie in het geheel van vaardigheden die leraren moeten beheersen: algemene didactische vaardigheden, specifieke didactische vaardigheden en differentiatievaardigheden<sup>6</sup>. Om adequaat te kunnen aansluiten bij verschillen tussen leerlingen, oftewel differentiëren, dienen *alle* vaardigheden beheerst te worden:

- (1) Algemene didactische vaardigheden:
  - de onderwijsactiviteit heeft een doelgerichte opbouw;
  - de leerlingen krijgen een begrijpelijke uitleg;
  - leerlingen zijn actief betrokken.

6 Het Onderwijsverslag van 2013 spreekt van *basisvaardigheden* (nu: algemeen didactische vaardigheden) versus *complexe vaardigheden* (nu: differentiatievaardigheden).



- (2) Specifieke didactische vaardigheden:
  - de leerlingen krijgen effectieve feedback op hun leerproces.
- (3) Differentiatievaardigheden:
  - de leraar stemt de instructie en verwerking af op verschillen tussen leerlingen;
  - de leraar stemt de verwerkingsopdrachten af op verschillen tussen leerlingen;
  - de leraar stemt de onderwijstijd af op verschillen tussen leerlingen;
  - leraar/school volgen en analyseren de voortgang van leerlingen.

### 3.2 Gepland versus ad hoc differentiëren

Bij veel definities in de literatuur ligt er nadruk op doelbewuste (proactieve, planmatige) acties; bij differentiëren hoort een *visie*; de leraar is *proactief*; je moet het ‘doen ontstaan’. Bij differentiatie wordt in de literatuur dus vaak het *doelbewust* en *planmatig* aanpassen van het onderwijs bedoeld, bijvoorbeeld voor leerlingen met specifieke leerbehoeften. Differentiatie is in die zin een *beredeneerd* proces (Denessen, 2017). De leraar en school weten tevoren dat er leerlingen zijn die extra aandacht nodig hebben en kunnen zich daarop voorbereiden, zoals bij passend onderwijs. Voor planmatige differentiatie is informatie over leerlingen nodig, die doelbewust moet worden verzameld.

Het doelbewust afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen leerlingen in dezelfde groep, wordt ook wel *adaptief* onderwijs (of onderwijs op maat) genoemd. Daarbij stemt de leraar één of meer van de aspecten instructie, verwerking, leertijd, normeringen en pedagogische benaderingswijze, bewust (vooraf, beredeneerd) af op de verschillen tussen leerlingen.

Differentiëren gebeurt in de praktijk ook continu op een *spontane, intuïtieve, ad hoc* manier. Dat is onderdeel van het inspelen op wat er op elk moment in de klas gebeurt. Gedurende een les of werkvorm zijn er continu allerlei ad hoc differentiële gedragingen van een leraar. Zo kan de ene leerling een kort antwoord krijgen op een vraag en de andere een uitgebreide toelichting. De kwaliteit en de aard van deze interacties tijdens de les hebben verschillend invloed op de individuele leerprestaties van leerlingen in dezelfde klas. Als een leraar zich hiervan niet bewust is, kan deze differentiatie de verschillen tussen leerlingen juist *vergroten*; uit divers onderzoek is bijvoorbeeld bekend dat leraren meer positieve aandacht hebben voor leerlingen waarvan ze meer verwachten en dat leraren meer verwachten van bijvoorbeeld kinderen uit hogere sociaaleconomische milieus.

Differentiatie zit daarbij niet alleen in het (direct observeerbare) gedrag van een leraar. Differentiatie komt terug in alle facetten – gepland en ad hoc – waarin een leraar de leerlingen benadert en manier waarop die de lessen en de klas structureert. Wie zit naast wie, wie krijgt een beurt of een bemoedigend knikje, welke lesaanpak heeft de leraar gekozen en waarom, welke opdrachten heeft de leraar voorbereid en voor wie?

Ad hoc differentiatie speelt dus altijd een rol; ook in planmatige, gestructureerde vormen van differentiatie is er steeds de leraar die ad hoc differentieel gedrag vertoont. In veel klassikale situaties is ad hoc differentiëren (wie geef je wel of geen beurt?) de hoofdvorm waarin de leraar differentieert. Het is in de praktijk feitelijk ondoenlijk om niet te differentiëren. Ad hoc en geplande differentiatie gaan dus samen en lopen ook in elkaar over.

Omdat de leraar altijd differentieert en er daaraan ook risico's zitten (bepaalde leerlingen onbewust positiever stimuleren, etc.), is onderdeel van de vereiste competenties om het ad hoc differentiëren *bewust* te maken. Door zich meer bewust te zijn van het eigen differentiërende gedrag kan een leraar dat gedrag bijsturen, bijvoorbeeld door bewust een bepaalde leerling vaker een beurt te geven of bewust bepaalde leerlingen positiever te stimuleren. Bij de leerkracht is *bewustwording* van mogelijke effecten van het eigen gedrag en – in lijn daarmee – *regulering* van het eigen differentiële gedrag belangrijk.

De inspectie beschrijft (Onderwijsverslag 2015/2016) dat de meeste leraren in het vo zich weliswaar bewust zijn van verschillen tussen leerlingen en dat zij door bijvoorbeeld in de klas rond te gaan en vragen te beantwoorden, zij aanvullende instructie geven. Die differentiatie heeft volgens de inspectie echter een wat *toevallig* karakter.

Het gaat er dus niet alleen om bewust te zijn van verschillen tussen leerlingen maar ook van het eigen differentiërend gedrag en de impact daarvan op leerlingen.

Twee hoofdvormen van differentiëren – die in feite altijd samengaan – zijn daarmee:

1. de leraar kiest een bepaalde lesaanpak, -vorm en groepsindeling, die bewust bedoeld kan zijn om differentiatie te ondersteunen (of bewust niet) en bereidt die activiteit voor en voert die adequaat uit;
2. de leraar is zich bewust van de impact van het eigen differentiërend gedrag in elke onderwijssituatie en reguleert dat gedrag.

Bij de planmatige voorbereiding van gedifferentieerde lessen ziet de inspectie in het *voortgezet* onderwijs bij minder dan de helft van de lessen dat leraren van tevoren bedachte en voorbereide vormen van differentiatie toepassen, zoals speciale opdrachten voor bepaalde leerlingen<sup>7</sup>. Dit zegt, nogmaals gezegd, niet direct iets over de vaardigheden van leraren; verderop in dit rapport blijkt dat een gebrek aan voorbereidingstijd gezien wordt als het grootste knelpunt bij differentiëren.

### 3.3 Convergerend versus divergerend differentiëren

Een hoofdonderscheid bij intern differentiëren is dat tussen convergent en divergent differentiëren. Bij *convergente* differentiatie wordt vastgehouden aan (minimum)leerstofdoelstellingen die elke leerling moet behalen. Met verlengde instructie aan groepen voor zwakkere leerlingen en verdiepingsstof voor de betere leerlingen, wordt beoogd cognitieve verschillen tussen leerlingen te verminderen. Dit past bij een *egaliserende* visie op onderwijs (Reezigt, 1999). In die aanpak is er variatie in leertijd door te werken met het basis-herhalings-verrijkingstof model (BHV); alle leerlingen leren dezelfde basisstof, waarna ze op basis van hun voortgang herhalings- of verrijkingstof krijgen. De leraar gaat pas verder met de stof als *alle* leerlingen de basiskennis voldoende beheersen. Leraren hebben de taak om leerlingen die sneller zijn een zinvolle taak te geven, *zonder* dat deze leerlingen een voorsprong op de rest van de klas opbouwen. Preteaching, remedial teaching en huiswerk zijn vormen waarin variatie in leertijd mede vormgegeven wordt en de klas ‘bijeengehouden’ wordt (Derriks et al., 2002). Variatie in instructie past de leerkracht toe door leerlingen op hun eigen niveau aan te spreken, meer en minder complexe voorbeelden te geven en door individuele leerlingen vragen te stellen die ze aankunnen. Voordelen van deze aanpak zijn dat er hoge verwachtingen kunnen worden gesteld aan alle leerlingen en dat zwakkere leerlingen leren van de betere leerlingen. Nadelen zijn dat dit relatief veel van de leraar vraagt, dat er minder individueel maatwerk is en dat de best presterende leerlingen juist beter kunnen presteren in meer homogene groepen.

Bij *divergente* differentiatie worden de instructie, leerstof en instructietijd afgestemd op individuele behoeften en niveaus van leerlingen. Voor verschillende leerlingen kunnen verschillende leerdoelen worden gehanteerd. Dit past bij een *meritocratische* visie op onderwijs. Bij deze aanpak kunnen sommige (groepen) leerlingen verder zijn in de stof dan klasgenoten. Een werkvorm is het *groepsdoorbrekend* onderwijs waarbij elke leerling per vak op zijn eigen niveau en tempo werkt. Er ontstaan dan meer homogene groepen. Nadeel van deze aanpak is dat er een besef van prestatieverschillen kan ontstaan en het stigmatiserend kan werken.

---

7 Onderwijsverslag 2015/2016, p. 97.

Convergente werkvormen kunnen toch divergerend uitwerken en dus relatieve verschillen juist vergroten, en vice versa (Denessen, 2017). Bij convergente werkvormen, klassikaal of met deelgroepen in de klas, kunnen bijvoorbeeld door ongelijke stimulatie door de leraar en *selffulfilling prophecies*, verschillen vergroten. Of een aanpak convergerend of divergerend is, is volgens Denessen enkel te bepalen aan de hand van *uitkomstmaten*; vooraf zijn daar geen garanties bij te geven.

Bij de vaardigheden ligt er een duidelijk accent op *houdingaspecten*. In de literatuur wordt aan de houding van leraren met name veel belang gehecht als het gaat om onderwijs aan kansarme en zorgleerlingen. Attitudes die veel in de literatuur terugkomen zijn:

- de acceptatie van verschillen tussen leerlingen;
- het stellen van hoge maar realistische verwachtingen;
- vertrouwen uiten in de mogelijkheden van alle leerlingen en hen alle leerkansen willen bieden;
- een positieve en begripvolle attitude jegens kansarme kinderen en hun achtergronden;
- bewustwording van de eigen beeldvorming en de noodzaak tot zelfonderzoek inzien (bewustwording over eigen vooroordelen, culturele bril en status quo);
- alle leerlingen zich veilig en aanvaard laten voelen, zelfvertrouwen en zelfstandigheid stimuleren;
- een open mind en houding hebben en belangstelling tonen, open staan voor de culturele achtergrond van leerlingen en zich kwetsbaar durven op te stellen (kritiek kunnen verdragen);
- mee kunnen leven met de denkwereld van alle leerlingen en hierover kunnen doorvragen.

### 3.4 Sturing op differentiëren: school, leraar en leerling

Bij differentiatie is van belang wie de regie (mede) voert: de school, de leraar en/of de leerling.

Sommige werkvormen bij differentiatie vergen afstemming op *schoolniveau*. Dat geldt bijvoorbeeld voor *co-teaching* – waarin meerdere leraren en/of assistenten de verantwoordelijk voor een groep leerlingen delen – en *groepsdoorbrekend* onderwijs. Dat is door een leraar alleen niet te organiseren. Groepsdoorbrekend werken vergt bijvoorbeeld een schoolvisie op talentontwikkeling. Bij bijvoorbeeld de keuze voor *co-teaching* moet een individuele leerkracht zich wel aanpassen aan die situatie. Dat ligt soms anders bij andere schoolbrede keuzes, bijvoorbeeld bij de keuze voor een sterke ICT-component in het onderwijs met i-pads en dergelijke. Leraren kunnen dan binnen de school ruimte hebben om daar meer of minder gebruik van te maken, mede afhankelijk van hun eigen voorkeuren en ICT-vaardigheden.

Er zijn verschillende vormen van differentiatie, waarbij de *leerling* zelf (mede) regie voert over het leerproces en de inhoud daarvan. In sommige scholen kunnen leerlingen – in overleg met de leraar/mentor en ouders – hun rooster en leerdoelen bepalen (binnen bandbreedtes). Zo ontstaan *gepersonaliseerde leerlijnen*. In sommige onderwijsvisies, zoals het Montessori onderwijs, wordt uitgegaan van *readiness* bij leerlingen ten aanzien van leerstof en onderwerpen, die ze zelf moeten etaleren. Bij *onderzoekend en ontwerpend leren* en projectmatig (vakoverstijgend) onderwijs ontstaat differentiatie doordat elke leerling zelf mede bepaalt hoe ver en diep die zich in een (zelfgekozen) onderwerp of project verdiept. De leraar treedt meer op als begeleider van leerprocessen.

Bij overige vormen van differentiatie heeft de *leraar* in principe de regie.

Het bovenstaande onderscheid is ook in andere termen te benaderen. In de literatuur wordt wel gesproken van micro-differentiatie bij de differentiatie in de klas. Bij meso-differentiatie worden vormen van divergerende differentiatie bedoeld, waarbij meer homogene groepen worden gevormd. Dat vergt doorgaans afstemming binnen de school. Macro differentiatie is gelijk te stellen aan externe differentiatie. De Loo (2015) maakt een onderscheid naar ‘small’, ‘medium’ en ‘large’ differentiatie. Voorbeelden van ‘small’ differentiatie zijn het groeperen of afzonderen van leerlingen, zodat de leraar meer tijd heeft voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. ‘Medium’ differentiatie is onderwijs op maat; de docent is naast instructeur ook begeleider en individuele leerarrangementen zijn mogelijk. ‘Large’ differentiatie is het omgaan met verschillen in alle lagen van de school.

Het op een bepaalde manier differentiëren, bijvoorbeeld ondersteund met i-pads, is onderdeel van de totale schoolontwikkeling en -visie.

### 3.5 Waar differentieer je op: soorten verschillen

Differentiatie veronderstelt idealiter dat een leraar alle relevante verschillen bij leerlingen herkent en verwerkt in de onderwijsaanpak. Verschillen zijn bijvoorbeeld te maken naar (Bosker, 2005):

- indirecte kenmerken: leeftijd, sekse, sociaaleconomisch milieu van herkomst of etnische herkomst;
- algemeen psychologische kenmerken, zoals intelligentie of persoonlijkheid;
- directe kenmerken, zoals prestaties, leerstijl of motivatie.

Derriks et al. (2002) maken bijvoorbeeld een onderscheid tussen verschillen in leervermogen; gedrag/emotionele ontwikkeling; cultuur; en verschillen in taalvaardigheid in het Nederlands.

Bij gelijke leerprestaties kan bijvoorbeeld de ene leerling baat hebben bij een meer praktische leerweg en een andere leerling bij een meer theoretische. Het gaat er dan om te achterhalen welke kenmerken per leerling – in relatie tot het geboden onderwijs – mogelijk een optimale prestatie belemmeren. Het maakt vervolgens verschil of een leraar leerlingen van gelijk niveau bij elkaar zet of leerlingen groepeerd naar bijvoorbeeld leerstijlvoorkeur of juist *mixt* op grond van prestaties, cultuur of gedrag. De leraar kan hier tal van keuzes maken. In de praktijk blijkt dat leerkrachten hoofdzakelijk differentiëren op basis van *prestatieverschillen* tussen leerlingen.

De omgang met verschillende soorten verschillen, vergt deels specifieke competenties. Bij bijvoorbeeld het omgaan met *sociaal-emotionele verschillen* tussen leerlingen, is het voorkomen (en oplossen) van probleemgedrag belangrijk. Competenties die hieraan worden gekoppeld, zijn:

- kunnen werken aan gedragsverandering van individuele leerlingen, door een ‘gedragstherapeutische’ instelling van de leerkracht (ondersteunend en grenzstellend);
- kunnen signaleren wanneer leerlingen afwijken in hun sociaal-emotionele ontwikkeling;
- kennis hebben over de achtergrond- en thuissituatie (opvoedstijl) van leerlingen;
- de sociale-emotionele ontwikkeling kunnen bevorderen, bijvoorbeeld door werkvormen te hanteren waarin leerlingen leren met eigen gevoelens en die van anderen om te gaan.

De *basisvaardigheden* bij leraren die nodig zijn in het omgaan met cognitieve diversiteit zijn in de literatuur (bijv. Tomlinson, 1997):

- regelmatig begrip en onbegrip/misverstand bij leerlingen vaststellen;
- instappen in het leerproces op passend niveau mogelijk maken;
- structurele kaders en de rode draad van de vakinhoud overzien;
- kennis relevant en belangwekkend kunnen maken;
- instructie en oefening kunnen variëren afhankelijk van de behoeften van de leerling;
- breed bereik aan instructiestrategieën hebben en per leerling en leertaak kunnen variëren;
- complex en flexibel klassenmanagement beheersen;
- vorderingen van leerlingen kunnen volgen en verschillen tussen leerlingen diagnosticeren;
- klassenorganisatie, werkvormen en hulpmiddelen kunnen selecteren en hanteren die passen bij de gekozen vorm van differentiatie.

Samengevat vergt de omgang met verschillende soorten verschillen van de leraar onder meer een breed inzicht in de achtergronden en ontwikkeling van elke leerling, een gedegen kennis van de leerlijnen en een zeer divers (pedagogisch-didactisch-therapeutisch) kennis – en handelingsrepertoire om adequaat op verschillen in gedrag, cultuur, taal, leervermogen, etc. in te kunnen spelen.

### 3.6 Differentiëren en opbrengstgericht werken

Differentiëren wordt vaak in verband gebracht met opbrengstgericht werken. De kern van opbrengstgericht werken is te omschrijven als het systematisch volgen en analyseren van de onderwijsopbrengsten, die relateren aan de lesaanpak en op die basis aanpassingen maken zodat leeropbrengsten optimaliseren. Differentiëren is min of meer hetzelfde als opbrengstgericht werken, maar dan voor elke leerling afzonderlijk en vergt grotendeels vergelijkbare (analytische en reflectieve) vaardigheden. Differentiëren is feitelijk onderdeel van opbrengstgericht werken; de relatie tussen opbrengstgericht werken en differentiëren moet wel in balans zijn. Beter differentiëren *kan* de leeropbrengsten in brede zin verbeteren. Te veel aandacht voor één of enkele leerlingen in een klas, kan echter ten koste gaan van de aandacht voor andere leerlingen en per saldo de leeropbrengsten voor de klas als geheel mogelijk juist verminderen. De leraar en de school moeten daarin steeds een goede balans vinden en de (schaarse) tijd en middelen zo goed mogelijk verdelen binnen en tussen klassen.

