**Meesterproef**



**Naam:** Jan Willem het Lam

**Nummer:** 4173481

**Emailadres:** j.w.hetlam@students.uu.nl

**Docent:** Tuithof

**Vak:** Vakdidactiek 2

**Inhoudsopgave**

**Beschrijving van de context en de vraag3**

**Theoretisch kader4**

**Methodologisch kader 7**

**Beschrijving van les/opdracht en uitvoering9**

**Resultaten 11**

**Aanbevelingen/voornemens en conclusies14**

**Discussie 16**

**Literatuurlijst 18**

**Bijlagen 19** Bijlage 1: Vragenlijst en interview19 Bijlage 2: Analysetabellen 20

 Bijlage 3: Mail aan leerlingen 23

 Bijlage 3: Vakdidactische ontwikkeling 24

**Beschrijving van de context en de vraag**

Aan het eind van Masterstage 1 heb ik een reflectie moeten schrijven op mijn ontwikkeling als docent. Daarin kwam onder meer naar voren dat ik het nog erg lastig vind om te differentiëren in mijn klassen. Ik wist vooral niet hoe ik precies kon differentiëren en waar ik de tijd voor differentiatie vandaan moest halen. Ik had dus vooral moeite met het organiseren van differentiëren. Daarom heb ik mijzelf als doel gesteld om tijdens Masterstage 2 meer te gaan differentiëren en vooral te onderzoeken hoe ik differentiëren in mijn klassen het beste kan organiseren Vooral in mijn V5-klas merkte ik tijdens deze stage dat meer differentiatie geen overbodige luxe zou zijn. In deze V5-klas zijn de niveauverschillen relatief groot, waardoor een deel van de klas totaal ongeïnteresseerd in de les zit als ik leerlingen die minder scoren meer uitleg geef. Dit zorgt vervolgens weer voor ordeproblemen, omdat leerlingen die zich vervelen zich eerder gaan misdragen. Bovendien merkte ik tijdens de toetsen dat leerlingen niet allemaal op dezelfde onderdelen fouten maken. Er was duidelijk te zien dat voor de ene leerling bijvoorbeeld de vaardigheid oorzaak-gevolg lastig was en voor de andere leerling juist weer de vaardigheid brongebruik. Deze twee observaties maakte mij duidelijk dat in mijn V5 er verschillende aanpakken en leerprocessen nodig zijn. Dat wil dus zeggen: meer differentiatie. In de vier weken voor kerst ben ik daarom gaan differentiëren met examenvragen in combinatie met historische vaardigheden. Daarbij was in natuurlijk benieuwd of het de resultaten zou verbeteren van de leerlingen, of dat de leerlingen in ieder geval het gevoel hadden dat het hun resultaten verbeterden. Echter, omdat ik in de toekomst ook in andere klassen meer wil gaan differentiëren en omdat ik vooral moeite heb met het organiseren van differentiatie, wilde ik er vooral achter komen wat de basisvoorwaarden zijn voor een succesvolle differentiatie. Ik wilde dus ontdekken wat er nodig was om differentiatie in een klas te laten plaatsvinden en te laten slagen. De volgende vraag staat daarom in mijn meesterproef centraal:

*Wat zijn de basisvoorwaarden voor een succesvolle differentiatie met examenvragen en historische vaardigheden bij een V5-klas?*

Deels moest ik ook noodgedwongen deze kant uitgaan met het onderzoek. Aan het eind van de periode waarin het onderzoek plaats vond, kwam ik er namelijk achter dat veel leerlingen vrijwel geen enkele vraag hadden gemaakt. Daardoor had het geen zin om te gaan vragen naar het effect van differentiatie en werd het in kaart brengen van de voorwaarde van differentiatie des ter relevanter In het vervolg van dit verslag zal ik allereerst een theoretisch kader geven aan mijn onderzoek. Hierin analyseer ik compact de literatuur die al is geschreven over differentiatie en werk ik een aantal kernbegrippen in mijn onderzoeksvraag verder uit. Vervolgens beschrijf en analyseer ik de aanpak, de dataverzameling en de resultaten van mijn onderzoek. Daarna trek ik een aantal conclusies en doe ik wat aanbevelingen, zowel in het algemeen als voor mij als persoon. Ik sluit af met een evaluatie van en een discussie over het onderzoek.