### 3.7 Succesfactoren bij differentiëren

De literatuur bevat ook aanwijzingen voor *succesfactoren* bij de versterking van differentiëren en differentiatievaardigheden. Denessen (2014) bijvoorbeeld maakt onderscheid tussen drie clusters randvoorwaarden (bewerking ResearchNed):

Tabel 3.1: Succesfactoren: clusters van randvoorwaarden

Faciliteiten	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Beschikbaarheid van adequate diagnostische tools die inzicht geven in het kennisniveau van de leerlingen, tekorten die moeten worden aangepakt en de manier waarop dit het beste kan gebeuren.</li><li>▪ Beschikbaarheid van tijd en middelen.</li></ul>
Vaardigheden leraren	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Onbevooroordeelde inschattingen door leraren. Een leraar dient verschillen tussen leerlingen als een gegeven te accepteren en in staat te zijn zelfvertrouwen en gevoelens van competentie van leerlingen te stimuleren, een zelfstandige leerhouding te bevorderen, een veilige en exploratieve leeromgeving te creëren en hoge verwachtingen te hebben van iedere leerling.</li><li>▪ Competenties om adequate beslissingen te nemen. De leraar is vaardig in klassenmanagement, zodat de beschikbare leertijd optimaal is, kan planmatig werken, instructie van voldoende kwaliteit geven en die afstemmen op het niveau en leertempo van de leerlingen.</li></ul>
Schoolorganisatorische condities	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ De schoolleiding dient zorg te dragen voor faciliteiten en dient een kader te ontwikkelen (beleid te voeren, faciliteiten in te zetten) waarbinnen de leraar differentiatievaardigheden kan onderhouden (professionalisering) en dient erop toe te zien (gesprekscyclus) dat deze vaardigheden aanwezig zijn en blijven.</li></ul>

Aanwijzingen voor succesfactoren zijn ook te halen uit effectiviteitsstudies van adaptief onderwijs. Daaruit blijkt dat *integrale* verbeteringsprogramma's waarin innovatieve vormen van instructie en instructiestrategieën worden gecombineerd met veel aandacht voor klassenmanagement, effectief zijn (Blok & Breetvelt, 2004; Hofman e.a., 2008). Wat blijkt is dat in succesvolle aanpakken differentiatie effectief wordt gecombineerd met andere ingrediënten, zoals het aanpassen van de instructiemethoden en het geven van extra tijd. Eventueel wordt ook het klassenverband doorbroken, bijvoorbeeld voor remediëring of pre-teaching. Op het niveau van de school moet aan een aantal *randvoorwaarden* zijn voldaan, zoals de mogelijkheid van inzet van extra onderwijsassistenten of tutoren of de beschikbaarheid van leerkrachten voor remediërend onderwijs om het programma uit te kunnen voeren. Een effectieve aanpak blijkt om de groepsgrootte te verkleinen zodat de leerkracht met kleinere subgroepen kan werken en leerlingen die dat nodig hebben individueel kan ondersteunen.

Uit divers onderzoek blijkt dat er in kleine groepen meer interactie is tussen leerlingen en leerkracht en dat aanpassing van de instructie, het tempo of de verwerking eenvoudiger is te realiseren (Bosker & Doolaard, 2009). Dat de integrale aanpak van differentiatie belangrijk is, blijkt ook uit onderzoek naar succesvolle aanpakken van bestrijding van onderwijsachterstanden (Bosker, 2005). Daarin wordt niet een aspect afzonderlijk aangepakt, maar is er een complexe verzameling elementen, die vaak alleen in de juiste verhouding ‘gedoseerd’ het beoogde effect teweeg brengen. Dat zijn relatief kostbare aanpakken, vanwege de nadruk op extra handen in de klas en overige randvoorwaarden als extra voorbereidingstijd. Bosker stelt dan ook dat de grenzen van gedifferentieerde onderwijs vooral te maken hebben met de kosten die ermee gemoeid zijn. De opdracht die hieruit voortvloeit is varianten van gedifferentieerd onderwijs te vinden, die *gegeven de randvoorwaarden* het meest doeltreffend zijn.

### 3.8 Slotopmerkingen en conclusies literatuuranalyse

Het voorgaande biedt een – niet volledige – inblik in de literatuur over differentiëren. Hierachter liggen discussies over onderscheidende kenmerken van differentiëren, wat effectieve aanpakken zijn en verschillende visies op onderwijs en differentiëren. Er is bijvoorbeeld discussie mogelijk of nu homogene of heterogene groepen betere leerresultaten opleveren. Anderen zetten daar weer de notie bij dat vooraf bij geen enkele lesaanpak garanties op leerresultaten zijn te geven; dat hangt onder meer af van hoe de leraar de differentiatie in de les daadwerkelijk invult en van de leerdoelen die de leraar/school nastreeft. Belangrijke randvoorwaarden voor effectief differentiëren (kleine klassen en meer handen in de klas) zijn kostbaar en zijn voor scholen vaak lastig te realiseren.

Hiermee geeft de literatuur wel een goed inzicht in verschillende dimensies, de grote diversiteit en de verschillende mogelijkheden, aandachtspunten en risico’s bij differentiëren, maar anderzijds betrekkelijk weinig houvast voor concrete keuzes in de praktijk.

Als hoofdlijnen zijn wel – vatbaar voor discussie – te onderscheiden:

- Differentiëren is een doelbewust, planmatig, beredeneerd proces. Intuïtief, spontaan differentiëren – onverlet dat dit goede en aantrekkelijke lessen *kan* opleveren – in een klassikale les, valt niet onder differentiëren. Elke leraar differentieert dus (bewust of onbewust) in de klas, maar enkel de aanpakken die beredeneerd en bewust *voorbereid* zijn om beter in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen, zijn onder differentiëren te scharen.
- Het bewustzijn bij de leraar van de impact op leerlingen van (bewust en onbewust) differentiëren is belangrijk.
- De leraar moet beschikken over een brede kennis van en ervaring met alternatieve lesaanpakken en verschillende pedagogisch-didactische leerlingenbenaderingen, om zo nodig los te kunnen komen van lesroutines en methodes.
- Kennis van de leerlijn / boven de stof staan, is een belangrijke voorwaarde voor differentiatie.
- De schoolvisie is belangrijk. Effectieve aanpakken van gedifferentieerd onderwijs hebben een *integraal* karakter, met aandacht voor ondersteunende faciliteiten, HRM-beleid en dergelijke.

In het navolgende hoofdstuk worden deze inzichten aangevuld met praktijkervaringen in het voortgezet onderwijs en feedback van enkele experts.

## 4 Differentiëren en differentiatievaardigheden volgens leerkrachten en schoolleiders in het voortgezet onderwijs

In het voorgaande hoofdstuk is uit de (internationale) literatuur geput om differentiëren en bijhorende vaardigheden te beschrijven. In de navolgende paragrafen wordt dat afgezet tegen ervaringen van leraren en schoolleiders in het vo met differentiëren en differentiatievaardigheden. Het hoofdstuk eindigt met een reflectie door wetenschappelijke experts en conclusies ten aanzien van differentiëren en differentiatievaardigheden in het vo.

### 4.1 Positieve ervaringen met differentievormen

Aan leraren is in de enquête gevraagd naar positieve ervaringen met differentiëren in hun eigen lespraktijk. Bijna 800 leraren in het vo hebben van die gelegenheid tot een open antwoord gebruikgemaakt. Circa 50 antwoorden komen er op neer dat de betreffende leraar kortweg *niet* toekomt aan differentiëren, in elk geval niet op de manier waarvan men denkt dat die van de leraar verwacht wordt.

De voorbeelden die wel genoemd worden, betreffen ten eerste vaak (ongeveer de helft van de antwoorden) ervaringen met differentiëren volgens bepaalde concepten of methoden. Meestal betreft dat het opdelen van de leerlingen in groepjes, die met verschillende opdrachten aan de slag gaan of aan de slag gaan met verdiepende of verrijkend stof. Dit zijn aanpakken die verwant zijn aan de ‘klassieke’, meest gangbare manier van differentiëren in het primaire onderwijs, met een differentiatie naar meerdere niveaus in de klas. Uit de enquête blijkt dat deze aanpak ook in het voortgezet onderwijs vaak tot positieve ervaringen leidt bij leraren. Concreet gaat het dan vaak om *klassenmanagement* en *deelgroepen*: de klas zo indelen dat leerlingen binnen de klas op hun eigen niveau aan het werk zijn en bijvoorbeeld excellente leerlingen extra uitdaging krijgen. Eén van de leraren omschrijft dat zo:

“Voornamelijk aanbieden van extra stof op een hoger niveau of uit een andere methode. In de les organiseren van instructiegroepjes voor extra uitleg aan de zwakkere leerlingen. Leerlingen bewust laten samenwerken door koppeling van een sterkere leerling aan een zwakkere.”

Het laatste deel van dit antwoord refereert aan een praktijk die vaker wordt genoemd bij het opdelen van de klas: het bewust koppelen van *sterkere en zwakkere* leerlingen bij opdrachten, zodat leerlingen aan en van elkaar kunnen leren. Dit is een nadrukkelijke vorm van convergente differentiatie.

Ook relatief vaak (in ongeveer een kwart van de open antwoorden) genoemd, zijn vormen van keuzevrijheid bij leerlingen. Dat is meestal beschreven in een ‘lichte’ variant, dat wil zeggen dat leerlingen zelf kunnen kiezen wat voor soort opdracht ze krijgen, of zelf kunnen kiezen tussen instructie of zelfstandig werken. Een leraar omschrijft dit als volgt:

“Vooral het inspelen op de behoefte aan autonomie vind ik goed werken door leerlingen zelf te laten kiezen. Kiezen of zij instructie willen volgen, welke opdrachten zij maken. Op deze manier werk ik leerlinggestuurd en ik merk dat leerlingen op deze manier hun werk serieuzer nemen en dat dit de motivatie ten goede komt.”

Soms gaat het om zwaardere varianten met gepersonaliseerde leerlijnen. Een respondent noemt een verdergaande vorm met studieplanners:

“Werken met studieplanners waarin veel keuzevrijheid zit. Verplichte onderdelen; klassikaal deel; naar eigen behoefte. Keuze uit: theorie, herhaalopdrachten, verdieping.”

Een andere respondent stelt:

“Na jaren experimenteren en toepassen zijn we als team uiteindelijk gegaan voor een totaal nieuw onderwijsconcept. Een Zweeds model, totaal gericht op gepersonaliseerd werken. Wat verder gaat dan differentiëren.”



Vaak genoemd zijn verder in de open antwoorden dat bij vakken als muziek, tekenen, kunstonderwijs, lichamelijke opvoeding, het differentiëren volgens deze docenten *als vanzelf gaat*, naar gelang de verschillen in talenten, vaardigheden en interesses van leerlingen. Hierop sluit de veelgemaakte opmerking aan – ook vanuit andere vakken – dat differentiëren een continu proces is, waarbij het van belang is om goed naar leerlingen te kijken en te luisteren en steeds – in termen van de voorgaande paragrafen – ad hoc differentiërend (maar bewust) daarop in te spelen. Dat gaat dan zeker niet altijd om specifieke of innovatieve werkvormen. Een leraar stelt in dit kader simpelweg:

“Leerling als individu zien. Niet de klas als klas aanspreken, maar leerlingen individueel benaderen.”

Ondersteunende ICT-tools zijn door leraren relatief weinig spontaan genoemd (door zo’n 5%), ook in vergelijking tot het primair onderwijs waar vaker de voordelen van ICT-tools worden benoemd in de vergelijkbare enquête onder leraren.

Succesvolle aanpakken die in de verdiepende *interviews* en *focusgroepen* zijn genoemd, komen in belangrijke mate overeen met de in de enquête genoemde aanpakken. Door *leraren* zijn genoemd goede ervaringen met:

- werken in deelgroepen/niveaus;
- goede ICT-tools die differentiatie ondersteunen;
- persoonlijke aandacht, de leerling echt zien en dan ter plekke adequaat handelen;
- vormen van mede-regievoering door leerlingen zelf ten aanzien van hun leerlijn en rooster;
- sturen op zelfstandig werken bij leerlingen/ werken in verschillende schillen die lopen van meer instructie naar meer zelfstandig leren.

Door de *schoolleiders* zijn in de interviews onder meer genoemd:

- vormen van co-teaching/teamonderwijs;
- zelfsturing leerlingen;
- ‘flipping the classroom’ (instructie als huiswerk, opdrachten op school), ondersteund door ICT-tools;
- vormen van projectmatig/onderzoekend werken.

In de focusgroep met schoolleiders is benadrukt dat bij differentiëren in het voortgezet onderwijs er *geen* algemene aanpakken of aperte succesvoorbeelden zijn te geven. Per vakgebied, onderwijssoort en -type en jaarlaag (onderbouw versus bovenbouw) is het anders. Het is vooral een kwestie dat een leraar zich aanpast aan de klas en ter plekke – bewust – zo goed mogelijk inspeelt op verschillen en op de groepsdynamiek in de klas. In de focusgroep en ook in de interviews is aangegeven dat ook een relatief traditionele lesaanpak kan leiden tot goede leerresultaten. Elke leraar differentieert op eigen wijze.

Verder is verduidelijkt dat (expliciete) vormen van differentiëren in het algemeen lastiger worden (gevonden) naar mate het *eindexamen* dichterbij komt. In de bovenbouw is de focus sterk gericht op het eindexamen en bepaalt dit in sterke mate de lesinzet en planning. Nader inzicht in welke beperkingen te aanzien van differentiëren er dan ontstaan, is er op grond van het voorliggend onderzoek niet.

Ook wordt duidelijk uit de interviews en focusgroepen dat leraren overwegend worden *vrijgelaten* in de eigen invulling van hun lessen en van differentiatie. Ook als een school duidelijk kiest voor een bepaald concept, met bijvoorbeeld een ICT-rijke benadering, is er ruimte voor leraren om hun eigen manier van werken te behouden. Aan de andere kant valt op dat er veel (eigen) pionierswerk is, van individuele, gedreven leraren die bijvoorbeeld content digitaliseren en adaptief maken of verwerken in quizvragen. Verderop in deze rapportage is beschreven dat uit de enquête blijkt dat het vaak de gedreven vo-docent is die het anders aanpakt en experimenteert in de eigen lessen.



Op grond van gesprekken en de enquête is ten slotte de conclusie gerechtvaardigd dat er sinds enkele jaren een extra inzet is op differentiëren in het vo. Dat heeft samengevat de volgende achtergronden:

- de recente discussie dat een deel van de leraren differentiatievaardigheden mist, heeft de bewustwording ten aanzien van differentiëren vergroot;
- de invoering van passend onderwijs en de aandacht voor toptalent nopen scholen tot actie;
- de beleidsaandacht voor opbrengstgericht werken;
- de nieuwe mogelijkheden die ICT-tools bieden.

### *Verschillen naar onderwijssoort*

Veel werkvormen met differentiëren veronderstellen een bepaalde mate van zelfstandigheid bij (een deel) van de leerlingen. De leraar speelt dan bijvoorbeeld tijd vrij voor de instructie en begeleiding van bepaalde leerlingen, door andere leerlingen zelfstandig aan het werk te zetten. Aangegeven is dat in havo/vwo-klassen de leerlingen zelfstandiger zijn en in het praktijkonderwijs en vmbo-basis/kader sterker gebaat zijn bij directe instructie en begeleiding bij verwerkingsopdrachten. In de focusgroep met leraren vo is bijvoorbeeld gesteld:

“Onze leerlingen kunnen niet zonder instructie. Een gedifferentieerd instructiemodel werkt heel goed. Deze leerlingen zijn niet zelfstandig, dus games zouden niet werken. Veel meer sturen, is nodig.”

Op hogere onderwijsniveaus is volgens anderen meer gepersonaliseerd leren mogelijk, waarbij de leerling mede de doelen bepaalt en daar op eigen manier, zelfstandig naartoe werkt. Op lagere niveaus is ook gepersonaliseerd leren mogelijk, maar daarbij lijkt dit vaker meer gestructureerd te zijn, met ondersteunende tools. Een leraar in de focusgroep merkt op:

“Volgend jaar start vmbo-tl met gepersonaliseerd leren. ICT helpt omdat veel methodes online zijn. Daarin kunnen leerlingen op eigen niveau opdrachten maken en de eigen voortgang bepalen. Het programma sorteert voor.”

Ook is gesteld dat differentiëren in het vwo makkelijker is, doordat er meer leergierige leerlingen zijn, die makkelijk zijn te motiveren. In het vmbo/mavo is dat lastiger. In de havo worden ook motivatieproblemen genoemd. Bovendien wordt in de havo een relatief grote diversiteit door een mix van af- en opstromers gezien, hetgeen eigen eisen stelt aan het differentiëren. In het algemeen wordt in het vmbo/mavo/havo *meer structuur* nodig geacht in de aanpak van differentiatie; in het vwo kan het lossen omdat de leerlingen dat beter aankunnen. Een geïnterviewde leraar beschrijft dit verschil op de eigen school in relatief stevige bewoordingen:

“In het vwo lukt differentiëren het best. Havo is echt alleen maar chaosbeheersing.”

Een aangestipt verschil is daarbij dat vmbo/avo meer praktisch ingestelde leerlingen herbergen, met een voorkeur voor werken in groepen met doorgaande instructie en sturing en dat het vwo meer leerlingen herbergt die graag zelfstandig willen werken, na een korte instructie. Ook de kennis van pedagogiek wordt belangrijker genoemd naarmate het onderwijsniveau lager is; het vmbo vergt in die zin een ander type leraar dan het vwo.

De bovenstaande verschillen zijn opbrengsten uit de interviews en focusgroepen en zijn niet noodzakelijkerwijze representatief voor het hele voortgezet onderwijs.