**Theoretisch kader**

In het onderwijs hebben we te maken met veel verschillende soorten leerlingen. Differentiatie is volgens Meike Berben een didactische uitwerking van het omgaan met deze verschillen in de klas.[[1]](#footnote-1) Over differentiatie is door de jaren heen dan ook al veel literatuur geschreven, zeker over differentiatie in het basisonderwijs. Uit deze literatuur blijkt onder meer dat er zowel gedifferentieerd kan worden tussen klassen (externe differentiatie) als binnen klassen (interne differentiatie). Omdat dit onderzoek zicht richt op de laatste vorm, zal de eerste vorm verder buiten beschouwing worden gelaten. Binnen interne differentiatie bestaan weer ontzettend veel vormen van differentiatie. Allereerst moet de docent binnen interne differentiatie de keuze maken tussen divergente en convergente differentiatie. Bij de eerste vorm heeft elke leerling zijn eigen leerweg en leerdoelen. Alles is op de individuele leerling afgestemd. Meestal, zeker op traditionele scholen, is er sprake van convergente differentiatie. Hierbij is het de bedoeling dat alle leerlingen uiteindelijk dezelfde lesdoelen behalen. De verschillen zitten dan ook in bijvoorbeeld de instructie of in het geval van dit onderzoek, de verwerking.[[2]](#footnote-2) Als de docent de keuze heeft gemaakt tussen divergente en convergente differentiatie is hij/zij zeker nog niet klaar. Convergente differentiatie bestaat ook weer uit vele onderdelen, zoals differentiatie in leertijd, instructie, toetsing en ten slotte verwerking. Dit onderzoek houdt zich dus vooral bezig met differentiatie in verwerking. Binnen deze vorm kan vervolgens weer gedifferentieerd worden op inhoud, werkvormen en opbrengst. In dit onderzoek staat het differentiëren op de inhoud van de verwerking centraal. Ook deze vorm kan echter weer opgedeeld worden in verschillende vormen, namelijk differentiëren met basis en uitdagende opdrachten, met verschillende soorten materialen en met keuze uit verschillende onderwerpen. Voor dit onderzoek zijn vooral de eerste twee van belang, omdat in dit onderzoek verschillende soorten verwerkingsmaterialen op verschillende niveaus worden aangeboden. Binnen de verschillende soorten historische vaardigheden is namelijk een onderscheid gemaakt in niveaus op basis van de taxonomie van Bloom.[[3]](#footnote-3) Het bovenstaande maakt duidelijk dat er ontzettend veel vormen van differentiatie zijn. Elke vorm heeft hoogstwaarschijnlijk ook weer zijn eigen specifieke voorwaarden om succesvol te zijn. Helaas zijn de specifieke voorwaarden voor de vorm van differentiatie waar dit onderzoek zich mee bezig houdt nog niet uitgebreid geschreven. In de literatuur is echter al wel wat geschreven over algemene voorwaarden om differentiatie te laten slagen. Dit onderzoek zal duidelijk moeten maken of deze voorwaarden inderdaad ook gelden voor de specifieke vorm van differentiatie waar dit onderzoek zich mee bezig houdt. In 2005 heeft de hoogleraar onderwijskunde, Roelof Bosker, onderzoek gedaan naar de grenzen van differentiatie. In dit onderzoek noemt hij ook drie factoren die absoluut cruciaal zijn bij differentiatie. Allereerst stelt hij dat differentiatie alleen kan plaatsvinden in hanteerbare groepen. Idealiter zijn dit groepen van 13 tot 17 leerlingen. Alleen in een dergelijke groep heeft de docent de tijd om de instructie, het tempo en de verwerking aan de individuele leerling aan te passen. Daarnaast kan de docent in deze hanteerbare groepen beter inschatten wie hulpbehoevend is. Ten slotte kunnen leerlingen in hanteerbare groepen niet onder de radar blijven. Bosker probeert dus vooral aan te geven dat voor een succesvolle differentiatie genoeg tijd en begeleiding nodig zijn. Daarnaast is hij van mening dat ook regelmatige voortgangscontroles en toetsing en evaluatie cruciale onderdelen zijn voor een succesvolle differentiatie, zeker bij convergente differentiatie.[[4]](#footnote-4) Naast Bosker heeft ook Meike Berben een poging gedaan om een aantal voorwaarden voor differentiatie op te stellen. Doordat deze voorwaarden voor alle vormen van differentiatie moeten gelden, blijven ze helaas over het algemeen erg abstract. Zo stelt ze dat je al docent de zes rollen van de docent goed moet beheersen. Hieruit kan wel afgeleid worden dat zij het belangrijk vindt dat een docent bij het differentiëren structurele begeleiding geeft (gastheer, didacticus), feedback geeft op zowel de opdracht als het leerproces (de leercoach) en ten slotte de uiteindelijk opdracht uitgebreid evalueert (de afsluiter). De punten komen dus grotendeels overeen met de al eerder genoemde voorwaarden van Bosker.[[5]](#footnote-5) Later in haar boek noemt Berben nog een aantal interessante voorwaarden. Ze stelt dat bij differentiatie de leerling zijn eigen leerproces moet kunnen sturen en zelf verantwoordelijk moet kunnen leren. Daarnaast moet de leerling ook intrinsiek gemotiveerd zijn en kunnen samenwerken met zijn/haar medeleerlingen.[[6]](#footnote-6) Veel van deze voorwaarden blijven dus vrij abstract, omdat ze van toepassing moeten zijn op alle vormen van differentiatie bij alle vakken. Daarom is het ten slotte van belang om ook nog even te kijken wat er concreet geschreven is over de voorwaarden voor succesvolle differentiatie binnen het Geschiedonderwijs. Over differentiatie binnen het Geschiedonderwijs is helaas nog relatief weinig geschreven. De literatuur die is geschreven gaat voornamelijk over één bepaalde vorm van differentiatie, Hele taak eerst. Hierbij geef je alle leerlingen direct de hele opdracht, dus je begint in principe op het moeilijkste niveau. De docent geeft vervolgens begeleiding vanaf het niveau dat de leerling niet meer aankan.[[7]](#footnote-7) Deze vorm van differentiatie verschilt echter best wel veel van de vorm die in dit onderzoek centraal staat. Zo heeft iedereen bij ‘Hele taak eerst’ uiteindelijk precies dezelfde taak, terwijl in dit onderzoek iedereen eigen opgaves en historische vaardigheden mag kiezen. Daarnaast gebeurt ‘Hele taak eerst’ meestal in één les, terwijl de in dit onderzoek centraal staande vorm juist over een langere periode gaat. Toch geldt het principe achter ‘Hele taak eerst’, hulp op maat, voor elke vorm van differentiatie. Ook bij ‘Hele taak eerst’ wordt benadrukt dat de constante begeleiding op maat, of zoals Bosker het noemt, voortgangscontrole, cruciaal is voor een succesvolle differentiatie. De leerling helemaal loslaten bij differentiatie is dus niet aan te bevelen en werkt hoogstwaarschijnlijk averechts. Vooral dit punt is belangrijk om gedachten te houden bij het analyseren van de resultaten en het beantwoorden van de onderzoeksvraag.[[8]](#footnote-8)