### *Slotopmerkingen en conclusies succesvolle praktijkpakketten*

Uit de enquête en gesprekken blijkt een grote variëteit aan aanpakken, met relatief veel pionierswerk van afzonderlijke docenten en weinig strikte sturing van de schoolleiding op specifieke aanpakken of het gebruik van bepaalde tools. De school beperkt zich doorgaans tot bepaalde faciliteiten en randvoorwaarden, die weliswaar een richting kunnen aangeven maar waarbij de autonomie van leraren doorgaans overeind blijft. De algemene vorm van differentiëren – na een klassikale instructie differentiatie naar verschillende niveaus met eigen opdrachten – komt in het vo veel voor.

Daarnaast wordt differentiatie vaak niet als iets specifiek gezien, maar veeleer als het goed kijken en luisteren naar de leerlingen en hen elk zoveel mogelijk individueel benaderen. Vergeleken met de benaderingen in de literatuur worden dus in het veld ook vormen van relatief ongeplande en spontane differentiatie geschaard onder differentiatie. Voorbeeld hiervan is de veelgemaakte opmerking vanuit de creatieve vakken dat differentiatie vanzelf gaat, doordat leerlingen minder of meer aanleg en belangstelling hebben, waarop de leerkracht dan inspeelt. In vergelijking tot de conclusies uit de literatuurstudie zijn dit geen of minder beredeneerde vormen van differentiëren en eerder vormen van ‘volgend’ of ‘passief’ c.q. ‘reactief’ differentiëren. Daarbij past de kanttekening dat op grond van enkel de open antwoorden geen goed beeld mogelijk is van hoe de betreffende leraren hun lessen daadwerkelijk aanpakken.

Vergeleken met de enquêteresultaten is er in de interviews en focusgroepen voorts meer accent op de meerwaarde van ICT-tools gelegd. Ook is vaker gerefereerd aan relatief vergaande, innovatieve vormen van regievoering bij leerlingen, waarbij ze zelf deels hun rooster kunnen bepalen. Dat hangt waarschijnlijk er mee samen dat deelnemers aan de interviews en focusgroepen relatief vaak behoren tot de voorlopers wat betreft innovatieve vormen van differentiëren.

## 4.2 Differentiatievaardigheden in de praktijk

In de enquête is aan leraren gevraagd welke factoren van belang waren om tot de door henzelf beschreven succesvolle aanpak van differentiëren te komen. Leraren konden dit in een open antwoord omschrijven. Daarvan hebben ruim 700 leraren gebruikgemaakt. Het grootste deel van de antwoorden betreft randvoorwaarden voor differentiëren: voldoende (voorbereidings)tijd hebben, kleine klassen, goede ICT-voorzieningen, geschikte ruimtes en dergelijke. Hierop komen we terug in hoofdstuk 6.

In ruwweg een derde deel van de antwoorden refereren leraren (ook) aan competenties (zowel vaardigheden, kennis als houding) ten aanzien van differentiëren. Uit die antwoorden komt veruit het vaakste (ongeveer de helft van die antwoorden) het belang van een *positieve houding* naar voren, dat wil zeggen het open staan voor meer differentiëren, het belang ervan inzien, er tijd in willen steken en dergelijke. Regelmatig refereren die antwoorden aan een zelfmotivatie, soms te midden van collega's en een school die minder bezig zijn met verbeterde differentiatie; vaak echter ook gesteund door de school of sectie. Het gaat dan regelmatig dus om een eigen initiatief, pionierswerk en de eigen wens om het onderwijs te verbeteren, los van de concrete aanpak die wordt gekozen. Leraren melden in dit kader bijvoorbeeld:

“Persoonlijke interesse en 'drive'. Vanuit school is daar geen ruimte voor.”

“Mijn eigen motivatie en overtuiging dat het werkt en stimulans vanuit de teamleiding.”

“Leerlingen uitdagen en succeservaringen geven en onderzoeken wat hier een rol in speelt. Mijn eigen motivatie om goed onderwijs te willen verzorgen.”

De intrinsieke motivatie hangt – als dat nader wordt toegelicht – vaak samen met de observatie dat de ‘oude’ manier van lesgeven te weinig bevredigde en te weinig opleverde en de motivatie om in algemene zin het eigen onderwijs te verbeteren, effectiever te maken en de leerlingen beter te motiveren en tot een betere leerhouding te brengen.

*Tweede* factor die vaak door leraren is genoemd, is het vermogen (en de wil) om leerlingen individueel te benaderen, echt te leren kennen en te begrijpen, leerlingen te vertrouwen en ruimte te geven en niet als één klas te zien. Leraren beschrijven dit bijvoorbeeld als volgt:

“Vertrouwen, loslaten, begeleiden i.p.v. klassikaal lesgeven.”

“Tijd voor lesvoorbereiding, vertrouwen in de klas, autonomie leerlingen die zelfstandig kunnen werken. Durven loslaten.”

Ten derde is het grote belang van een goed *klassenmanagement* genoemd. Een leraar stelt in dit verband bijvoorbeeld:

“Veel ervaring, naar leerlingen luisteren, orde in de klas waardoor er tijd en energie is voor differentiatie.”

In de *interviews* en *focusgroepen* zijn schoolleiders en leraren ook bevraagd op de benodigde competenties voor differentiëren. In de interviews en de focusgroep met *leraren* is daarop het volgende ingebracht:

- organisatievaardigheden/klassenmanagement: eerst orde kunnen houden en kunnen plannen, voordat je de leerlingen vertrouwen kunt geven en zelfstandig kunt laten werken;
- houding: willen investeren in bewuste gedifferentieerde aanpakken, de lesmethode willen en kunnen loslaten of aanpassen;
- ICT-vaardigheden;
- leerlingen individueel kunnen aanspreken, inzicht in de leerlingen hebben;
- vakkennis, boven de leerstof staan;
- kennis hebben van verschillende leerstijlen;
- op verschillend gedrag en gedragsproblemen kunnen inspelen.

In de interviews en focusgroep met *schoolleiders* in het vo, komen merendeels dezelfde hoofdelementen terug. Accent ligt daarbij op klassenmanagement, de leerstof/leerlijn beheersen en met name ook houdingaspecten: uit de comfortzone komen, tijd willen steken in differentiatie en de methode willen loslaten. Ook een open mind hebben en het oordeel opschorten komen terug. Ten slotte zijn instructiekwiteit/handelingsrepertoire, c.q. didactische diversiteit (op verschillende manieren kunnen uitleggen) belangrijk genoemd. In het vo wordt dat laatste nog vaak bij leraren als weinig ontwikkeld ervaren, in vergelijking tot leraren in het primair onderwijs.

In vergelijking tot de literatuurstudie is door respondenten in het vo relatief sterk het accent gelegd op bepaalde *houdingaspecten*, met name het willen en durven om meer gedifferentieerd en met nieuwe werkvormen te werken en methoden durven en kunnen loslaten (uit de comfortzone treden) en meer uitgaan van individuele leerlingen in plaats van (routinematig) frontaal lesgeven. Anderzijds is in het veldonderzoek ook vaak gesteld dat leraren die vooral frontaal lesgeven toch goed (ad hoc) kunnen differentiëren en hun klas als geheel en leerlingen afzonderlijk kunnen inspireren, met goede leerresultaten. In de literatuur ligt de nadruk op doelbewuste, planmatige vormen van differentiatie.

Een terugkerend element in gesprekken is dat de *basisvaardigheden* van leraren goed op orde moeten zijn (rust, overzicht, vakkennis, klassenmanagement en dergelijke), als basis om bewust meer te differentiëren. Bij onvoldoende basisvaardigheden wordt het risico gezien dat een extra inzet op differentiëren eerder averechts uitwerkt en tot onvoorspelbare uitkomsten leidt.

### 4.3 Reflectie experts

De begripsbenaderingen in de literatuur (hoofdstuk 3) en de praktijkervaringen met differentiatie en differentiatievaardigheden zijn met enkele wetenschappelijke experts besproken. Uit deze gesprekken komen de volgende kanttekeningen.

Een eerste aandachtspunt is dat bewust differentiëren zo'n kern is van het onderwijs dat bij de omschrijving van differentiatievaardigheden uiteindelijk een compleet beeld wordt geschetst van de *vakbekwame leraar*. In die benadering is het lastig om aparte of aanvullende differentiatievaardigheden te benoemen; het gaat om kerncompetenties die voor elke ervaren, vakbekwame leraar gelden en die sommige leraren beter beheersen dan anderen en die leraren in staat stellen om zich flexibel aan te passen aan verschillende contexten en leerlingenkenmerken.

De huidige discussie over betere of meer differentiatie wordt daarbij wel toegejuicht, want betekent in feite weinig anders dan een inzet op beter onderwijs en op zinvolle vernieuwing. Daarbij is echter een wezenlijke notie dat er geen consensus is over wat goed differentiëren is. Dat is verbonden aan doelen en visies die per school kunnen wisselen. In het algemeen zijn geen uitspraken mogelijk wat goede werkvormen zijn en wat de leraar daarvoor moet doen en kunnen. Ook is er geen evidentie welke concrete lesvormen met differentiatie betere onderwijsresultaten opleveren, nog los van welke doelen nagestreefd worden. Het kan prima zijn om ook een klassikale les te verzorgen, met een aanpak die leerlingen boeit. Er moet volgens een expert geen taboe komen te liggen op klassikaal onderwijs.

Van buitenaf is hiermee geen sturing wenselijk op concrete differentiatieaanpakken. De professionalisering van leraren is een zaak van school en lerarenteams, die moet passen bij de onderwijsvisie en leerdoelen op een specifieke school. Partijen buiten de school, waaronder de overheid, moeten zich in die visie enkel richten op de randvoorwaarden voor vaardigheden en goed onderwijs, zoals middelen voor professionalisering, en op de monitoring van leeruitkomsten. Bij leraren en scholen is vertrouwen nodig dat ze zelf kunnen bepalen wat de onderwijsvorm is en welke competenties in het team daar bij horen.

In het algemeen is er wel een waarschuwing gezet bij *instrumentele*, vaste benaderingen van differentiëren, met deelgroepen en dergelijke, die weinig meer kunnen toevoegen of zelfs contraproductief kunnen zijn of worden. Van de leraar en school wordt in elke situatie gevraagd om (zelf)kritisch te zijn en na te gaan of benaderingen en gedragingen een individuele leerling stimuleren en daadwerkelijk verder helpen.

Flinke vraagtekens zijn daarbij gezet bij de haalbaarheid van differentiëren in veel ‘traditionele’ lessituaties in het vo. De manier van differentiëren die ook in het vo veel wordt toegepast (klassikale instructie met opdrachten voor de groep die het snapt en verlengde instructie voor anderen) verloopt vaak niet optimaal. Dit komt doordat het de leerkracht vaak niet lukt om binnen de gegeven korte lestijd de klassikale instructie af te ronden en er weinig tijd overblijft voor opdrachten en instructie op maat. Ook kunnen snelle leerlingen de verdiepende opdrachten als extra werk ervaren, wat niet motiveert. Een optie is om een omgekeerde opbouw in moeilijkheid te hanteren: de leraar geeft direct een opdracht die vereist dat alle gevraagde kennis en inzichten worden gecombineerd. Snelle leerlingen kunnen direct daarmee aan de slag. Leerlingen die de opdracht nog niet aankunnen, schakelen terug – met begeleiding van de leraar – naar opdrachten die de gevraagde kennis in delen opbouwen<sup>8</sup>.

De voorgaande benadering legt nadruk op een betere voorbereiding van lessen en op de vaardigheid in het ontwerpen van opdrachten die leerlingen sneller op hun eigen niveau uitdagen. In dat kader is ook door experts het verschil tussen doelbewust differentiëren en ad hoc differentiëren benadrukt. Doelbewust kiezen voor differentiëren betekent dat de leraar niet afwacht totdat in de les verschillen blijken en daarop vervolgens inspeelt, maar dat de leraar in zijn/haar voorbereiding expliciet en weloverwogen een gedifferentieerde opzet maakt en vooraf verschillende (open) scenario’s ontwerpt waarin leerlingen kunnen meegaan. Een doelbewuste inzet op differentiëren vergt een gedegen kennis van leerlijnen, regelmatig formatief toetsen van de voortgang per leerling en het kunnen interpreteren van toetsresultaten. In de klas is een doelmatige lesaanpak en uitvoering belangrijk (voorbereiding, organisatie, klasmanagement) om gericht tijd te kunnen vrijspelen voor groepen en individuele leerlingen die elk op hun eigen niveau en manier aandacht nodig hebben.

---

8 Zie: F. Janssen, H. Hulshof en K. van Veen, *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs*, RU Leiden/RU Groningen, maart 2016.

De feedback van experts ondersteunt de conclusies uit de literatuurstudie dat differentiëren een doelbewuste en planmatige aanpak en voorbereiding vergt. Consensus is er bij hen over het feit dat differentiëren nodig en zinvol is, mits het adequaat wordt voorbereid en uitgevoerd. Een waarschuwing is gezet bij instrumentele, ‘vastgeroeste’ differentiatieaanpakken, die in de praktijk niet effectief kunnen zijn.

#### 4.4 Conclusies: differentiëren en differentiatievaardigheden

Uit het literatuur- en veldonderzoek blijkt een grote diversiteit in differentiëren, in en buiten het klassenverband en met en zonder ICT, et cetera. Positieve ervaringen bij leraren met differentiëren zijn mogelijk in verschillende vormen en aanpakken. Ook worden goede onderwijsopbrengsten mogelijk geacht bij verschillende lesaanpakken.

In het voorgaande is beschreven dat elke leraar – bewust of onbewust – differentieert. En ook dat een leraar die onbewust – op gevoel, intuïtief – differentieert, ook prima kan lesgeven. Bij de verbetering van differentiëren moet het echter om meer gaan dan dat. Differentiëren impliceert dat leraren naast het verzorgen van klassikale lessen, in staat zijn om effectief te differentiëren in andere situaties en lesaanpakken, als dat nodig is in het belang van leerlingen. Voor de *school als geheel* is voorts van belang dat een leraar – onverlet diens autonomie in de klas – in staat is om mee te bewegen in een schoolbreed onderwijsconcept dat de door de school gedefinieerde doelen met gedifferentieerd onderwijs bereikbaar moet maken. Bij differentiëren zijn er daarmee twee invalshoeken:

- Kan de leraar vaste lesaanpakken en instructievormen loslaten en doelbewust alternatieven inzetten als dat nodig is om bepaalde leerlingen verder te brengen?
- Kan de leraar zich effectief aanpassen als de school, team of sectie kiest voor een bepaalde lesaanpak en werkwijze om beter te kunnen differentiëren?

Bij de eerste vorm komt de leraar in problemen als die onvoldoende staat is om bepaalde leerlingen in de eigen klas verder te helpen. Dat kan gaan om hoogbegaafde leerlingen of leerlingen met leer- of gedragsproblemen. Bij de tweede vorm komt de leraar in de problemen als de school overstapt op bijvoorbeeld een ICT-rijk onderwijsconcept dat differentiëren ondersteunt en de leraar is onvoldoende ICT-vaardig of ziet het concept niet zitten. Het is belangrijk om aan te tekenen dat in de tweede vorm de leraar in de eigen lespraktijk op zich nog goed kan functioneren en goede resultaten kan behalen.

Differentiëren is in dit kader nader te omschrijven als het volgende.

##### Basishouding is:

- bewustzijn bij de leraar van verschillen tussen leerlingen;
- bewustzijn van de eigen mogelijke vooroordelen en de impact van differentieel gedrag;
- expliciteren van de eigen onderwijsvisie en
- regulering van het eigen ad hoc differentiërend gedrag.

##### De basis in de eigen klas is:

- het effectief en planmatig aanpassen van instructie, onderwijstijd en verwerkingsopdrachten op verschillen tussen leerlingen, en
- het zodanig organiseren van de lessen dat er ook voldoende tijd beschikbaar is voor die differentiatie naar instructie, onderwijstijd en verwerkingsopdrachten (effectief klassenmanagement, gebruik van methoden en tools die dat faciliteren) en
- het steeds kritisch bezien of de gekozen aanpak nog wel voldoet (niet instrumenteel differentiatie uitvoeren).

#### De basis buiten de klas, in het team en de school, is de bereidheid en vaardigheid om eventueel:

- samen te werken in (de ontwikkeling van) alternatieve lesaanpakken en werkwijzen, zoals co-teaching en/of
- tools toe te passen, die onderdeel zijn van een mogelijke team-, sectie- of schoolbrede inzet op differentiëren (aan kunnen sluiten bij integrale aanpakken in de school).

Ten aanzien van de bijhorende competenties is uit de synthese van de literatuur en het veldonderzoek het navolgende te destilleren. Deze opsomming is niet bedoeld als een verantwoordingslijst voor leraren, maar als een ontwikkelperspectief in het gesprek tussen leraar en school.

#### Kennis

- kennis en overzicht van doorgaande leerlijnen, boven de stof staan, om te kunnen beoordelen waar elke leerling zit in die leerlijn en vooruit toetsen en dergelijke mogelijk is;
- kennis van een divers en breed pedagogisch-gedragstherapeutisch handelingsrepertoire om op diverse verschillen bij leerlingen in te kunnen spelen.

#### Vaardigheden

- analytische vaardigheden, leerlingenvorderingen kunnen volgen en interpreteren;
- coachingsvaardigheden;
- klassenmanagement/organisatievaardigheden/efficiënt werken om tijd vrij te maken voor differentiatie;
- ICT-vaardigheden;
- ruimte kunnen geven en tegelijkertijd overzicht kunnen houden;
- toegesneden verwerkingsopdrachten van verschillend niveau kunnen ontwerpen;
- leerlingen vertrouwen geven / een veilige leeromgeving creëren waarin verschillen kunnen bestaan.

#### Houding

- openstaan voor verschillen;
- bewustzijn van eigen mogelijke vooroordelen en de impact van het eigen differentiërend gedrag;
- belang inzien van (anders, beter) differentiëren;
- lat hoog leggen voor alle leerlingen;
- durven differentiëren / frontale lesaanpak en methode durven loslaten;
- open mind hebben;
- tijd willen investeren in een goede lesvoorbereiding en toegesneden opdrachten;
- uit comfortzone willen treden;
- kritisch blijven kijken naar de gekozen aanpak.

De bovenstaande lijst is ook voor leraren in het vo van belang. In vergelijking tot het po, waar differentiatie de norm is omdat allerlei soorten en type leerlingen samen in één groep zitten, zijn er in het vo vaardigheden die *extra accent* hebben. In het vo speelt sterker dat de leraar zelf het belang van differentiatie inziet, soms te midden van collega's en een school die minder bezig zijn met verbeterde differentiatie. Het gaat dan vaker om een eigen initiatief, pionierswerk en de eigen wens om het onderwijs te verbeteren. Houdingaspecten (uit de comfortzone komen, tijd willen steken in differentiatie) zijn dan relatief belangrijk. Ook weegt de kwaliteit van het klassenmanagement, c.q. efficiënt werken relatief zwaar. In de beperkte tijd dat een leraar in het vo leerlingen ziet, moet ook de gedifferentieerde aanpak ingepast kunnen worden. Dat vergt zowel het tijd kunnen vrijspelen voor differentiatie als het efficiënt kunnen inrichten van de differentiatieaanpak zelf.

Het voorgaande leidt tot conclusies over welke kennis, houding en vaardigheden een leraar moet beschikken om goed te kunnen differentiëren. Hoe dat in de praktijk wordt ingevuld is – afhankelijk van de onderwijsvisie, de context, faciliteiten en de klassamenstelling – aan de leraar en de school.

Dat is niet met een standaard of norm te benaderen. Dat laat onverlet dat de inspectie of observatoren wel (moeten) kunnen zien of in een les wordt gedifferentieerd. Uit het voorgaande blijkt dat differentiatie in alle aspecten van het handelen van de leraar kan terugkeren, bijvoorbeeld in de keuzes wie naast wie zit in de klas. Het is daarom belangrijk om voorafgaand aan een lesbezoek met de leraar te bespreken vanuit welke visie, voorbereiding, lesdoelen en lesaanpak deze differentieert. De geobserveerde differentiatie in een les kan dan daartegen worden afgezet.

## 5 Tevredenheid over differentiëren in het voortgezet onderwijs

In de voorgaande twee hoofdstukken bleek een zekere worsteling met de begrippen differentiëren en differentiatievaardigheden; er is een grote diversiteit aan aanpakken en concrete beelden wat differentiatie in elke lescontext moet zijn, zijn niet op voorhand te geven. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe schoolleiders en leraren het differentiëren in de praktijk ervaren. Vinden leraren duidelijk wat van hen wordt verwacht, kunnen ze het differentiëren waarmaken, wat is de tevredenheid over differentiatievaardigheden?

### 5.1 Duidelijkheid over differentiëren

Voor vo-docenten is het vaak niet duidelijk wat de schoolleiding concreet van hen verwacht met betrekking tot het differentiëren (tabel 5.1). Gemiddeld vindt maar 27 procent het (zeer) duidelijk. Op praktijkscholen ligt dat veel hoger (71%). Ook op de traditionele vernieuwingscholen (Jenaplan, Montessori, Dalton) is het vaker duidelijk voor leraren (41% vs. 26%) wat er qua differentiëren verwacht wordt.

De grootste groep (rond de 45%) van de leraren in het vmbo, mavo, havo en vwo vindt het (zeer) onduidelijk. De onduidelijkheid over differentiëren is al met al in het vo groot te noemen en is ook fors groter dan in het primair onderwijs, waar het voor twee derde deel van de leraren duidelijk is.

Tabel 5.1: In hoeverre is duidelijk wat de schoolleiding verwacht van leraren wat betreft concrete differentiërende activiteiten? – alleen leraren (%)

	(Zeer) onduidelijk	Neutraal	(Zeer) duidelijk	Totaal (n=100%)
Praktijkonderwijs	18	11	71	26
Vmbo	47	26	28	125
Vmbo/havo/vwo	41	32	27	683
Havo/vwo	45	35	19	117
Totaal	41	32	27	958

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschillen tussen schoolsoort zijn significant,  $p < 0,05$ .

Wat deze grote mate van onduidelijkheid veroorzaakt, is niet expliciet onderzocht. Wel zijn er vanuit het voorliggende onderzoek aanwijzingen voor achterliggende redenen:

- Het kan voor leraren duidelijk zijn dat er moet worden gedifferentieerd (het belang van differentiëren wordt in het algemeen wel gecommuniceerd in de school), maar hoe dat concreet moet gebeuren kan open zijn. Uit de interviews en focusgroepen blijkt dat leraren doorgaans geen expliciete vorm van differentiëren krijgen opgelegd; leraren zijn relatief autonoom in hun lesaanpak.
- Door ontoereikende randvoorwaarden en cumulatie van niveaus en leerlingenproblematiek in een klas kan overvraging ontstaan van op zich competente leraren, waardoor die niet meer goed kunnen weten hoe ze volgens de schoolleiding hun tijd optimaal moeten verdelen.
- In de interviews en focusgroepen is aangegeven dat startende leraren veelal nog niet goed in staat zijn om te differentiëren en dat ook een deel van de zittende leraren het niet goed kan of wil. Het deel van de leraren dat differentiatievaardigheden mist, kan overlappen met de respondenten die aangeven dat voor hen niet duidelijk is wat van hen verwacht wordt ten aanzien van differentiëren.



## 5.2 Ambities versus kunnen waarmaken van differentiëren

Aan de vo-docenten is in de enquête de vraag voorgelegd wat voor hen belangrijk is bij een gedifferentieerde aanpak in de klas en in hoeverre ze in staat zijn om dat in de praktijk ook waar te maken. Tabel 5.2 laat zien dat rond tweederde deel van de docenten drie aspecten met name belangrijk vindt: alle leerlingen op hun eigen niveau uitdagen (69%), leerlingen met een leerachterstand helpen (68%) en binnen het klasverband gericht individuele aandacht geven (65%). Rekening houden met sociaal-culturele verschillen is wat de leraren betreft het minst vaak belangrijk (16%). Het aandeel leraren in het vo dat aan aspecten van differentiatie groot belang hecht, ligt redelijk hoog maar een stuk lager dan in het primair onderwijs, waar bijna alle leraren groot belang hechten aan differentiëren.

Opmerkelijk is dat de voorgelegde elementen in de praktijk bij lange na niet goed waar te maken zijn, aldus de leraren. Het vaakst lukt dat met het binnen het klasverband gericht individuele aandacht geven: 65% van de leraren geeft aan dit belangrijk te vinden, net geen kwart vindt dat ze dit goed in de praktijk kunnen waarmaken. Bij een fundamentele omschrijving van differentiëren – ‘alle leerlingen op hun eigen niveau uitdagen’ – vindt 69 procent van de leraren dit van groot belang en slechts 16 procent kan dit streven goed waarmaken; 35 procent meldt dit nauwelijks te kunnen waarmaken.

Tabel 5.2: Kunt u aangeven wat voor u belangrijk (% groot belang) is bij een gedifferentieerde aanpak in de klas en in hoeverre u de aanpak waar kunt maken? – leraren (%)

	Groot belang	Waarmaken		
		Nauwelijks	Redelijk	Goed
Alle leerlingen op hun eigen niveau uitdagen	69	35	50	16
Leerlingen met een leerachterstand helpen	68	24	58	18
Binnen het klasverband gericht individuele aandacht geven	65	25	52	23
Best presterende leerlingen stimuleren	50	33	49	18
Rekening houden met verschillen in motivatie en interesses	35	35	50	16
Rekening houden met verschillen in ‘leerstijlen’	33	42	47	11
Buiten het klasverband extra aandacht geven	27	36	43	21
Rekening houden met sociaal-culturele verschillen	16	47	42	10

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden; n leraren=958.

Uit de tabel spreekt in het algemeen een *grote discrepantie* tussen het belang dat leraren aan differentiatie hechten en de mate waarin ze er aan toekomen. Deze uitkomst spoort met de bevindingen uit de interviews en focusgroepen dat sprake is van overvraging van leraren: door met name tijdgebrek komen ze niet optimaal toe aan differentiëren. Uit de enquête blijkt dat leraren zelf vaak zien dat er thans kansen op differentiatie blijven liggen.

Uit de resultaten blijken enkele significante verschillen tussen de onderwijssoorten. In het praktijkonderwijs vinden docenten het vaker belangrijk om leerlingen uit te dagen op hun eigen niveau en om rekening te houden met sociaal-culturele verschillen. Docenten in havo en/of vwo hechten meer dan hun collega’s in andere onderwijssoorten belang aan het stimuleren van best-presterende leerlingen. Wat betreft het waarmaken van ambities, vinden docenten in het praktijkonderwijs vaker dat zij er in slagen in hun klas te differentiëren als het gaat om het helpen van leerlingen met een leerachterstand, het stimuleren van best-presterende leerlingen, het rekening houden met sociaal-culturele verschillen en het rekening houden met verschillen in motivatie en interesse.

Docenten op traditionele vernieuwingscholen hechten bij bijna alle aspecten vaker groot belang aan differentiëren. Dat is niet altijd terug te zien in de mate waarin leraren er ook in slagen het waar te maken in de klas. Op vier punten zijn docenten in het vernieuwingsonderwijs naar eigen zeggen wel vaker in staat om differentiatie waar te maken: extra uitdaging voor de best-presterende leerlingen bieden, leerlingen op hun eigen niveau uitdagen, rekening houden met verschillen in leerstijlen en met verschillen in motivatie en interesse.

### 5.3 Tevredenheid over differentiëren en differentiatievaardigheden

De tevredenheid over de differentiatievaardigheden van leraren is bij schoolleiders vaak niet hoog (zie Tabel 5.3). Schoolleiders binnen het praktijkonderwijs zijn, in vergelijking met schoolleiders in andere schoolsoorten, het vaakst (zeer) tevreden, maar ook in deze groep betreft dat een minderheid (38%). Erg weinig vaak (zeer) tevreden zijn schoolleiders van havo/vwo-scholen. Schoolleiders van vmbo/havo/vwo-scholen en havo/vwo-scholen geven het vaakst aan (zeer) ontevreden te zijn met de differentiatievaardigheden (rond de 30%).

Het al dan niet werken in vernieuwingsonderwijs maakt geen significant verschil met betrekking tot de algemene tevredenheid.

Tabel 5.3: Algemene tevredenheid over differentiatievaardigheden van leraren binnen school, naar schoolsoort – schoolleiding (%)

	(Zeer) ontevreden	Neutraal	(Zeer) tevreden	Totaal (n=100%)
Praktijkonderwijs	10	52	38	21
Vmbo	5	82	14	22
Vmbo/havo/vwo	29	47	24	146
Havo/vwo	32	58	11	19
Totaal	24	53	23	208

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschillen tussen schoolsoort zijn significant,  $p < 0,05$ .

De differentiatievaardigheden van leraren ondervinden dus de nodige kritiek van schoolleiders. Positief is dat de meerderheid van de docenten en van de schoolleiders aangeeft dat de vaardigheden binnen de organisatie wel enigszins tot sterk verbeterd zijn. Schoolleiders zijn hierover significant positiever dan docenten: 58% van de docenten geeft aan dat het verbeterd is tegenover 86% van de schoolleiders. Docenten binnen het praktijkonderwijs en in het vernieuwingsonderwijs zijn significant positiever over de verbetering dan docenten van andere schoolsoorten.

Tabel 5.4: Zijn in uw ervaring de differentiatievaardigheden van leraren binnen uw organisatie veranderd in de afgelopen periode? – naar functie (%)

	Schoolleiding	Docent
Verminderd	2	4
Gelijk gebleven	12	37
Enigszins verbeterd	74	53
Sterk verbeterd	12	5
Totaal (n=100%)	210	966

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschillen naar functie zijn significant,  $p < 0,05$ .

### 5.4 Aandeel leraren dat onvoldoende kan differentiëren

In de interviews met schoolleiders en leraren vo is gevraagd naar het aandeel leraren dat onvoldoende kan differentiëren. Hieruit blijkt een genuanceerd oordeel over de vaardigheden van leraren. Wat overheerst is dat veel leraren vooral houdingaspecten missen en geen of weinig ambitie hebben om op een andere manier te werken, maar dat zij wel elk op een eigen manier differentiëren. Ook leraren die enkel klassikaal lesgeven op een ‘traditionele’ manier, kunnen in de waarneming van veel geïnterviewden ook goede docenten zijn en in de klassikale les gedifferentieerde aandacht geven en ook goede onderwijsresultaten halen. Per saldo wordt het aandeel leraren dat het niet kan of wil, tussen de 10 en 40 procent geschat.

### *Kanttekening bij lage tevredenheid over differentiëren en aandeel dat het niet zou kunnen*

Kanttekening is dat in het algemeen het niet direct duidelijk is wat leraren dan niet kunnen of niet willen bij differentiëren. De indruk uit de interviews is dat bij de schattingen van aandelen niet bekwaame leraren ook leraren zijn inbegrepen dat niet in innovatieve vormen van gedifferentieerd onderwijs kunnen werken (zonder nascholing op bijv. ICT-vaardigheden). In de bestaande, eigen lessituatie zouden dan eventueel die leraren wel kunnen voldoen. Deze nuancering kan ook van toepassing zijn op de tevredenheid over differentiatievaardigheden. De gebleken lage tevredenheid kan mogelijk deels de tevredenheid betreffen over de vaardigheid bij docenten om te werken met nieuwe lesvormen en digitale tools. Hoe dan ook is het absolute niveau van differentiatievaardigheden, voor zover daar al een norm voor is op te stellen, en het aandeel leraren dat niet voldoet aan een soort van minimumnorm, op basis van dit onderzoek niet aan te geven.

### *Omgang met leraren die niet voldoende kunnen differentiëren*

Mede tekenend voor de genuanceerde houding ten aanzien van differentiatievaardigheden bij leraren is dat in de interviews door schoolleiders en leraren vaak niet zwaar wordt getild aan het aandeel leraren dat niet voldoende wil of kan differentiëren. Vaak is opgemerkt dat elke leraar op zijn eigen wijze omgaat met verschillen tussen leerlingen en dat verschillende aanpakken, ook traditionele aanpakken met enkel frontaal lesgeven, goed onderwijs kunnen opleveren en niet goed zijn te relateren aan verschillen in leer(examen)resultaten. Ook is gesteld dat leerwinsten en examenresultaten van meer factoren afhangen dan alleen de differentiatievaardigheden van een leraar. Voor met name de onervaren leraren is doorgaans een coachingstraject beschikbaar, maar is het vooral werkervaring die de vaardigheid moet vormen. Vaardigheden die in het team worden gemist, worden zo goed mogelijk opgelost via het personeelsbeleid, door bijvoorbeeld in een jaarlaag een maximum aantal startende leraren in te roosteren of in vaksecties te streven naar een goede balans in het team.

## **5.5 Conclusies tevredenheid differentiëren in het voortgezet onderwijs**

De onduidelijkheid over differentiëren is in het vo groot. De grootste groep docenten, met uitzondering van het praktijkonderwijs, vindt het (zeer) onduidelijk wat concreet van hen wordt verwacht wat betreft differentiërende activiteiten. Tegelijkertijd zien leraren wel dat er kansen blijven liggen. Er is een grote discrepantie tussen het belang dat leraren aan aspecten van differentiatie hechten en de mate waarin ze dat in praktijk – volgens henzelf – kunnen waarmaken.

Bij de schoolleiding in het vo is er een lage tevredenheid over de differentiatievaardigheden van leraren. Positief is wel dat de meeste schoolleiders vinden dat de vaardigheden (enigszins) zijn verbeterd in de afgelopen jaren. Ook is opvallend dat in de interviews en focusgroepen het aandeel niet voldoende vaardige leraren met ruwweg een kwart (10 tot 40 procent) nog relatief gunstig wordt ingeschat, in het licht van de lage tevredenheid over vaardigheden. Dat kan mede als redenen hebben dat de ontevredenheid zich toespitst op een deel van de leraren en op de bereidheid en vaardigheid bij leraren om met bepaalde innovatieve (ICT-rijke) lesvormen te werken. In het algemeen is bij de ontevredenheid niet exact duidelijk wat leraren dan niet kunnen of niet willen, omdat daarover heel diverse en verschillende beelden bestaan. En uiteindelijk blijkt dat er vaak niet zo vreselijk zwaar aan wordt getild; vaardig in differentiëren of niet, de leerresultaten leiden er niet (altijd) zichtbaar onder.

## 6 Succesfactoren differentiatievaardigheden en differentiëren

In dit hoofdstuk staan de factoren die differentiatievaardigheden en de randvoorwaarden voor differentiëren verbeteren, centraal. De succesfactoren die de inspectie onderscheidt, worden beoordeeld op de mate van toepassing in de praktijk. Vervolgens worden de succesfactoren vergeleken met de succesfactoren die schoolleiders en leraren onderscheiden en eerder in de literatuurstudie zijn beschreven.

### 6.1 Succesfactoren volgens de inspectie

De inspectie heeft een aantal kritische succesfactoren om tot succesvolle differentiatie te komen, geïdentificeerd.<sup>9</sup> Die succesfactoren voor het vo zijn:

- het team werkt vanuit een observeerbare definitie van differentiëren;
- de school biedt stimulerende randvoorwaarden voor differentiatie: grootte van de klas, ict, organisatie, etc.;
- docenten hebben tijd om (samen) lessen te ontwerpen;
- docenten gebruiken bij de vormgeving van hun onderwijs de analyse van de leerlingenprestaties;
- docenten observeren elkaar aan de hand van een kijkwijzer;
- de schoolleiding zorgt voor draagvlak bij de leraren voor het schoolbeleid en de daarvan afgeleide ambities en verbeterdoelen;
- de schoolleiding komt een aantal maal per jaar observeren in het kader van schoolontwikkeling, naast de lesbezoeken voor de beoordeling van het functioneren;
- de school werkt top-down en bottom-up aan professionalisering.

Deze acht succesfactoren zijn enerzijds gericht op het verbeteren van differentiatievaardigheden (zoals door middel van nascholing) en anderzijds op de randvoorwaarden bij het toepassen van die vaardigheden (zoals ICT). De primaire vraag in dit onderzoek is die naar de versterking van vaardigheden. Het is daarom zinvol om de succesfactoren die de versterking van de vaardigheden betreffen te onderscheiden van de randvoorwaarden voor de toepassing van differentiëren. Bij de bovenstaande acht succesfactoren zijn er drie die betrekking hebben op de versterking van de vaardigheden, namelijk:

- leraren observeren lessen bij elkaar;
- de schoolleiding observeert lessen, zodat feedback daarop mogelijk is;
- er is top-down (door de schoolleiding georganiseerde) en bottom-up (door het team of de leraar geïnitieerde) professionalisering ten aanzien van differentiëren.