*Kernbegrippen*

Een aantal begrippen in de onderzoeksvraag verdienen een nadere toelichting, namelijk ‘basisvoorwaarden’ en ‘succesvolle differentiatie’. Met basisvoorwaarden worden in dit onderzoek de minimale vereisten bedoeld die nodig zijn om er voor te zorgen dat leerlingen aan de slag gaan met hun gedifferentieerde opdracht en deze ook voltooien. Het gaat in dit onderzoek dus niet om de basisvoorwaarden die nodig zijn om ervoor te zorgen dat differentiatie ook tot aantoonbare betere resultaten leidt. Dit is namelijk in een dergelijk klein onderzoek onmogelijk na te gaan. Het is tevens niet na te gaan, omdat veel leerlingen hun opgaven niet hebben gemaakt. Bij die leerlingen kan alleen onderzocht worden wat er precies voor heeft gezorgd dat zij hun vragen niet hebben gemaakt. Bij ‘succesvolle differentiatie’ gaat het in dit onderzoek dus ook niet over differentiatie die tot betere resultaten leidt, maar om differentiatie waarbij leerlingen hun opdrachten maken en voltooien op een relatief ordelijke manier. De differentiatie die hier wordt beschreven is logischerwijs differentiatie tussen leerlingen in één klas, dus interne differentiatie.[[9]](#footnote-9)

**Methodologisch kader**

Aangezien dit onderzoek zich vooral bezighoudt met de interpretatie van de antwoorden die leerlingen geven op vragen over de differentiatie die in hun klas is toegepast, kan dit onderzoek het best omschreven worden als een kwalitatief en beschrijvend onderzoek.[[10]](#footnote-10)

*Context van het onderzoek*

Het onderzoek vond plaats op het een middelgrote open katholieke school, waar wordt lesgegeven aan havo en vwo leerlingen (deels tweetalig). De school heeft het keurmerk ‘excellente school’.

*Deelnemers en dataverzameling*

De klas waar het onderzoek plaatsvindt, bestaat uit 27 leerlingen (11 vrouwen, 16 mannen), waarbij uiteindelijk 25 leerlingen mee hebben gedaan aan het onderzoek. De klas scoort gemiddeld iets slechter dan andere VWO 5-Geschiedenisklassen. Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag heb ik allereerst tijdens de laatste les door alle leerlingen (10 vrouwen, 15 mannen) een aantal vragen laten beantwoorden (zie bijlage 1, vragenlijst 1). Dit waren zowel vragen over de voorwaarde van differentiatie als over het resultaat. Uiteindelijk waren voor de dataverzameling alleen vraag 3, 6 en 7 relevant:

Vraag 3: Mocht je minder dan acht vragen hebben gemaakt, leg uit hoe dit komt

Vraag 6: Wat vind je van deze manier van werken met examenvragen?

Vraag 7: Al we nog een keer werken met examenvaardigheden gekoppeld aan historische vaardigheden, wat moet dan hetzelfde blijven en wat moet worden veranderd/verbeterd? Leg kort uit.

Naast de vragenlijst heb ik vijf leerlingen ongeveer een kwartier geïnterviewd. In deze interviews is alleen ingegaan op de voorwaarde van differentiatie (zie bijlage 1, vragenlijst 2). De geïnterviewde leerlingen zijn geselecteerd op basis van twee variabelen: Gender en gemaakte vragen. Ik wilde een zo representatief mogelijke groep interviewen. Daarom is gekozen om drie mannen (meerderheid in de klas is man) en twee vrouwen te interviewen. Uit de vragenlijst tijdens de laatste les bleek dus dat veel leerlingen vrijwel geen enkele vraag hadden gemaakt. Daarom heb ik zowel leerlingen geïnterviewd die vragen hebben gemaakt als leerlingen die geen vragen hebben gemaakt om tot een zo compleet mogelijk beeld te komen.