In de enquête is de laatstgenoemde succesfactor opgesplitst in twee factoren: bottom-up en top-down professionaliseren. Er zijn in dit onderzoek dus vier succesfactoren voor vaardigheden onderscheiden: twee met betrekking tot lesobservaties en twee met betrekking tot professionalisering. De andere succesfactoren betreffen randvoorwaarden voor differentiëren.

Twee factoren zijn in de enquête enkel voorgelegd aan schoolleiders; waar een succesfactor niet is voorgelegd, is dat weergegeven met een minteken (-). Bij de vragen naar de mate van toepassing van succesfactoren is aan respondenten een 5-puntsschaal voorgelegd, die loopt van (helemaal) niet van toepassing (score 1 of 2), redelijk van toepassing (score 3), tot (helemaal) wel van toepassing (score 4 of 5). In de navolgende tabellen zijn enkel de percentages opgenomen met een antwoord (helemaal) van toepassing (scores 4 en 5).

---

9 Onderwijsverslag 2015/2016.

## 6.2 Toepassing succesfactoren versterking differentiatievaardigheden

Bij de verbetering van differentiatievaardigheden is het *top-down* organiseren van professionalisering de belangrijkste factor. Bijna drie kwart van de bevroegde schoolleiders (71%) vindt dit (helemaal) van toepassing. Ook bij leraren scoort dit het hoogst, maar wel fors lager dan bij de schoolleiders; maar 30 procent van de leraren vindt dit (helemaal) van toepassing op de eigen school.

*Bottom-up* professionalisering wordt door beide groepen beduidend minder vaak van toepassing gevonden. Ook hier zijn er forse verschillen in de beleving tussen leraren en schoolleiding. Een krappe meerderheid van de schoolleiders vindt (helemaal) van toepassing dat binnen hun school teams en individuele leerkrachten *bottom-up* gericht werken aan verbetering van deze vaardigheden (55%); slechts 21 procent van de leraren vindt dit ook.

*Lesobservaties door de schoolleiding* wordt door ruim de helft van de bevroegde schoolleiders (58%) (helemaal) van toepassing wordt gevonden op de eigen school.

*Lesobservaties door leraren* onderling worden beduidend minder vaak gezien: één derde deel van de schoolleiders vindt deze succesfactor (helemaal) van toepassing op de eigen school. Dat is daarmee van alle acht succesfactoren (zie ook paragraaf 6.3) de factor die volgens schoolleiders het minst vaak van toepassing is op scholen. Ook leraren vinden deze succesfactor weinig van toepassing (22%) op de eigen school.

Als belangrijkste reden waarom leraren niet of weinig bij elkaar in de klas differentiatie observeren, wordt door een meerderheid van leraren aangegeven dat zij wel van plan zijn om dit te gaan doen of hier meer werk van willen maken (57%). Dit indiceert dat leraren het belang van bij elkaar kijken wel zien, maar hier nog niet aan toe zijn gekomen. Een derde deel van de respondenten geeft aan dat lesobservaties onderling lastig zijn te organiseren binnen de school.

Tabel 6.1: In hoeverre zijn succesfactoren van differentiatievaardigheden op uw school van toepassing? – naar functie vo (% (helemaal) van toepassing)

	Schoolleiding	Docent
Schoolleiding organiseert professionalisering gericht op differentiatievaardigheden	71	30
Schoolleiding volgt actief aansluiting lesaanpak bij schoolkoers en observeert lessen	58	-
Teams en individuele leraren werken <i>bottom-up</i> gericht aan verbetering differentiatievaardigheden	55	21
Leraren observeren bij elkaar dif.vaardigheden in de klas m.b.v. instrument	34	22
Totaal (n=100%)	210	966

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschillen naar functie zijn significant,  $p < 0.05$ .

Samengevat zijn schoolleiders duidelijk vaker positief dan leraren over de succesfactoren ten aanzien van de versterking van vaardigheden, en wordt de factor ‘lesobservaties door leraren’ door beide groepen relatief weinig in de eigen school gezien.

Naar onderwijssoort en type zijn er enkele significante verschillen. Schoolleiders in het praktijkonderwijs en vmbo vinden vaker dan andere schoolleiders van toepassing dat teams en individuele leraren *bottom-up* gericht werken aan verbetering van differentiatievaardigheden. Schoolleiders van scholen waar alleen havo en/of vwo wordt aangeboden, vinden dit significant minder vaak van toepassing dan anderen. Verder blijkt dat docenten in het vernieuwingsonderwijs vaker dan andere docenten vinden dat de schoolleiding professionalisering gericht op differentiatievaardigheden organiseert (*top-down*).

### 6.3 Toepassing succesfactoren randvoorwaarden

Net als bij de succesfactoren bij vaardigheden, zijn schoolleiders ook over de versterking van de randvoorwaarden van differentiatie veel positiever dan leerkrachten (tabel 6.2). Een ruime meerderheid van de schoolleiders vindt van toepassing op de eigen school dat het schoolbeleid en de verbeterdoelen breed gedragen worden (68%) en dat de school de analyse van leerlingenprestaties stimuleert en faciliteert (67%). Iets minder dan de helft van de schoolleiders vindt dat op de eigen school leraren voldoende voorbereidingstijd hebben voor een gedifferentieerde lesaanpak en dat er binnen de school een helder en gezamenlijk begrip bestaat van wat differentiëren concreet is. Eerder bleek al dat veel leraren niet weten wat van hen wordt verwacht bij differentiëren. Dat kan dus worden aangevuld met de bevinding dat de krappe meerderheid van de schoolleiders niet vindt dat er een heldere boodschap over differentiëren is.

Tabel 6.2: In hoeverre zijn succesfactoren van randvoorwaarden van differentiatie op uw school van toepassing? – naar functie vo (% (helemaal) van toepassing)

	Schoolleiding	Docent
Schoolbeleid en verbeterdoelen worden breed gedragen binnen school	68	-
School stimuleert en faciliteert analyse prestaties leerlingen door leraren	67	19
School faciliteert differentiatie	53	18
Leraren krijgen voldoende tijd om gedifferentieerde lesaanpak voor te bereiden	47	11
Binnen school is een helder en gezamenlijk begrip van wat differentiëren concreet is	46	21
Totaal (n=100%)	210	966

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschillen naar functie zijn significant,  $p < 0.05$ .

In vergelijking met de schoolleiders zijn de leraren zoals gezegd fors meer kritisch over de randvoorwaarden voor differentiëren. Bij elke randvoorwaarde afzonderlijk vindt maar hooguit een vijfde deel van de leraren deze (helemaal) van toepassing op de eigen school. Over de voorbereidingstijd voor een gedifferentieerde lesaanpak zijn zij het vaakst kritisch: slechts elf procent vindt (helemaal) van toepassing dat er voldoende voorbereidingstijd is.

Scholen in het praktijkonderwijs blijken significant vaker dan andere schoolsoorten differentiatie te faciliteren, zowel naar mening van schoolleiding als van leerkrachten. In het praktijkonderwijs vinden leraren ook vaker dan in de andere schoolsoorten dat leraren voldoende tijd krijgen om een gedifferentieerde lesaanpak voor te bereiden. En ook het breed dragen van schoolbeleid en verbeterdoelen binnen school is significant vaker van toepassing volgens schoolleiders van praktijkonderwijs en daarnaast ook het vmbo.

Qua type onderwijs blijkt dat docenten in het traditionele vernieuwingsonderwijs significant vaker dan andere docenten van toepassing vinden dat hun school differentiatie faciliteert, dat de school de analyse van prestaties van leerlingen stimuleert en faciliteert en dat binnen de school een helder en gezamenlijk begrip van differentiatie bestaat.

### 6.4 Succesfactoren volgens leraren en schoolleiders

In de navolgende twee paragrafen is beschreven wat leraren en schoolleiders zelf aangeven als succesfactoren voor differentiëren en differentiatievaardigheden.

#### 6.4.1 Versterking van differentiatievaardigheden

Allereerst konden in een open vraag docenten en schoolleiders in de enquête toelichten wat er volgens hen ten grondslag heeft gelegen aan een verbetering van differentiatievaardigheden. Door ongeveer 400 leraren en 140 schoolleiders is hierop een antwoord gegeven. In ongeveer de helft van de antwoorden – zowel van leraren als van schoolleiders – wordt gerefereerd aan de voor de hand liggende factor *scholing* (kennis, na- of bijscholing, studiedagen en dergelijke).

Als tweede belangrijke factor, bijna net zo vaak genoemd als scholing, is de *schoolvisie* en de expliciete aandacht binnen de school voor differentiëren (erover praten en dergelijke) aangegeven. Zo geeft één van de leraren aan:

“In de afgelopen jaren is differentiatie het terugkerend onderwerp tijdens scholingsdagen. Er is een aantal mogelijkheden voor nascholing aangeboden. De schoolleiding communiceert duidelijk dat differentiatie een speerpunt is in onze school.”

En een schoolleider stelt in dit verband:

“Er is meer focus op differentiëren bij scholing, vergaderingen en intervisie.”

In het verlengde hiervan meldt ongeveer één van de zeven schoolleiders die bij deze vraag een open antwoord invulde, dat koppeling van de differentiatievaardigheden aan het (*strategisch*) *HRM-beleid* en de personeelsgesprekkencyclus een succesfactor is geweest voor de verbetering. Van de leraren noemt niemand dit expliciet.

Een derde factor die leraren en schoolleiders spontaan noemen is *collegiale consultatie* en *lesobservaties*; schoolleiders noemen dit vaker dan docenten (30 versus 20%). Een schoolleider somt op:

“Trainingen, intervisie, filmen tijdens lessen en nabespreken met collega's, coaches voor beginnende leraren en nieuwe leraren, extra tijd voor scholing, lesbezoeken door derden en collega's.”

Een enigszins opvallende factor is dat schoolleiders (15%) en leraren (10%) spontaan melden dat bepaalde ICT-mogelijkheden en methodes in gang hebben gezet dat de vaardigheden bij leraren groeiden. Het mechanisme is dan blijkbaar dat leraren gaan werken met bijvoorbeeld adaptieve tools en daardoor beter in staat worden (vaardiger worden) om te differentiëren. Dit zit op het grensvlak van vaardigheden en randvoorwaarden en toont dat vaardigheden ook groeien door de randvoorwaarden en faciliteiten te verbeteren.

Andere genoemde factoren zijn nog dat docenten relatief vaak (ruim 10%) positief refereren aan de aandacht die in de *lerarenopleiding* besteed wordt aan relevante vaardigheden en aan de kennis en positieve houding die via startende jongere collega's binnenkomt. Schoolleiders noemen dit sporadisch. Een leraar stelt in dit kader:

“Aankomende docenten nemen vernieuwingen mee vanuit opleidingen [...]”

Verder wordt regelmatig (in ongeveer 10% van de open antwoorden in beide groepen) spontaan de *begeleiding van startende leraren* als factor voor verbetering van differentiatievaardigheden genoemd.

In de focusgroepen en interviews is ook gevraagd naar succesfactoren bij de versterking van differentiatievaardigheden. De nadruk is in die gesprekken gelegd op de positieve effecten van coaching van zowel startende als nog niet voldoende vaardige zittende leraren, op lesobservaties en op gerichte training en scholing als belangrijke succesfactoren voor de versterking van vaardigheden. In het voorgaande bleek dat een deel van bevraagde leraren de rol van de lerarenopleidingen en de frisse inbreng van startende leraren positief benoemt. In de interviews en focusgroepen is expliciet gevraagd naar de rol van de lerarenopleidingen. Daaruit blijkt dat het merendeel van deze respondenten kritisch is op de rol van de lerarenopleidingen en graag meer aandacht voor differentiëren zou willen zien in de initiële opleidingen. Vaak is opgemerkt dat de lerarenopleidingen geen duidelijke basis leggen voor differentiëren en dat dit in de praktijk nog moet worden geleerd.



Gesignaleerd wordt wel dat jonge leraren meer open staan voor nieuwe, differentiërende aanpakken en gemiddeld gezien ook meer vaardig zijn in ondersteunende competenties zoals ICT-vaardigheden. Maar in het algemeen wordt geoordeeld dat de opleiding focust op methoden en op frontaal lesgeven en dat leraren in opleiding tijdens stages ook niet of te weinig oefenen en in aanraking komen met andere benaderingen van gedifferentieerd onderwijs. Meer aandacht voor differentiëren – ook in stages – is volgens de gesproken schoolleiders gewenst.

Dit sluit aan op recente rapporten van de inspectie, waaruit ook blijkt dat er meer aandacht voor differentiatievaardigheden gewenst is aan de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen in het hbo en wo<sup>10</sup>. De meeste afgestudeerden van de opleidingen voelen zich slecht voorbereid op verschil maken tussen leerlingen. Een derde deel van hen heeft bijvoorbeeld niet geleerd om de voortgang van leerlingen systematisch te volgen en te analyseren. Een meerderheid van de recent afgestudeerden meldt onvoldoende geleerd te hebben hoe je concreet moet differentiëren. Ook leidinggevend in het vo zijn veel minder tevreden over de toerusting van beginnende leraren op differentiatievaardigheden in vergelijking tot de toerusting op andere vaardigheden.

#### 6.4.2 Randvoorwaarden

Ook de vraag naar de randvoorwaarden voor differentiëren is in de enquête op een open manier gesteld aan leraren en schoolleiders. Ten eerste is aan leraren gevraagd wat in de kern maakte dat zij tot een *succesvolle aanpak* van differentiëren in staat waren. Leraren konden dit in een open antwoord omschrijven. Daarvan maakten ruim 700 leraren gebruik. Het merendeel van deze antwoorden bevatte – naast opmerkingen die op de versterking van vaardigheden betrekking hebben – geheel of gedeeltelijk een opmerking over de beschikbare randvoorwaarden. Uit die open antwoorden komen twee categorieën nadrukkelijk naar voren.

Ten eerste is vaak het belang van voldoende ruimte en (*voorbereidings*)*tijd* om gedifferentieerd onderwijs voor te bereiden en te verzorgen, genoemd. Een gedifferentieerde aanpak kost, blijkens de antwoorden – in het algemeen meer tijd dan een meer traditionele, klassikale lesaanpak. Er zijn overigens ook docenten die stellen dat een bepaalde differentiatieaanpak met veel ruimte voor zelfstandig werken en ICT-tools, die de docent goed beheerst, (*uiteindelijk*) tijdwinst voor de docent kan opleveren. Over de inzet en tijd van docenten is bijvoorbeeld aangegeven:

"[...]ben ik vanaf schooljaar 2015-2016 vier uur in de week uitgeroosterd om materiaal te ontwikkelen. Helaas stopt het leerlab eind 2017 en zal ik weer terug moeten naar alleen lesgeven. Daarnaast heb ik al mijn lesmateriaal gedigitaliseerd waardoor ik veel herhalings- en verdiepingsmateriaal op mijn ELO heb staan (Magister). Leerlingen kunnen daardoor altijd aan mijn aantekeningen en extra materiaal komen."

"[...] in mijn lessen de beschikking heb over laptops en een digitale leeromgeving. Daarnaast heb ik veel tijd geïnvesteerd om de lessen te maken. Omdat het niet werd gefaciliteerd door mijn werkgever heb ik dit in mijn eigen tijd gedaan. Het kostte enorm veel tijd, dus ik heb ieder jaar voor een jaarlaag de lessen en games ontwikkeld."

Een andere opmerking die aangeeft dat docenten die meer werk willen maken van differentiëren, daar zelf veel tijd in (moeten) steken is:

"Flexibiliteit van de leerkracht en het opofferen van tussenuren, deze aanpak is alleen mogelijk in een 1 op 1 situatie en dan moet de rest van de 25 leerlingen rustig verder werken. Dat lukt natuurlijk niet altijd, dus er gaat veel vrije tijd in zitten. De andere situaties staan en vallen met kennis van de docent en het constant blijven zoeken naar mogelijkheden."

Ook draagt het krijgen van ruimte en vrijheid (vertrouwen) om de lessen zelf in te vullen, eraan bij dat differentiëren lukt. Leerkrachten stellen:

---

10 Inspectie van het onderwijs, *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden - Deel 2: de tweedegraads lerarenopleiding*, oktober 2015 / *Deel 3: de universitaire lerarenopleiding*, juni 2016 / *Deel 4: de eerstegraads lerarenopleiding hbo*, juni 2016.



"De vrijheid die we als sectie hebben om binnen gestelde kaders (aantal toetsen per periode bijvoorbeeld, normering etc.) zelf invulling te geven aan onze lessen en werkvormen."

"[...] Het vertrouwen van leerlingen dat ik in staat ben om ze iets zinvols aan te leren. Het vertrouwen van de schoolleider dat ik een onderbouwde aanpak heb waarbij ik tegen de heersende modewoorden in durf te gaan."

Ten tweede is het belang van *geschikte materialen* en *ICT* aangegeven. Opmerkingen hierover zijn bijvoorbeeld:

"ICT: een duidelijke opdracht opgedeeld in stappen die leerlingen online maken. Ik heb alle informatie en opdrachten verzameld in een online stappenplan. Leerlingen kunnen zelfstandig aan de slag op hun laptop."

"ICT-ondersteuning voor de diagnostische toets en voldoende tijd om de leerroutes goed uit het boek te halen."

Voorts is in de enquête zowel aan leraren als aan schoolleiders meer in het algemeen gevraagd wat nodig is aan randvoorwaarden in de schoolorganisatie om differentiatie en differentiatievaardigheden bij leerkrachten te optimaliseren. Daarop gaven zowel schoolleiders als docenten ten aanzien van de randvoorwaarden in meerderheid antwoorden die vallen in de categorie '*meer tijd en ruimte* om lessen voor te bereiden' en daarnaast ook expliciet de wens van *kleinere klassen*.

Ten slotte zijn ook in de *interviews* en focusgroepen de randvoorwaarden voor differentiëren besproken. Schoolleiders en leraren noemen daarbij randvoorwaarden die overlappen met de in de enquête genoemde factoren:

- tijd;
- ICT-faciliteiten;
- geschikte lokalen en werkruimtes;
- klassengrootte.

Ten aanzien van werkruimtes en lokalen is in de gesprekken aanvullend aangegeven dat de veel voorkomende 'busopstelling' in vo-klassen het differentiëren lastig maakt. Er zitten dan grenzen aan werkvormen met bijvoorbeeld deelgroepen, doordat lokalen daar niet geschikt voor zijn. Als complicerende factor bij het stimuleren van differentiëren is aanvullend aangegeven dat de extra leerresultaten van gedifferentieerd onderwijs vaak lastig zijn aan te tonen (zie tekstvak). Ook docenten met een traditionele aanpak met een krijtje voor het bord, kunnen zoals eerder al aangegeven met hun klas goede examenresultaten halen. Een schoolleiding die op zo'n school met een plan komt om sterker gedifferentieerd te werken, heeft een uitdaging om dat vanuit de onderwijsresultaten te onderbouwen. Sommige leraren zien, zo melden geïnterviewde schoolleiders, dan ook geen noodzaak om hun lessen anders, meer gepersonaliseerd en meer gedifferentieerd aan te pakken.

#### *Opbrengsten van gedifferentieerd onderwijs vaak (nog) niet goed zichtbaar te maken*

De meeste geïnterviewden melden dat meer of anders differentiëren niet of nauwelijks is terug te zien in betere leer-(examen)resultaten. Dat dit niet direct zichtbaar is, kan verschillende redenen hebben. Aangevoerd is:

- goede leeropbrengsten zijn in veel verschillende lessituaties mogelijk;
- er zitten ook risico's aan differentiatie, bijvoorbeeld als de leraar (onbewust) met de differentiatie negatieve (lage) verwachtingen richting sommige leerlingen expliciteert: de totale leerwinst van het differentiëren wordt dan onzeker; er zijn vooraf geen garanties te geven;
- extra aandacht voor leerlingen die dat het hardst nodig hebben, kan ten koste gaan van de aandacht voor andere leerlingen;
- innovaties kunnen nog te kort ingevoerd zijn.

Geïnterviewden pleiten in dit kader voor een *bredere blik* op de opbrengsten van gedifferentieerd onderwijs. De belangrijkste winst zit vaak niet in overall betere leerresultaten, maar in beter gemotiveerde en betrokken leerlingen die meer lesplezier en uitdaging ervaren, een betere leerhouding en een betere aansluiting op het vervolgonderwijs, bijvoorbeeld door het stimuleren van een zelfstandige leerhouding in gedifferentieerde werkvormen. Ook kan gedifferentieerd onderwijs bij leerlingen vaardigheden stimuleren die niet direct betere leerresultaten opleveren. Het gaat dan om vaardigheden die onder de *21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden* zijn te scharen: zelfstandigheid, samenwerken, ICT-vaardigheden en dergelijke. Ook voor de *leraar* kan het plezier in lesgeven verbeteren, door open te staan voor andere vormen van onderwijs.

## 6.5 Conclusies succesfactoren

Bij de factoren die de *vaardigheden* stimuleren, worden de vormen van nascholing (zowel top-down als bottom-up) onderschreven als belangrijk in dit onderzoek. Bij de feitelijke toepassing van nascholing ten aanzien van differentiatie, vinden leraren dit maar weinig van toepassing op de eigen school. Schoolleiders zijn hierover een stuk positiever, maar geconcludeerd kan worden dat er ruimte is voor een verstevigde inzet op differentiatievaardigheden.

Een discrepantie zit nadrukkelijk bij *lesobservaties* door leraren onderling. Dit is in de gesprekken en ook in de enquête nadrukkelijk genoemd als belangrijke succesfactor, maar in de praktijk is dit op weinig scholen van toepassing. Wel is positief dat veel leraren melden dat ze er mee aan de slag willen; de ambities zijn er dus wel. Gebrek aan tijd is een knelpunt bij de concretisering van deze voornemens. Een factor bij de vaardigheden is daarnaast de rol van de lerarenopleidingen. Naast het feit dat die een rol kunnen spelen in de nascholing van leraren, gaat het om twee mechanismen. Ten eerste uiteraard het goed en breed voorbereiden van aankomend leraren op differentiëren in verschillende situaties, werkvormen en contexten. Ten tweede om via startende leraren, nieuwe kennis en inzichten en een positieve grondhouding ten aanzien van ICT-tools en dergelijke in de school te brengen. Het voorliggende onderzoek benadrukt eerdere bevindingen dat de lerarenopleidingen meer aandacht aan differentiëren zouden moeten geven.

Bij de vijf factoren die de *randvoorwaarden* versterken steekt er één duidelijk bovenuit qua belang, en dat is voldoende tijd om een gedifferentieerde lesaanpak voor te bereiden. Tegelijkertijd is dat de factor die het meest wordt gemist binnen scholen. Ook het faciliteren van differentiatie met goede tools en flexibiliteit in het klassenverband is vaak genoemd, maar ook hier vinden leraren dat dit maar beperkt van toepassing is op scholen.

Een duidelijke schoolvisie en een helder en gezamenlijk begrip van wat differentiëren is, zijn van belang, maar zijn blijkens dit onderzoek vaak onvoldoende ingevuld. Een belangrijke *aanvullende* succesfactor hierbij is dat de schoolleiding het belang van differentiëren moet kunnen overbrengen op leraren. Er is nu om minstens twee redenen een heel lastige uitgangspositie bij differentiëren in het vo:

- Leraren weten – blijkens de enquête – in meerderheid niet wat van ze wordt verwacht bij differentiëren en ook de meeste schoolleiders vinden de opdracht bij differentiëren niet helder binnen hun eigen school.
- Het is – blijkens de gesprekken – niet duidelijk wat differentiëren oplevert aan extra onderwijsresultaten danwel moet opleveren.

Betrokkenen weten dus overwegend niet *wat* ze moeten doen en vaak ook niet *waarom* ze het moeten doen. Anderzijds vinden de meeste betrokkenen differentiëren wel belangrijk en kennen er een hoge prioriteit aan toe. Het knelpunt ligt dan – blijkbaar – voor een belangrijk deel bij de vertaling van ambities naar de praktijk. Op zijn minst zou een school daarbij moeten kunnen verduidelijken waarom die wil dat leraren op een andere/betere manier werken, waarbij een brede *blik* op opbrengsten van differentiëren geboden is (vorming 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden, etc.).

Bij de dialoog hierover binnen de scholen is nog een belangrijk aandachtspunt dat de schoolleiders in het vo veel positiever dan de leraren aankijken tegen de versterking van differentiatievaardigheden en de randvoorwaarden voor differentiëren binnen scholen. Voor een vruchtbare dialoog is het wenselijk dat percepties meer op één lijn komen te liggen.

## 7 Ondersteunend beleid versterking differentiatievaardigheden

In dit hoofdstuk staat de ondersteuning van de versterking van differentiatievaardigheden centraal. Hierna wordt eerst de aanpak binnen scholen belicht. Daarna wordt kort de aanpak door landelijke actoren geschetst.

### 7.1 Schoolbeleid

In de navolgende paragrafen is nader gezien hoe binnen scholen wordt gewerkt aan de versterking van differentiatievaardigheden. Daarbij is eerst de vraag naar de prioriteit van differentiatie gesteld. Daarna is nader bekeken hoe differentiatievaardigheden in het HRM-beleid zijn ingebed en welke vormen van professionalisering worden ingezet bij de versterking van differentiatievaardigheden en hoe die inzet zich verhoudt tot de inzet op verwante vaardigheden.

#### 7.1.1 Prioriteit van een gedifferentieerde onderwijsaanpak

In de enquête is aan zowel docenten als schoolleiders gevraagd welke prioriteit een gedifferentieerde lesaanpak heeft binnen hun organisatie (zie Tabel 7.1). Schoolleiders vinden veel vaker dan docenten dat de prioriteit die een gedifferentieerde aanpak heeft binnen hun organisatie hoog is: twee derde van de schoolleiders zegt dat de prioriteit hoog is tegenover ongeveer een derde van de docenten. Eén op de vijf docenten geeft aan dat de prioriteit bij hun school laag is, tegenover maar drie procent van de schoolleiders.

Naar schoolsoort is er geen significant verschil. Bezien naar type onderwijs blijkt dat docenten in het vernieuwingsonderwijs significant vaker dan andere docenten vinden dat een gedifferentieerde onderwijsaanpak prioriteit heeft.

Tabel 7.1: Welke prioriteit heeft een gedifferentieerde onderwijsaanpak binnen uw organisatie? – naar functie vo (%)

	Schoolleiding	Docent
Laag	3	20
Midden	29	47
Hoog	68	34
Totaal (n=100%)	210	966

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschil naar functie significant,  $p < 0.05$ .

Aan de respondenten die hebben aangegeven dat een gedifferentieerde onderwijsaanpak *geen* hoge prioriteit heeft, is gevraagd naar de reden daarvan. Zowel bij schoolleiders als bij docenten is de meest genoemde reden dat andere dingen belangrijker of ook belangrijk zijn; ongeveer 40 procent van de docenten en ongeveer 60 procent van de schoolleiders geeft dit aan. Zo zegt één van de docenten:

“De waan van de dag is belangrijker. Examenresultaten moeten goed zijn. Afstroom mag niet. Uitval mag niet. Alle administratieve werkzaamheden die moeten worden gevoerd. Organisatorisch brengt differentiatie véél meer werk met zich mee.”

Een schoolleider stelt:

“Er zijn vele prioriteiten te benoemen: passend onderwijs, invoering nieuwe profielen, onderwijs en zorg op maat, werken en leren in een digitaliserende samenleving (social media). Deze hebben mijns inziens een hogere prioriteit.”

Schoolleiders geven ook, maar in mindere mate, aan dat het *niet haalbaar* is (dat qua organisatie, tijd, geld en middelen de randvoorwaarden niet goed genoeg op orde zijn), dat er al gedifferentieerd wordt gewerkt ofwel ze ermee bezig zijn of ermee gaan beginnen. Ook is wel gemeld dat er nog niet genoeg deskundigheid is en docenten (nog) niet goed zijn opgeleid om beter en/of meer te differentiëren.

Van de docenten geeft bijna dertig procent aan dat differentiatievaardigheden geen prioriteit hebben omdat het niet haalbaar is met betrekking tot de randvoorwaarden (organisatorisch, tijd, geld, middelen). Eén van de docenten omschrijft het als volgt:

“Directie geeft aan dat we moeten differentiëren, maar vergeet dat voor de uitvoering er bepaalde randvoorwaarden nodig zijn, zoals scholing personeel, extra tijd om zaken voor te kunnen bereiden. [...]”.

Ook geeft ongeveer één op de zeven docenten aan dat er niet genoeg aandacht aan wordt geschonken vanuit de schoolleiding, c.q. dat er een gebrek aan visie is:

“Er wordt vooral geroepen dat het belangrijk is, maar ik zie niet dat de schoolleiding hier een duidelijke visie op ontwikkelt waardoor wij als docententeam niet precies weten wat er van ons verwacht wordt.”

Verder melden docenten nog als redenen dat er geen noodzaak wordt ervaren omdat de resultaten op school goed zijn, dat er nog niet genoeg deskundigheid is binnen de school, dat de school ermee bezig is ofwel ermee gaat beginnen en ten slotte ook dat er al gedifferentieerd gewerkt wordt.

### 7.1.2 Bevordering van vaardigheden

In de enquête is aan leraren en schoolleiders gevraagd in hoeverre differentiatievaardigheden besproken worden in personeelsgesprekken (zie Tabel 7.2). Schoolleiders zijn hierover veel vaker positief dan docenten: van de schoolleiders geeft bijna de helft aan dat differentiatievaardigheden altijd besproken worden in personeelsgesprekken tegenover zestien procent van de docenten.

Tabel 7.2: In hoeverre worden differentiatievaardigheden besproken in personeelsgesprekken? – naar functie (%)

	Schoolleiding	Docent
Niet	1	16
Soms	51	65
Altijd	46	16
Weet niet	1	3
Totaal (n=100%)	210	966

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschil naar functie significant,  $p < 0.05$ .

Schoolleiders geven ook veel vaker dan docenten aan (zie Tabel 7.3) dat lesobservaties altijd betrokken worden bij de personeelsgesprekken (respectievelijk 60% en 27%).

Tabel 7.3: Worden uitkomsten van lesobservaties m.b.t. differentiëren betrokken bij personeelsgesprekken? – naar functie (%)

	Schoolleiding	Docent
Niet	4	17
Soms	37	56
Altijd	60	27
Totaal (n=100%)	205	789

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschil naar functie significant,  $p < 0.05$ .

Naar schoolkenmerken (schoolsoort en al dan niet vernieuwingsonderwijs) zijn er hierbij geen significante verschillen.

In de enquête is aan schoolleiders gevraagd welke professionaliseringsactiviteiten expliciet gericht op differentiatievaardigheden worden ingezet binnen de school (zie Tabel 7.4). Volgens de schoolleiders worden teamdagen/teamscholing het meest ingezet: dertig procent van de schoolleiders geeft aan dat dit veel wordt ingezet. Het minst – en feitelijk weinig – wordt gebruikgemaakt van peer review (elkaar beoordelen) en een leergemeenschap differentiatie, met hoge scores in de categorie ‘niet’ (resp. 47 en 62%).

Naar type onderwijs (al dan niet vernieuwingsonderwijs) is er geen significant verschil. Naar onderwijssoort blijkt dat een ‘leergemeenschap differentiatie’ significant meer gebruikt wordt op scholen met alleen havo- en vwo-afdelingen.

Tabel 7.4: Welke professionaliseringsactiviteiten worden binnen school ingezet, expliciet gericht op differentiatievaardigheden? – alleen schoolleiding (%)

	Veel	Redelijk	Niet
Teamdagen/teamscholing	30	62	7
Individuele scholing/opleidingen	18	77	5
Coaching gericht op differentiatie	14	56	29
Intervisie (ervaringen delen)	10	75	14
Leergemeenschap differentiatie	7	31	62
Peer review (elkaar beoordelen)	5	47	47

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden, n schoolleiding=135.

De scores in de categorie ‘veel’ in de tabel hierboven zijn niet hoog, zeker als dat wordt afgezet tegen de hoge prioriteit die de meeste schoolleiders aan differentiatie toekennen. Recent onderzoek in opdracht van de VO-Raad onder besturen in het vo concludeert ook dat scholen relatief weinig aandacht besteden aan differentiatievaardigheden in vergelijking met andere prioriteiten van het professionaliseringsbeleid. Delen van personeelsgesprekken waarin differentiatie te sprake komt, leiden vaak niet tot concrete afspraken. Het gebruik van gevalideerde observatie-instrumenten om de differentiatievaardigheden van leraren te beoordelen, komt ook relatief weinig voor.<sup>11</sup>

### 7.1.3 Versterking differentiatievaardigheden in combinatie met andere vaardigheden

Aan leraren en schoolleiders is gevraagd in hoeverre differentiatievaardigheden in samenhang met andere, verwante vaardigheden worden verbeterd binnen de school. Achtergrond hiervan is dat differentiatievaardigheden niet op zichzelf staan; er is een samenhang met verwante vaardigheden die bijvoorbeeld van belang zijn om opbrengstgericht of met ICT te werken. Een *complicerende* factor bij deze vraag is dat uit het voorliggende onderzoek blijkt dat er geen duidelijkheid is in het vo wat differentiëren concreet is en welke vaardigheden daarbij horen. De antwoorden van respondenten zijn daarmee afhankelijk van hoe zij differentiëren en bijhorende vaardigheden interpreteren. Als op een school differentiëren bijvoorbeeld sterk is verbonden met een ICT-rijke methode, dan laat het zich raden dat differentiatievaardigheden in samenhang met ICT-vaardigheden worden aangepakt. Bovendien ligt in de onderstaande twee tabellen de antwoordcategorie ‘soms wel/soms niet’ nogal voor de hand, omdat heel goed voorstelbaar is dat er bijvoorbeeld ook een ICT-cursus is die geïsoleerd ingaat op vaardigheden met betrekking tot een nieuw mailprogramma.

<sup>11</sup> E, Knies, P, Leisink m.m.v. J. Penning de Vries, De staat van strategisch personeelsbeleid (HRM) in het vo, Universiteit Utrecht/USBO, i.o.v. de VO-Raad, februari 2017.

Om die reden is de antwoordcategorie ‘meestal los’ vermoedelijk het meest zeggend; die weerspiegelt het beste het aandeel respondenten dat vindt dat versterking van differentiatievaardigheden niet vanuit een totaalbenadering wordt aangepakt. Bij de leraren blijkt dan (Tabel 11) dat een vrije grote groep leraren (circa een kwart tot een derde deel) vindt dat differentiatievaardigheden meestal los van verwante vaardigheden worden versterkt. Het toets- en curriculumontwerp lijkt het meest zelfstandig aangepakt te worden, aldus de leraren.

Tabel 7.5: Hoe verhoudt de verbetering van differentiatievaardigheden binnen uw organisatie zich tot de inzet op andere (didactische) vaardigheden? – leraren (%)

	Meestal in samenhang	Soms wel, soms niet in samenhang	Meestal los	Weet niet/geen antwoord
ICT / e-didactische vaardigheden	19	44	24	13
Volgen en analyseren van leerlingprestaties	20	42	27	12
Reflectieve vaardigheden / analyse eigen lespraktijk	16	45	26	13
Toets- en curriculumontwerp	14	36	37	13

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden; n leraren=958.

Schoolleiders vinden minder vaak dan leraren dat de verbetering van andere verwante vaardigheden meestal los van differentiatievaardigheden wordt aangepakt en vaker dat het in samenhang wordt aangepakt.

Tabel 7.6: Hoe verhoudt de verbetering van differentiatievaardigheden binnen uw organisatie zich tot de inzet op andere (didactische) vaardigheden? – schoolleiding (%)

	Meestal in samenhang	Soms wel, soms niet in samenhang	Meestal los	Weet niet/geen antwoord
ICT / e-didactische vaardigheden	36	53	10	1
Volgen en analyseren van leerlingprestaties	29	53	16	2
Reflectieve vaardigheden / analyse eigen lespraktijk	20	62	15	3
Toets- en curriculumontwerp	20	55	21	4

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden; n schoolleiding=188.