Kenmerken en codes geïnterviewde leerlingen:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Naam** | **Geslacht** | **Leeftijd** | **Aantal gemaakte vragen** |
| LLV1 | Vrouw | 16 | 0 |
| LLV2 | Vrouw | 16 | 5 |
| LLM1 | Man | 15 | 8 |
| LLM2 | Man | 15 | 5 |
| LLM3 | Man | 17 | 3 |

*Ontwikkeling interview(tabel)*

Bij het maken van het interview heb ik de literatuur over de voorwaarden voor een succesvolle differentiatie wel in het achterhoofd gehouden, maar er niet letterlijk in verwerkt. Dit, omdat ik anders bang was dat ik teveel sturend bezig zou zijn in het onderzoek. Bovendien bleek dat uit de vragen die de gehele klas had beantwoord ook al antwoorden kwamen die nauw aansloten bij de in de literatuur genoemde basisvoorwaarden. Er was dus geen reden om de structuur drastisch aan te passen. Het interview is verder aangepast op basis van de feedback van de docent vakdidactiek en stagebegeleider. Naar aanleiding van deze feedback zijn een aantal overbodige en dubbele vragen verwijderd en is besloten om leerlingen hardop te laten nadenken.

*Data-analyse*

De vragenlijsten (vraag 3, 6 en 7) en interviews zijn deductief inhoudelijk geanalyseerd op hanteerbare groepen (tijd), voortgangscontroles, toetsing en evaluatie, intrinsieke motivatie en samenwerking. Met andere woorden, op de voorwaarden van succesvolle differentiatie die in hierboven beschreven literatuur zijn genoemd. Vervolgens zijn de interviews ook inductief geanalyseerd op voorwaarden waar leerlingen zelf mee kwamen. Deze voorwaarden zijn of toegevoegd als subcategorie aan de al bestaande voorwaarden uit de literatuur, of toegevoegd aan een overige categorie van voorwaarden die niet in de literatuur worden genoemd. In dit onderzoek is dus gebruik gemaakt van de tweede en vierde methode voor data-analyse die Karel Stokking in zijn boek beschrijft.[[11]](#footnote-11) Uiteindelijk bestond het analysemodel uit zes categorieën onderverdeeld in negen subcategorieën.[[12]](#footnote-12) Met dit analysemodel zijn zowel de vragenlijsten aan alle leerlingen als de interviews met vijf leerlingen geanalyseerd. Bij de vragenlijst is dit globaal gebeurt, door bij elke subcategorie te kijken door hoeveel leerlingen deze is genoemd (bijlage 2, tabel 1). Bij de interviews is meer ingezoomd en is per leerling bekeken of hij/zij een subcategorie/voorwaarden wel of niet noemt (bijlage 2, tabel 2).

Wel noemen = +

Niet noemen = -

Tenslotte is er ook een analysetabel in het onderzoek opgenomen, waarbij bij elke subcategorie een symbolische quote uit het onderzoek is toegevoegd. Dit, om iets meer een beeld te creëren bij de harde cijfers.

**Beschrijving van les/opdracht en uitvoering**

Voor mijn V5 leerlingen heb ik een *rubric* ontwikkeld (zie extern document) waarin de belangrijkste historische vaardigheden zijn opgenomen. Dit is gecombineerd met denkniveaus uit de Taxonomie van Bloom, met uitzondering van evalueren.[[13]](#footnote-13) In de rubric heb ik voor de historische context ‘de Republiek’, die we de afgelopen periode hebben behandeld, examenvragen ingedeeld op denkniveaus van de Taxonomie van Bloom in combinatie met de vaardigheid die ze testen. De opdracht is gepresenteerd tijdens de les van vrijdag 16 november. In die les hebben de leerlingen de rubric gekregen. De opdracht was om aan het eind van de les een briefje in te leveren met daarop twee historische vaardigheden waaraan ze de komende tijd wilden gaan werken. De leerlingen moesten dus zelf in kaart brengen welke vaardigheden ze makkelijk en moeilijk vonden en in welke vaardigheden ze zich wilden verbeteren. Tijdens deze les is de opdracht ook helemaal uitgelegd. De leerlingen is verteld dat ze voor aanvang van de laatste les (7 december) 8 examenvragen moesten maken in de vaardigheden die zij hadden gekozen. Die examenvragen voor elke vaardigheid heb ik aangeboden op Magister: een document voor elke vaardigheid. Binnen deze documenten was het onderscheid in de niveaus van de taxonomie al gemaakt. Drie van de examenvragen moesten gaan over de Gouden Eeuw, omdat dit onderwerp niet uitgebreid in de les was besproken. Verder waren er geen eisen aan de opdracht verbonden. De opdracht is op vier manieren aangeboden. Door het in de klas uit te leggen, door een blad uit te delen met de opdracht, door de belangrijkste punten uiteen te zetten op de PowerPoint en ten slotte door een mailtje te sturen waarin nogmaals werd herinnerd aan de opdracht (zie bijlage 3). Het is belangrijk om te melden dat oorspronkelijk het plan was om de leerlingen tijdens de lessen te laten werken aan de opdracht. Uiteindelijk was hier vrijwel geen tijd meer voor. Daardoor hebben de leerlingen er slechts twee lessen ongeveer een half uur facultatief aan kunnen werken. Tijdens die momenten heb ik leerlingen ook kunnen helpen bij de examenvragen die zij moeilijk vonden. Doordat er dus weinig momenten waren in de les waarop aan de opdracht kon worden gewerkt, heb ik de leerlingen ook minder hulp kunnen bieden dan oorspronkelijk het plan was. De leerlingen mochten mij wel mailen of na de les aanspreken, maar dit bleek toch vaak een te grote stap. Ten slotte heb ik tijdens de laatste les een aantal examenvragen uit de rubric die in mijn ogen belangrijk waren, klassikaal besproken. De leerlingen hadden ook de mogelijkheid om zelf examenvragen aan te dragen. Dit gebeurde echter niet.