## 7.2 Landelijk beleid versterking differentiatievaardigheden

Op landelijk niveau zijn de afspraken en maatregelen over professionalisering relevant van het ministerie van OCW en de sociale partners (de VO-raad en de vakbonden). Een deel van die inzet is specifiek gericht op versterking van differentiatievaardigheden, een ander deel is meer in het algemeen gericht op professionalisering en het verbeteren van de professionele en opbrengstgerichte cultuur binnen school, waarin differentiëren beter kan gedijen.

In de Lerarenagenda en het Sectorakkoord vo zijn diverse acties opgenomen om de (algemene) vaardighedenontwikkeling van leraren te stimuleren. In dit kader heeft het Ministerie van OCW extra middelen toegekend voor professionalisering, dat schoolbesturen kunnen besteden.

Aanvullend is door OCW en partners in de sector vo het volgende geïnitieerd:

- Doorontwikkeling van de ICALT-vragenlijst (*International Comparative Analysis of Learning Technologies*) als observatie-instrument bij de begeleiding van startende leraren en de ontwikkeling van een digitale applicatie.
- Ontwikkeling van een Toolbox Praktisch differentiëren in de klas (i.h.k.v. Toptalenten).

- Ontwikkeling van een Prototype Diagnostische Tussentijdse Toets t.b.v. formatieve evaluatie en de stimulering van Leernetwerken formatief evalueren.
- De ondersteuning van professionele leergemeenschappen, waaronder ook die gericht op differentiatie.
- In het *Doorbraakproject Onderwijs en ICT* zijn in een aantal Leerlabs vragen behandeld over professionalisering, differentiatievaardigheden en gepersonaliseerd leren.
- Subsidieverlening aan de Onderwijscoöperatie om peer review in het veld te promoten.
- De beroepsgroep van leraren stuurt op de kwaliteit van leraren. De Onderwijscoöperatie heeft de bekwaamheidseisen voor leraren herijkt. Deze gelden met ingang van augustus 2017 voor alle leraren po, vo en mbo. Differentiatievaardigheden maken daarvan deel uit ('rekening houden met verschillen tussen leerlingen'); dit viel ook al onder de oude bekwaamheidseisen (vanaf 2006).
- De Onderwijscoöperatie is in 2012 gestart met een Lerarenregister van leraren die daarin hun bekwaamheid bijhouden. Het Lerarenregister is sinds augustus 2017 wettelijk verankerd en registratie wordt vanaf 1 augustus 2018 verplicht voor alle leraren in het po, vo en mbo.
- Om leraren de ruimte te geven zelf onderwijs te ontwerpen is het *LerarenOntwikkelfonds (LOF)* ingesteld. De Onderwijscoöperatie voert voor het LOF een begeleidingsprogramma uit. Zelf onderwijs ontwerpen wordt door veel betrokkenen gezien als een belangrijke stap bij effectief gedifferentieerd en gepersonaliseerd onderwijs.

#### *Strategisch HRM-beleid als kader voor differentiëren*

Als reactie op de Staat van het Onderwijs 2015-2016 heeft de VO-raad aangegeven dat het sturen op differentiatievaardigheden moet gebeuren in samenhang met de strategische doelen van de school. Op die manier wordt er volgens de VO-raad integraal nagedacht over de doelen die de school wil bereiken, en de rol die leraren daarin spelen. Hoe differentiatie wordt vormgegeven moet onderdeel zijn van het gesprek in het lerarenteam en in het overleg tussen leraren en leidinggevenden.

De VO-raad stimuleert en faciliteert dat scholen werken met een strategisch HRM-beleid (SHRM) als kader voor de personele ontwikkeling. Kern van een SHRM-benadering is dat de organisatie doelen en de organisatieontwikkeling steeds direct gekoppeld worden aan het personeelsbeleid. Centraal daarin staat voor de VO-raad het *AMO-model*: bij beoogde veranderingen, zoals meer en beter differentiëren, dient een school in samenhang te kijken naar de beïnvloeding van *Abilities* (vaardigheden), *Motivation* (motivatie) en *Opportunities* (ruimte en randvoorwaarden). In een publicatie in opdracht van de VO-raad wordt dat ook toegepast op differentiëren<sup>12</sup>. Een tekort aan differentiëren kan ten eerste liggen aan missende bekwaamheid bij leraren. HRM activiteiten als training, intervisie en in de klas kijken bij ervaren collega's zijn dan belangrijk. Ten tweede kan de oorzaak liggen bij een onvoldoende gemotiveerdheid. Dan is te denken aan HRM-activiteiten als met de leraar in gesprek gaan over zijn gedrag en in een functionerings-/beoordelingsgesprek gerichte afspraken maken. Als de oorzaak ligt bij onvoldoende ruimte en hulpmiddelen voor gedifferentieerd lesgedrag van leraren, zijn weer andere HRM-activiteiten nodig zoals sectie-overleg om gezamenlijk verwerkingsopdrachten te ontwikkelen of het creatief variëren met grootte en samenstelling van een klas als die een belemmering voor differentiatie vormen. Het strategisch HRM model fungeert als een hulpmiddel bij het maken van gerichte beleidskeuzes. De VO-raad ondersteunt dit met kennisdeling, een zelfdiagnose-instrument, handreikingen en praktijkvoorbeelden. In het voortgezet onderwijs heeft de VO-academie een aanbod van individuele en collectieve professionalisering voor bestuurders en schoolleiders, dat aansluit op de sectorafspraken. In het kader van differentiëren is met name van belang dat de VO-Academie de leergang Strategisch HRM voor schoolleiders aanbiedt.

12 P. Leisink en P. Boselie, *Strategisch HRM voor beter onderwijs: een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*, Universiteit Utrecht/USBO, oktober 2014.



### Verbetering randvoorwaarden differentiëren

Op deze plek relateren we de verbetering van de randvoorwaarden voor differentiëren kort aan het landelijk beleid. Dat is in vergelijking tot de professionaliseringsagenda echter veel lastiger. Bij de randvoorwaarden voor differentiëren spelen immers grote thema's als onderwijstijd, werkdruk, klassengrootte, de lerarenopleidingen en de bevordering van e-learning een belangrijke rol. Dat zijn randvoorwaarden en thema's die ook op landelijk niveau veel aandacht krijgen, maar een brede context en afweging hebben en niet enkel aan differentiëren zijn te verbinden. In het algemeen is wel te stellen dat een deel van de landelijke beleidsinzet volgens veel geïnterviewden heeft geleid tot een verzwaring van de uitdaging om te differentiëren. Schaarse middelen, de invoering van passend onderwijs en daarmee de vergroting van het aantal leerlingen met bijzondere leer- en zorgbehoeften in klassen en de versterkte aandacht voor excellentie en top(bèta-)talent, zorgen eerder voor minder tijd en voor een grotere uitdaging om te differentiëren. Randvoorwaarden als ICT-tools lijken wel verbeterd, mede door een landelijke inzet zoals de facilitering door Kennisnet en het Doorbraakproject Onderwijs en ICT.

### 7.3 Conclusies ondersteunend beleid scholen en landelijke actoren

De succesfactoren met betrekking tot *vaardigheden* (professionalisering) hebben in het algemeen veel aandacht op centraal niveau en binnen de scholen. Binnen scholen is de koppeling van differentiatievaardigheden aan de personeelsgesprekken niet overal sterk, met name niet in de ervaring van leraren. De prioriteit om meer te differentiëren wordt door schoolleiders vaak als hoog gezien, maar differentiatievaardigheden komen, met name volgens leraren, niet altijd in personeelsgesprekken ter sprake en ook dat lesobservaties worden daar niet steeds bij betrokken.

Bij de feitelijke inzet van professionaliseringsactiviteiten gericht op differentiëren blijkt dat bij geen enkele activiteit een meerderheid van schoolleiders vindt dat die veel wordt ingezet en dat met name de activiteiten waarbij men van elkaar leert in het team (peer review, intervisie, leergemeenschappen) weinig worden gebruikt. In het veldonderzoek is leren van elkaar, ondersteund door lesobservaties door leraren onderling, juist veelgenoemd als effectieve manier om differentiatievaardigheden te verbeteren.

De overige succesfactoren, gericht op *randvoorwaarden* voor differentiëren, zijn vergeleken met de inzet op professionalisering minder expliciet ingevuld of aangepakt. De belangrijke randvoorwaarden tijd, geld en groepsgrootte liggen evenwel deels buiten de invloedssfeer van scholen en hebben bovendien op landelijk niveau een bredere context en afwegingskader. Door verschillende beleidsimpulsen, zoals passend onderwijs en de aandacht voor toptalent, is de uitdaging om de differentiëren ook verzaamd.

Kansen bij de randvoorwaarden voor differentiëren, zo is ook af te leiden uit voorgaande hoofdstukken, liggen binnen scholen vooral nog bij het verhelderen van wat van leraren wordt verwacht bij differentiëren, het verhelderen van de opbrengsten van differentiëren, het bieden van geschikte faciliteiten en met name het - binnen de geldende beperkingen - toch binnen de school kunnen organiseren dat leraren voldoende voorbereidingstijd hebben voor gedifferentieerd onderwijs.

De effectiviteit van het beleid is voor het overige niet diepgaand onderzocht. Het bovenstaande biedt inzicht in witte plekken in het beleid, in opbrengsten van een beleidsinzet en waar er nog extra stimulans mogelijk is. Een goed beeld van de effectiviteit van afzonderlijke beleidsmaatregelen of inspanningen vergt een afzonderlijk, toegesneden onderzoek.

## 8 Conclusies en aanbevelingen

### 8.1 Conclusies

In de voorgaande hoofdstukken zijn differentiëren en differentiatievaardigheden vanuit verschillend perspectief benaderd. De bevindingen zijn hieronder samengevat aan de hand van de onderzoeksvragen, verdeeld in vier clusters.

#### 1. Welke definitie van differentiatievaardigheden is mogelijk op basis van bestaande kennis en onderzoek? Wat is er bekend over kritische succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden?

De onderwijskundige literatuur over differentiëren geeft aan dat enkel aanpakken die door de leraar *beredeneerd* en *bewust voorbereid* zijn om beter in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen, onder differentiëren zijn te scharen. Respondenten in dit onderzoek scharen ook lossere, meer reactieve (ad hoc) vormen van omgaan met verschillen tussen leerlingen ('goed oog hebben voor de leerlingen en daarop inspelen') onder differentiëren. In dit onderzoek vallen deze daar niet onder, omdat dit geen doelbewuste, voorbereide vorm van differentiatie is.

Vanuit de synthese van literatuur- en praktijkonderzoek is differentiatie als volgt nader omschreven:

- de *basishouding* bij leraren voor differentiëren is: bewustzijn van verschillen tussen leerlingen; bewustzijn van de eigen mogelijke vooroordelen en de impact van het eigen differentieel gedrag op leerlingen; het expliciteren van de eigen onderwijsvisie op talentontwikkeling; en regulering van het eigen ad hoc differentiërend gedrag;
- de *basisaanpak in de klas* is: het effectief en planmatig (vorbereid) aanpassen van instructie, onderwijstijd en verwerkingsopdrachten op verschillen tussen leerlingen; het zodanig organiseren van de lessen dat er ook voldoende tijd beschikbaar is voor die geplande aanpak; en het steeds kritisch bezien of de gekozen aanpak wel voldoet voor individuele leerlingen;
- in de *school* is van belang dat de leraar zo nodig kan meebewegen met school- of sectiebrede concepten en (ICT-)tools voor differentiatie.

De bijhorende competenties richten zich op:

- *gedegen kennis* van de leerlijn en van een divers handelingsrepertoire;
- *vaardigheden* ten aanzien van het volgen van leerlingenvorderingen, coaching, klassenmanagement, ICT, onderwijsontwerp en het creëren van een veilige leeromgeving, en
- *houdingsaspecten* ten aanzien van openstaan voor verschillen, open mind, zelfreflectie/kritisch blijven kijken naar de effectiviteit van de lesaanpak, belang inzien van differentiatie, lat hoog leggen voor alle leerlingen, oude aanpakken durven loslaten (uit comfortzone komen) en tijd in de voorbereiding van gedifferentieerde lessen willen investeren.

Ten aanzien van de *kritische succesfactoren* voor het versterken van differentiatievaardigheden blijkt uit de literatuur dat effectieve aanpakken van differentiatie een *integraal* karakter hebben, met ook aandacht voor ondersteunende faciliteiten, koppeling aan het HRM-beleid, aanpassingen groeps grootte, het organiseren van extra voorbereidingstijd en dergelijke.

## 2. Op welke wijze sturen scholen op het versterken van differentiatievaardigheden? In hoeverre is het een onderwerp in HRM-activiteiten, welk professionaliseringsactiviteiten zijn erop gericht?

De prioriteit om meer te differentiëren wordt – met name door schoolleiders – vaak als hoog gezien. In de praktijk blijkt doorgaans dat er geen directe sturing is vanuit de schoolleiding op hoe leraren differentiatie concreet moeten invullen. De meeste leraren vinden het – waarschijnlijk mede daardoor – ook onduidelijk wat de schoolleiding concreet van hen verwacht bij differentiatie.

Differentiatievaardigheden komen, met name volgens leraren, lang niet altijd in personeelsgesprekken ter sprake en ook resultaten van lesobservaties worden daar vaak niet bij betrokken. Uit de gesprekken blijkt ook een relatief berustende houding binnen de school ten aanzien van leraren die onvoldoende differentiëren en/of onvoldoende vaardig worden geacht op dat vlak. Bij de feitelijke inzet van professionaliserings-activiteiten gericht op differentiëren blijkt dat bij geen enkele activiteit een meerderheid van schoolleiders vindt dat die veel wordt ingezet en dat met name de activiteiten die *leren van elkaar in het team* (peer review, intervisie, leergemeenschappen) ondersteunen, weinig worden gebruikt (bij ongeveer de helft van de scholen niet). Het meest ingezet worden teamdagen/teamscholing en individuele scholing. De meerderheid van de leraren en schoolleiders heeft de ervaring dat differentiatievaardigheden ook in samenhang met andere, verwante vaardigheden (zoals ten aanzien van ICT) worden versterkt. Een kwart tot een derde van de leraren vindt dat de versterking van differentiatievaardigheden meestal los wordt aangepakt.

## 3. Welke kritische succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden passen scholen wel en niet toe? Wat hebben ze nodig om ze wel te kunnen toepassen?

In de tabel verderop is samengevat hoe – blijkens dit onderzoek – succesfactoren nu van toepassing zijn binnen scholen. Bij de blik op de stand binnen scholen is er een mix van positieve elementen en (ook soms forse) aandachtspunten. *Positief* is dat uit dit onderzoek blijkt dat in het vo een aantal scholen en leraren actief bezig zijn met (de verbetering van) gedifferentieerde lesaanpakken, op veel verschillende manieren. Het thema leeft en er is een extra inzet merkbaar, die – naast de impuls uit de sectorafspraken – mede ingegeven is door de invoering van passend onderwijs, het accent op (top)talentontwikkeling en de verbeterde mogelijkheden met ICT. Positief is ook dat de meeste leraren differentiatie belangrijk vinden en dat de prioriteit die differentiëren heeft binnen de eigen school vaak hoog wordt ingeschat, door leraren en met name door schoolleiders. Verder zien de meeste leraren en schoolleiders in de afgelopen periode ook een verbetering in de differentiatievaardigheden van leraren. Leraren die bewust bezig zijn met gedifferentieerde lessen zijn enthousiast over de aanpak en wat het oplevert. De opbrengsten worden niet zozeer gezien bij betere leerresultaten, maar vooral bij een betere leerhouding, meer lesplezier en dergelijke bij leerlingen. Op landelijk niveau is er op onderdelen veel aandacht voor differentiatie zichtbaar, met name in het kader van de professionalisering van leraren, de begeleiding van startende leraren en de stimulering dat een strategisch HRM-beleid binnen scholen wordt benut als kader voor differentiatie.

Er zijn in het vo echter ook *stevige aandachtspunten*. Ten eerste is de onduidelijkheid over differentiëren in het vo groot. De grootste groep docenten, met uitzondering van het praktijkonderwijs, vindt het (zeer) onduidelijk wat concreet van hen wordt verwacht in de les. Ook lukt het niet goed om de onderwijsopbrengsten van gedifferentieerd onderwijs te laten zien. Voorts hechten leraren weliswaar veel belang aan differentiatie, maar ze vinden zelf dat ze dit in de praktijk vaak maar beperkt kunnen waarmaken. Schoolleiders in het vo blijken vaak niet tevreden over de differentiatievaardigheden van leraren. De *randvoorwaarden* voor differentiatie worden door veruit de meeste leraren en een derde tot de helft van de schoolleiders als hooguit redelijk van toepassing gevonden. Ook bij *de versterking van differentiatievaardigheden* (professionalisering en gebruik van lesobservatie binnen de school) zien leraren veel ruimte voor verbetering. Ook op deze punten zijn schoolleiders duidelijk vaker positief dan leraren, maar de schoolleiders zien eveneens dat een als belangrijk geduide succesfactor ‘lesobservaties door leraren’ weinig van toepassing is op scholen. Ten slotte wordt de aandacht op de lerarenopleidingen voor differentiëren als te gering gezien.

Als belangrijkste redenen voor het niet toepassen van succesfactoren, zijn gebrek aan tijd genoemd en het lastig kunnen organiseren binnen scholen. De prioriteit en het belang van differentiëren wordt in het algemeen wel gezien. Bij lesobservaties door leraren is positief dat veel leraren wel aangeven dat ze dit willen doen (maar er nu nog niet aan toe komen).

*4. Beleid/ondersteuning: in hoeverre zijn (beleids)maatregelen, ondersteuning in de sector en andere activiteiten van het ministerie, de VO-Raad, schoolbesturen en scholen gericht op succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden?*

De succesfactoren voor differentiatie zijn hieronder samenvattend gekenmerkt op (1) het belang van de succesfactor voor de versterking van differentiatie(vaardigheden) zoals dat uit dit onderzoek blijkt, en (2) de huidige toepassing binnen scholen.