*Feedback op opdracht*

Om mijn opdracht te ontwikkelen heb ik feedback gevraagd aan mijn begeleider, een docent uit de vaksectie, een stagiair voor een ander vak (Duits) en drie leerlingen uit de andere V5-klas die ik lesgeef. De mensen uit mijn vaksectie hebben feedback gegeven op de gehele opdracht. Wat betreft de rubric heb ik op hun advies een onderscheid gemaakt tussen bronanalyse en brongebruik. Dit was voorheen één categorie. Daarnaast gaf mijn stagebegeleider het advies om de leerlingen een verplicht aantal opgaven te laten maken over de Gouden Eeuw. Dit is namelijk een onderwerp dat veel terug komt op examens en ook op de toets die de leerlingen in december hebben gemaakt. Ten slotte kreeg ik van de andere docent uit de vaksectie het advies om wekelijks even één vraag uit de opdracht te bespreken, wellicht aangedragen door een leerling. Hier ben ik tot mij spijt uiteindelijk vrijwel niet aan toegekomen. De leerlingen uit de andere V5 klas en de stagiair Duits heb ik alleen laten kijken naar de rubric en de uitleg van de opdracht. Ik wilde van hen weten wat al duidelijk was en wat juist verbeterd moest worden. Uiteindelijk vonden de leerlingen de uitleg in de rubric en het verschil tussen de niveaus bij de vaardigheden contextualiseren en continuïteit en verandering onduidelijk. Hier heb ik vervolgens samen met hen wat aanpassingen op gemaakt en het taalgebruik wat vereenvoudigd om het te verduidelijken. De stagiair Duits kon niet echt een oordeel geven over de duidelijkheid van de rubric en de opdracht, omdat hij niet zo in het Geschiedeniscurriculum en –jargon zit. Hij gaf mij wel als tip de opdracht, vanwege de omvang, op zoveel mogelijk manieren aan te bieden. Dit heb ik, zoals eerder vermeld, geprobeerd.

**Resultaten**

Analyse tabel 1: Gegeven redenen voor niet maken van vragen/ verbeterpunten:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Categorieën** | **Subcategorieën** | **Aantal keer genoemd** |
| Hanteerbare groepen | Te weinig begeleiding | 5 |
| Toetsing en evaluatie | Bespreken van vragen | 5 |
| Voortgangscontroles | Meer aan herinneren | 9 |
|  | Gebrek aan consequenties | 2 |
| Intrinsieke motivatie | Vragen onnodig | 2 |
|  | Ander huiswerk of toetsing | 13 |
| Samenwerking |  | 0 |
| Overig | Ziekte | 2 |
|  | Opdracht onduidelijk | 1 |
|  | Materiaal kwijt | 1 |

Analysetabel 2: Gegeven voorwaarden door geïnterviewde leerlingen

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Subcategorieën** | **LLV1** | **LLV2** | **LLM1** | **LLM2** | **LLM3** |
| Te weinig begeleiding | **+** | **-** | **-** | **-** | **-** |
| Ontbreken bespreken van Vragen (evaluatie) | **-** | **-** | **-** | **-** | **+** |
| Meer aan herinneren | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** |
| Gebrek aan consequenties | **-** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| Vragen onnodig | **-** | **+** | **-** | **-** | **-** |
| Andere huiswerk of toetsing | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** |
| Ziekte | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** |
| Opdracht onduidelijk | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** |
| Opdracht kwijt | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** |
| Samenwerking | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** |

Uit de vragenlijsten en interviews bleek dat het overgrote deel van de leerlingen het fijn vond om op deze manier te werken. Vooral, omdat het hen hielp bij de voorbereiding van de toets die ze voor de kerst hebben gehad. De meeste leerlingen vonden echter ook dat er het één en ander ontbrak om op een effectieve wijze aan de slag te gaan met de opdracht. De meeste leerlingen gaven aan dat een gebrek aan tijd en prioriteit er voor zorgden dat ze niet alle opgaves hebben kunnen maken. Deze oorzaak werd op de vragenlijst door 13 van de 25 leerlingen genoemd en tijdens de interviews door 4 van de 5 leerlingen. Deze oorzaak werd meestal onderbouwd door aan te geven dat de periode voor de kerst ontzettend druk is en dat ze andere opdrachten voor een cijfer net iets belangrijker vonden. Zo moesten veel leerlingen een verslag van 6000 woorden maken voor het vak CKV. Ook veel leerlingen vonden dat ze meer hadden moeten worden herinnerend aan de opdracht. Het ontbrak, met andere woorden, aan voortgangscontroles. Het ontbreken van deze voorwaarde werd in de vragenlijst 9 keer opgevoerd en in het interview door 4 van de 5 leerlingen. Sommige leerlingen gaven bijvoorbeeld aan dat ze het liefst hadden gehad dat het elke week op Magister had gestaan. Veel minder dan de bovenstaande voorwaarden, maar toch ook nog wel regelmatig kwamen een gebrek aan begeleiding en het ontbreken van het bespreken van vragen naar voren als ontbrekende voorwaarden. Beide voorwaarden werden door vijf leerlingen aangedragen. Tijdens de interviews werden deze voorwaarden echter door slechts één leerling genoemd. Deze leerling gaf aan dat het bespreken van vragen nog meer had geholpen om de relevantie en het nut van de opdracht in te zien. Ten slotte waren er nog een aantal voorwaarden die weinig tot vrijwel nooit genoemd werden. Allereerst vonden bij het beantwoorden van de vragenlijst slechts twee leerlingen dat het verbinden van consequenties aan het niet maken van de opgaves hen had geholpen. Deze beide leerlingen zijn ook toevallig geïnterviewd. Ze gaven aan dat als er een toets was gegeven over de opdracht, iedereen waarschijnlijk wel hard was gaan werken aan de opgaves. Ten tweede vonden slechts twee leerlingen de opdracht niet nuttig. Beiden gaven aan dat ze de stof en vaardigheden al zo goed beheersten dat ze alleen de opgaves hadden gemaakt die hen nog moeilijk leken. Ten derde waren er nog een aantal oorzaken voor het niet maken van de opdracht die niet onder te verdelen waren in de voorwaarden die in de literatuur werden genoemd. Het gaat hier om ziekte, het onduidelijk vinden van de opdracht en de opdracht kwijt zijn. Deze oorzaken werden respectievelijk ook maar 2, 1 en 1 keer genoemd in de vragenlijst en 0 keer in de interviews. Ze zijn dan ook niet zo relevant voor de beantwoording van de onderzoeksvraag. Tenslotte werd samenwerking als voorwaarde voor succesvolle differentiatie zowel in de interviews als in de vragenlijst helemaal niet genoemd. De leerlingen leken hier geen behoefte aan te hebben.

*Feedback op resultaten*

Ik heb de resultaten van het onderzoek voorgelegd aan mijn stagebegeleider. De resultaten verraste hem niet. Hij kent de klas door zijn lesbezoeken en door de verhalen die ik heb verteld. Hij weet daardoor dat deze klas lastig te motiveren is als iets niet gaat over een cijfer. Daarom vond hij het ook redelijk logisch dat er een gebrek was aan intrinsieke en extrinsieke motivatie. Ook hij dacht dat de kerst-periode invloed heeft gehad op de resultaten. Dit is traditioneel de drukste periode met allerlei toetsen en opdrachten voor de leerlingen. Volgens hen zou daarom het aantal leerlingen dat intrinsiek niet gemotiveerd is in een rustigere periode van het jaar waarschijnlijk lager uitvallen.

Ook mijn begeleider was van mening dat de resultaten niet een volledig antwoord geven op de onderzoeksvraag (zie discussie). Het onderzoek geeft volgens hem vooral een beeld van wat leerlingen als belangrijk ervaren om hen te motiveren voor differentiatie. Hij gaf, net als de medestudenten, aan dat ik deze nuance wel duidelijk moest maken in mijn onderzoek.

Hoewel hij niet verrast was door de resultaten, vond hij ze wel bruikbaar. Hij gaat binnenkort zelf de klas weer les geven en deze resultaten gaven hem een goed inzicht in hoe hij dat het beste kon doen. Hij is op basis van de resultaten bijvoorbeeld van plan om duidelijker te zijn over opdrachten, door deze op meerdere manieren aan te bieden en door deze meer dan gewoonlijk te herhalen op bijvoorbeeld Magister.

**Aanbevelingen/voornemens en conclusies**

*Conclusie*

Op basis van de resultaten kunnen een aantal zaken geconcludeerd worden. Allereerst blijkt dat veel van de voorwaarden voor succesvolle differentiatie die leerlingen noemen, overeenkomen met of ingedeeld kunnen worden bij de voorwaarden die al in de literatuur zijn beschreven. Zo lijkt ook bij deze specifieke vorm van differentiatie, de door Berben genoemde intrinsieke motivatie de belangrijkste succesvoorwaarde.[[14]](#footnote-14) Voorwaarden die daaraan gerelateerd zijn, worden namelijk in de vragenlijst 15 keer en in de interviews 6 keer genoemd. Zo zien vooral veel leerlingen de opdracht niet als prioriteit. Andere toetsen waar ze wel een cijfer voor krijgen zijn belangrijker. Bovendien wilden ook veel leerlingen vaker aan de opdracht herinnerd worden. Dit zou hoogstwaarschijnlijk ook minder nodig zijn als leerlingen intrinsiek gemotiveerd waren voor de opdracht. Ze zullen de opdracht beter onthouden, omdat ze deze heel nuttig vinden. Leerlingen intrinsiek motiveren is echter één van de lastigste dingen die er is voor een docent. Op de korte termijn is het bij differentiatie daarom wellicht een idee om in te zetten op extrinsieke motivatie. Uit de resultaten komt namelijk naar voren dat leerlingen opdrachten voor een cijfer prioriteit geven, dat een aantal leerlingen graag heeft dat ze meer begeleiding krijgen bij het maken van vragen en dat er vragen besproken worden. Vaak werd hierbij als motivatie gegeven dat ze vooral wilden dat vragen besproken werden, omdat dit onderwerp en dergelijke vragen ook terugkwamen op de eerst volgenden toets. Extrinsieke motivatie dus. Samenvattend kan gesteld worden dat voor een succesvolle differentiatie met examenvragen en historische vaardigheden bij een V5 klas, intrinsieke motivatie cruciaal is. Mocht deze echter niet kunnen bereikt worden op de korte termijn, dan kan een docent het best er voor zorgen dat hij/zij de opdracht wekelijks onder de aandacht brengt bij de leerlingen, in de les tijd inbouwt voor individuele begeleiding, idealiter per les een aantal door de leerlingen aangedragen vragen bespreekt en tenslotte wellicht consequenties verbindt aan de opdracht, bijvoorbeeld in de vorm van een toets.