Bij de beoordeling van de toepassing van succesfactoren binnen scholen speelt mee dat leraren en schoolleiders dit verschillend beoordelen, waarbij schoolleiders over de hele linie positiever zijn dan leraren. Bij vijf succesfactoren (bottom-up professionalisering, lesobservaties leraren, schoolfaciliteiten, voldoende voorbereidingstijd, helder begrip van differentiatie) is ook een substantieel deel danwel de meerderheid van de schoolleiders kritisch. Die factoren zijn bij de toepassing om die reden op ‘min’ beoordeeld.

Tabel 8.1: Kritische succesfactoren

Succesfactor	Belang	Toepassing scholen
Lesobservaties leraren	++	-
Lesobservaties schoolleiding	+	-/+
Professionalisering top-down	+	-/+ , +
Professionalisering bottom-up	++	-
Schoolfaciliteiten (ICT, etc.)	+	-
Voldoende voorbereidingstijd	++	-
Schoolbeleid	++	-/+
Faciliteiten leerlingprestaties volgen	+	-/+
Helder begrip van differentiëren	+	-

Uit de tabel kan worden geconcludeerd dat:

- *alle* succesfactoren van belang zijn.
- de *toepassing* van succesfactoren binnen scholen, met name volgens leraren, nog *achterblijft*.

Kanttekening is dat de situatie in het praktijkonderwijs en ook in het traditionele vernieuwingsonderwijs gemiddeld positiever wordt beoordeeld ten aanzien van differentiëren en de inzet van succesfactoren.

Als het bovenstaande wordt afgezet wordt tegen de landelijke beleidsinzet, dan bleek in het voorgaande ten eerste dat er veel aandacht is voor professionalisering van leraren, in het kader van de landelijke lerarenagenda en het Sectorakkoord vo. De professionalisering bottom-up en het gebruik van lesobservaties door leraren lijken daar met name nog niet voldoende van te hebben geprofiteerd. Bij de randvoorwaarden voor differentiëren is een beperking dat belangrijke randvoorwaarden, zoals kleine klassen en voldoende voorbereidingstijd, een brede context en afwegingskader hebben. Door verschillende beleidsimpulsen, zoals passend onderwijs en de aandacht voor toptalent, is de uitdaging om de differentiëren ook verzaagd.

Bij de randvoorwaarden richt de VO-Raad zich mede op de stimulering van een strategische HRM-aanpak binnen scholen, mede als kader voor de versterking van differentiatie(vaardigheden). Dit onderzoek ondersteunt dat dit een belangrijke benadering is; differentiatie vereist een integrale, samenhangende benadering vanuit een duidelijk, strategisch schoolkader. De stimulerende en faciliterende rollen van de schoolleider en het schoolbestuur zijn daarin belangrijk.

Binnen de scholen zelf is een belangrijk aandachtspunt dat scholen – onverlet de beperkingen in tijd en geld – er toch in slagen om voldoende voorbereidingstijd voor een gedifferentieerde aanpak te organiseren. Ten tweede is een stap dat scholen beter verduidelijken wat ze concreet van leraren verwachten.

Ten slotte dient opgemerkt te worden dat de nadere bepaling van de effectiviteit van de beleidsinzet een afzonderlijk, toegesneden onderzoek vergt.

## 8.2 Aanbevelingen

Conclusie kan zijn dat de beleidsinzet – binnen scholen en door landelijke actoren – nog niet het gewenste effect heeft gehad en dat er kansen liggen bij:

- De concretisering binnen scholen wat van leraren wordt verwacht ten aanzien van differentiëren en de opbrengsten daarvan, waarbij een brede blik op de opbrengsten zinvol is (breder dan alleen betere leerresultaten; ook meer lesplezier, meer zelfstandigheid, etc. bij leerlingen).
- De stimulering van bottom-up professionalisering (teamleren) ondersteund door lesobservaties, peer review, leergemeenschappen differentiatie en dergelijke.
- De verbetering van randvoorwaarden, met name het binnen scholen organiseren en faciliteren – ook binnen de beperkingen van tijd en geld – van meer tijd voor de voorbereiding en uitvoering van gedifferentieerd onderwijs. *Goede voorbeelden* van aanpakken en vormen van klassenmanagement en schoolorganisatie die tijd vrijspelen voor differentiatie zijn interessant om te verspreiden.
- De verdere inzet op een integrale aanpak via een SHRM-lijn. Scholen kunnen binnen de grenzen van hun mogelijkheden bezien waar randvoorwaarden nog verbeterd kunnen worden. Een betere inbedding in het (strategisch) HRM-beleid is een onderdeel van die aanpak, waarbij de vaardigheden (*abilities*) en motivatie (*motivation*) bij leraren en de ruimte/mogelijkheden (*opportunities*) die ze hebben om te differentiëren, in samenhang worden aangepakt (AMO-model), gekoppeld aan een voor leraren duidelijke schoolvisie op differentiatie in de lespraktijk. Bij de dialoog hierover binnen de scholen is een belangrijk aandachtspunt dat de schoolleiders in het vo veel positiever dan de leraren aankijken tegen de versterking van differentiatievaardigheden en de randvoorwaarden voor differentiëren binnen scholen. Voor een vruchtbare dialoog is het wenselijk dat percepties meer overeen komen.
- De betere inbedding van differentiatie en -vaardigheden in de lerarenopleidingen.

Het is de schoolleiding die differentiatie moet expliciteren. Wat differentiatie exact moet zijn, moet immers binnen elke school en/of vaksectie afzonderlijk worden bepaald; het is niet mogelijk of zinvol om daar een landelijke definitie voor te geven.

Per saldo lijkt de resultaatindicator voor het bereiken van de doelstelling dat alle ervaren leraren in 2020 voldoende vaardig zijn in differentiëren, nu *niet* haalbaar. Deze resultaatindicator behelst dat uit de lesobservaties van de inspectie blijkt dat in *alle* lessen waarin kan worden gedifferentieerd, voldoende wordt gedifferentieerd. In de praktijk kunnen veel leraren naar eigen zeggen differentiëren nu niet goed (hooguit ‘redelijk’) waarmaken. Veel leraren lopen naar eigen zeggen tegen grenzen in grote klassen, met leerlingen die ze maar één of enkele uren per week zien, met veel verschillen in de klas en/of leerlingen met bijzondere leer- en zorgbehoeften. Gelet op de huidige situatie, met nog forse onduidelijkheden ten aanzien van de verwachte concrete inzet, en eveneens soms forse aandachtspunten ten aanzien van randvoorwaarden en de versterking van vaardigheden en de nog relatief recente extra inzet op differentiatie, is het aan te bevelen om de termijn voor het bereiken van de doelstelling te verlengen. De resultaatindicator voor het bereiken van de doelstelling is feitelijk al aangepast. Zoals eerder al aangegeven gebruikt de inspectie geen samengestelde indicator meer voor differentiatie in de klas en verbindt de inspectie de losse indicatoren ook niet direct aan een vaardighedenniveau. De inspectie kijkt bovendien in het nieuwe onderzoekskader anders naar didactische kwaliteit.

## Bijlage A Lijst met geïnterviewden/deelnemers gesprekken

### *Interviews leerkrachten*

Paul vd Wiel	St. Gregorius College, Utrecht
Angelique Wammes	Revius Lyceum, Doorn
Cerise Sangers-Keuren	St. Janscollege, Hoensbroek

### *Interviews schoolleiders*

Joost van Rijn	directeur/bestuurder RSG Lek en Linge, Culemborg
Jan Geertzen	adj-directeur Walewyc Mavo, Waalwijk
Dick Helders	rector Gymnasium Apeldoorn
Pieter van Schilt	locatiedirecteur Pius X College, Zelhem
Debbie Ceiler	onderwijsdirecteur Bernardinuscollege, Heerlen
Pieter Bouwmeester	teamleider d'Outremontcollege, Drunen
Jan van Heukelum	rector CSG Willem de Zwijger, Schoonhoven
Erik Visser	afdelingsleider Het Nieuwe IJssel College, Capelle a/d IJssel
Rob Aarts	directielid, Dr. Knippenbergcollege, Helmond
Annemiek Schutte	conrector CSG Buitenveldert, Amsterdam

### *Focusgroep leerkrachten*

Vera ter Veen	De Vrije School, Den Haag
Harriet ter Meer	SG Guido de Bres, Amersfoort
Niels Kleijwegt	De Werkplaats Kindergemeenschap VO, Bilthoven
Simone Janson	Rythovius College, Eersel
Cindy Mevis	Stanislascollege Westplantsoen, Delft,
Nasrin Velzel	Revius Lyceum, Doorn
Anja Kruithof	Nuborgh College, Elburg
Piet Versnel	Da Vinci College, Purmerend
Rita van Dijk	Stedelijk College Eindhoven
Ursula Joeloemsingh	Stanislascollege, Rijswijk

### *Focusgroep schoolleiders*

Hans Baan	schoolleider Metzo College, Doetinchem
Simone de Kruijk	rector OSG De Meergronden, Almere
Elvira van den Hoek	onderwijsdirecteur Erasmuscollege, Zoetermeer
Dennis van Velzen	VO-Raad

### *Interviews experts*

Eddie Denessen	Radboud Universiteit/Universiteit Leiden
Marieke van Geel	Universiteit Twente
Fred Janssen	ICLON/Universiteit Leiden

### *Deelnemers discussiebijeenkomst 22 mei*

Dennis van Velzen	VO-Raad
Bas de Wit	VO-Raad
Maarten Lamé	PO-Raad

Pien Verwilligen	PO-Raad
Fije Hooglandt	Inspectie van het Onderwijs
Thoni Houtveen	Lector Hogeschool Utrecht
Susanne Morelissen	CNV Onderwijs, leerkracht po
Eugenie Stok	AOb
Martin van den Berg	directeur-bestuurder Christiaan Huygens College, Eindhoven
Jos Rijk	bestuurder School Vest, Dordrecht
Chris Flikweert	algemeen directeur Gomarus Scholengemeenschap, Gorinchem
Marieke van Geel	Universiteit Twente
Trynke Keuning	Universiteit Twente/Maastricht
Tessa Eijsink	Universiteit Twente
Irene van Renselaar	Ministerie van OCW
Hugo Hopstaken	Ministerie van OCW
Wouter van Casteren	ResearchNed
Froukje Wartenbergh	ResearchNed
Joyce Bendig	ResearchNed

#### *Begeleidingscommissie onderzoek*

Irene van Renselaar	OCW
Femke Bink	OCW
Hugo Hopstaken	OCW
Maarten Lamé/Pien Verwilligen	PO-Raad
Dennis van Velzen/Bas de Wit	VO-Raad
Kyra Keybets/Susanne Morelissen	CNV Onderwijs
Eugenie Stok	AOb
Fije Hooglandt	Inspectie van het Onderwijs

## Bijlage B Geraadpleegde literatuur

- Appelhof, P & Vergt, van der, A.I. (2017). Kennisrotonde. Leerlingen op leeftijd bij elkaar in één klas plaatsen is nog steeds de gewoonte. Ontwikkelen kinderen zich beter wanneer we ons leerstofjaarklassensysteem loslaten? En welke groeperingsvormen bevorderen de ontwikkeling? (KR. 071)
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5-27.
- Bosker, R.J. (2005). De grenzen van gedifferentieerd onderwijs. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W., & De Martelaer, K. (2013). Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor leerlingen. Leuven / Den Haag: Acco.
- Crévola, C.A., & Hill, P. (1998). Initial evaluation of a whole-school approach to prevention and intervention in early literacy. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3(2), 133-157.
- Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M., Eck, E. van. (2002). Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport 635).
- Denessen, Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs, Universiteit Leiden, oratie d.d. 26 juni 2017.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Veen, I., van der, Vergeer, M. (2003). Sociale Integratie in het Primair Onderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut – Nijmegen: ITS.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Watson-Moody, S. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399-415.
- Gamoran, A. (1992). Access to excellence: Assignment to honors classes in the transition from middle to high school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, (3), 185-204.
- Guiton, G & Oakes, J. (1995). Opportunity to Learn and Conceptions of Educational Equality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 17, No. 3, The Leigh Burstein Legacy (Autumn, 1995).
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge.
- Hoop, F. de, & Janson, D.J. (1997). Omgaan met verschillen. Adaptief werken aan basisonderwijs. Baarn: Intro.
- Houtveen, A.A.M., Pijl S.J., Pijl Y., Reezigt G.J., & Vermeulen C.J. (1998). Adaptief onderwijs: Stand van zaken in het WSNS-proces. Utrecht/Groningen: ISOR/GION.
- Houtveen, A.A.M, Mijs, T.J.E., Vernooy, C.G.T., Van de Grift, W.J.C.M., & Koekebacker, E.A. (2004). Risicoerlerlingen bij technisch lezen. Beschrijving en evaluatie van het project “Beginnend lezen en omgaan met verschillen”. Utrecht / Amersfoort / Dordrecht: ICO-ISOR / CPS / CED.
- Inspectie van het Onderwijs (1997). Onderwijs-op-maat: Inspectierapport 1997- 3. Den Haag: SDU.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ireson, J., & Hallam, S. (1999). Raising standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3), 343-358.
- Jungbluth, P. (1998). Leerlingen in de ogen van hun leerkrachten: meer dan presteren alleen. Hoe aangepast en weerbaar lijken kansarme leerlingen? *Migrantenstudies*, 1998, 2, 98-114.
- P. de Koning, Interne differentiatie, APS, Purmerend 1973.



- Ledoux, G., Leeman Y., Moerkamp T., & Robijns M. (2000). Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het project intercultureel leren in de klas. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). Opbrengstgericht werken: over de waarde van meetgestuurd onderwijs. SCO-Kohnstamm Instituut.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 423-458.
- Lyle, S. (1999). An investigation of pupil perceptions of mixed-ability grouping to enhance literacy in children aged 9-10. *Educational Studies*, 25(3), 283- 296.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Nijhof, W. (1968). *Interne differentiatie als een innovatie. Een onderwijskundig onderzoek naar de haalbaarheid van een model voor interne differentiatie in het basisonderwijs. (SVO).'-Gravenhage: Staatsuitgeverij.*
- Oudenhoven, D., & Petersen B. (1996). *De opvang van jonge risicoleerlingen. Voorbeelden van succesvolle scholen*. Nijmegen: ITS.
- Overmaat, M., Ledoux G. & Koopman P. (1997). *Adaptief onderwijs in PRIMA-1. Stand van zaken en effecten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Procesmanagement Primair Onderwijs (1998). *Kenmerken voor kwaliteitsontwikkeling; Omgaan met verschillen tussen leerlingen*. Den Haag: PMPO.
- Reezigt, G.J. (1999). Differentiatie in het onderwijs. In: Dekkers, H.P.J.M (red.), *Omgaan met verschillen*. *Katern van Onderwijskundig Lexicon*, editie III. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- SLO (1999). *Verskil moet er zijn. Een kwestie van beleid. Voorbeelden omgaan met verschillen. Primair onderwijs*. Enschede: SLO.
- Steven, L. (1998). Het kind is zoek in ons schoolsysteem. *Uitleg*, 28, 9, 9-12.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). *Becoming Architects of Communities of Learning: Addressing Academic Diversity in Contemporary Classrooms*. *Exceptional children*, 63(2), 269-282.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Association for supervision and curriculum development.
- Torgesen, J. (2004). *Preventing early reading failure*. Washington: AFT.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO- Kohnstamm Instituut.
- Vries, S. de & Grift, W. van de (2011). *Effects of Teachers' Beliefs About Instruction on Teachers' Continuing Professional Development in Dutch Secondary Education*. Paper presented at the ICSEI 2012. WAB number 1792340.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel, (Eds.), *Psychology and Educational Practice* (p. 199-211). Berkeley, CA: McCutchan.

## Bijlage C Overzicht tabellen en figuren

Tabel 0.1: Kritische succesfactoren.....	6
Tabel 2.1: Respons enquête.....	13
Tabel 3.1: Succesfactoren: clusters van randvoorwaarden.....	20
Tabel 5.1: In hoeverre is duidelijk wat de schoolleiding verwacht van leraren wat betreft concrete differentiërende activiteiten? – alleen leraren (%).....	31
Tabel 5.2: Kunt u aangeven wat voor u belangrijk (% groot belang) is bij een gedifferentieerde aanpak in de klas en in hoeverre u de aanpak waar kunt maken? – leraren (%).....	32
Tabel 5.3: Algemene tevredenheid over differentiatievaardigheden van leraren binnen school, naar schoolsoort – schoolleiding (%).....	33
Tabel 5.4: Zijn in uw ervaring de differentiatievaardigheden van leraren binnen uw organisatie veranderd in de afgelopen periode? – naar functie (%).....	33
Tabel 6.1: In hoeverre zijn succesfactoren van differentiatievaardigheden op uw school van toepassing? – naar functie vo (% (helemaal) van toepassing).....	36
Tabel 6.2: In hoeverre zijn succesfactoren van randvoorwaarden van differentiatie op uw school van toepassing? – naar functie vo (% (helemaal) van toepassing).....	37
Tabel 7.1: Welke prioriteit heeft een gedifferentieerde onderwijsaanpak binnen uw organisatie? – naar functie vo (%).....	43
Tabel 7.2: In hoeverre worden differentiatievaardigheden besproken in personeelsgesprekken? – naar functie (%).....	44
Tabel 7.3: Worden uitkomsten van lesobservaties m.b.t. differentiëren betrokken bij personeelsgesprekken? – naar functie (%).....	44
Tabel 7.4: Welke professionaliseringsactiviteiten worden binnen school ingezet, expliciet gericht op differentiatievaardigheden? – alleen schoolleiding (%).....	45
Tabel 7.5: Hoe verhoudt de verbetering van differentiatievaardigheden binnen uw organisatie zich tot de inzet op andere (didactische) vaardigheden? – leraren (%).....	46
Tabel 7.6: Hoe verhoudt de verbetering van differentiatievaardigheden binnen uw organisatie zich tot de inzet op andere (didactische) vaardigheden? – schoolleiding (%).....	46
Tabel 8.1: Kritische succesfactoren.....	51