*Aanbevelingen*

In het bovenstaande is al een aanzet gegeven wat betreft aanbevelingen. In dit gedeelte zal hier op voort worden geborduurd. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen algemene aanbevelingen die wellicht nuttig kunnen zijn voor elke vorm van differentiatie bij elke docent en een aantal persoonlijk aanbevelingen voor mijzelf in de toekomst bij het differentiëren. Een allereerste algemene aanbeveling is om als docent veel te investeren in de intrinsieke motivatie van leerlingen voor jouw vak of voor de specifieke differentiatieopdracht. Natuurlijk spreekt het voor zich dat je als docent leerlingen vooral intrinsiek probeert te motiveren. Toch kan het geen kwaad om bij een specifieke differentiatieopdracht er nog eens goed over na te denken hoe je over het voetlicht kan brengen waarom juist deze opdracht nuttig is voor de ontwikkeling van de leerling. Natuurlijk lukt het niet altijd om de leerling intrinsiek te motiveren. Zorg daarom dat je als docent ook duidelijk maakt waarom een bepaalde opdracht nuttig is voor extrinsieke aspecten, zoals bijvoorbeeld het eindcijfer of het examen. Verbind desnoods als dit mogelijk is een cijfer aan de differentiatieopdracht. Laat bij het differentiëren leerlingen nooit helemaal los. Bouw bijvoorbeeld vaste momenten in tijdens de les waarop je aandacht besteed aan de differentiatieopdracht, bijvoorbeeld door individuele begeleiding of door opdrachten, vragen of opmerkingen klassikaal te bespreken. Evalueer ten slotte goed met de leerlingen. Niet alleen de opdracht zelf en de antwoorden die daarop zijn gegeven, maar ook het proces. Op die manier worden leerlingen ook beter in het omgaan met differentiatie in de klas en hoef je als docent hoogstwaarschijnlijk steeds minder hun handje vast te houden bij het differentiëren. Differentiëren is namelijk ook een cultuuromslag, een proces van gewenning. Leerlingen hebben tijd nodig om zich daaraan aan te passen.

Persoonlijk voor mij zijn veel van deze punten ook ontzettend nuttig. Zeker het punt over leerlingen loslaten. Dat heb ik tijdens deze opdracht veel teveel gedaan. Ik merkte tijdens de interviews dat leerlingen daardoor ook het idee kregen dat de opdracht niet zo belangrijk was. ‘Als de docent er geen nadruk op legt, zal het wel niet zo cruciaal zijn voor de toets’. Doordat ik de leerlingen losliet en tijdens de lessen vrijwel geen aandacht besteedde aan de opdracht, wisten leerlingen nog steeds wel wat ze moesten doen, maar niet wanneer en hoe ze het precies moesten doen. Dit is een belangrijk leerpunt voor de volgende keer. Ik moet beter de tijd inschatten die ik heb en een beter plan maken voor de individuele begeleiding. Nuttig zou bijvoorbeeld zijn, om ook te differentiëren in het loslaten van leerlingen. De ene kan het blijkbaar wel aan als ik alleen aangeef dat over vier weken een bepaald aantal opdrachten af moet zijn, maar de ander heeft het nodig dat ik elke week aangeef hoeveel opdrachten hij/zij af zou moeten hebben. Er is dus differentiatie binnen differentiatie nodig. Een tweede belangrijk verbeterpunt is het duidelijk maken van het nut van de opdracht. Zowel op intrinsiek als op extrinsiek niveau heb ik dit te weinig gedaan. Omdat de vragen over de toetsstof gingen, ging ik er vanuit dat leerlingen zelf wel inzagen hoe nuttig de opgaves waren. Hierin heb ik mij vergist. Dergelijke zaken moeten nog steeds expliciet gemaakt worden voor leerlingen. Bovendien had ik juist met deze opdracht de mogelijkheid om te werken aan de intrinsieke motivatie van leerlingen. Ik ben er namelijk van overtuigd dat juist in de historische vaardigheden het nut van Geschiedenis ligt voor zowel de toekomstige baan en studie van leerlingen als voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Ik had een uitgelezen kans om dat met behulp van deze opdracht over het voetlicht te brengen. Ook dit moet de volgende keer echt beter. Ten slotte kon de timing van de opdracht beter. Voor de kerst zijn zowel voor leerling als docent de drukste weken. Wellicht is het verstandiger om met een dergelijk experiment te beginnen in een wat rustigere periode. Pas als leerlingen gewend zijn aan deze manier van werken en het nut er meer van inzien, dan kun je een dergelijke opdracht ook in een drukke periode als de kerst inzetten. Je hoeft dan namelijk niet constant te hameren op de intrinsieke en extrinsieke waarde van de opdracht.

**Discussie**

Dit onderzoek heeft een aantal mooie dingen opgeleverd. Er ligt een mooie rubric op basis waarvan leerlingen hun niveau kunnen inschatten en waarin ook examenopgaves over andere onderwerpen kunnen worden opgenomen. Daarnaast zijn de examenvragen over de republiek goed gecategoriseerd en kunnen deze bij andere klassen direct worden ingezet. Ten slotte heb ik zelf veel meer inzicht gekregen in differentiatie en de voorwaarden waaronder differentiatie succesvol is. Toch levert dit onderzoek de nodige mitsen en maren op. De belangrijkste is het feit dat de onderzoeksvraag niet volledig recht doet aan het onderzoek en de uitkomsten. In de onderzoekvraag gaat het over de voorwaarden voor succesvol differentiëren, terwijl het onderzoek uiteindelijk vooral inzicht geeft in de visie van leerlingen op de voorwaarden voor succesvol differentiëren. Bovendien gaat het onderzoek vooral over de rol die de verschillende vormen van motivatie spelen bij succesvolle differentiatie. Als er naar de resultaten wordt gekeken, moet er met deze nuance ook zeker rekening worden gehouden. Uit dit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat samenwerking door de leerlingen niet wordt ervaren als een belangrijke voorwaarde voor succesvolle differentiatie, terwijl volgens de literatuur dit wel een belangrijke voorwaarde is. Het kan goed zijn dat samenwerking inderdaad belangrijk is bij differentiatie. Dit komt uit dit onderzoek echter niet naar voren, omdat de leerlingen wellicht weinig ervaring hebben met het differentiëren op basis van groepjes, of omdat er in dit onderzoek niet expliciet naar is gevraagd. Dit onderzoek sluit dus niet uit dat samenwerking inderdaad een cruciale voorwaarde is voor differentiatie. Dit onderzoek beantwoordt de gestelde onderzoeksvraag daarmee niet volledig. Hierboven werd al even gerefereerd aan een ander mankement van dit onderzoek, de vragenlijst. De vragenlijst was nog opgesteld op basis van de oorspronkelijke onderzoeksvraag. Mede daardoor is er naar een aantal onderdelen van differentiatie niet expliciet gevraagd, bijvoorbeeld dus samenwerking. Dit kan er voor zorgen dat het beeld van de mening van leerlingen over de voorwaarden van differentiatie niet volledig is. Ten slotte moet er ook een nuance worden geplaatst bij dit onderzoek vanwege de onderzoeksgroep. Deze is natuurlijk niet representatief voor zowel de school als voor V5. Het is een klas die heel anders is dan mijn andere V5. Dat is ook de reden waarom ik bij hen wilde differentiëren. Er zitten grote niveauverschillen in de klas en die zorgen voor onrust. Bovendien maken de leerlingen hele verschillende fouten op toetsen. Daarom is juist voor hen differentiatie een mogelijke oplossing. Het maakt echter ook dat deze klas veel minder homogeen is dan de andere V5 Geschiedenisklassen en dus niet helemaal representatief is voor die andere klassen, laat staan voor de rest van de school. Toch geloof ik dat veel principes rondom differentiatie voor deze klas hetzelfde zijn als bij andere klassen. Vooral ook omdat veel van de principes en voorwaarden die de leerlingen naar voren brachten overeenstemden met de literatuur over differentiatie. Het zou daarom op zijn zachtst gezegd opvallend zijn als andere klassen hier ontzettend vanaf zouden wijken. Ik denk dan ook dat het onderzoek, hoewel het verre van perfect is, een goed inzicht geeft in de visie van leerlingen op de voorwaarden voor succesvolle differentiatie. De resultaten van het onderzoek en de aanbevelingen die daaruit volgen zijn dan ook zeker bruikbaar en relevant bij het maken van een differentiatieopdracht voor een andere groep leerlingen. Alleen al daarom is dit onderzoek waardevol.

**Bronnenlijst**

* Berben, M., *Differentiëren is te leren: Omgaan met verschillen in het VO en mbo* (Amersfoort 2018)
* Bosker R.J., *De grenzen van gedifferentiëerd onderwijs.* (Groningen: Rijksuniversiteit Groningen 2005).
* Krathwohl, D.R., ‘A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview’, *Theory Into Practice* Jr. 41 nr. 4 (2002) 212-218.
* Smets, W., ‘Differentiëren in de Geschiedenisles’, *Hermes* (maart 2016).
* Stokking, K., *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding* (Apeldoorn 2016).
* Stork E. en Groot, S., ‘Geschiedenis’, in: F. Jansen, H. Hulshof en K. van Veen, *Uitdagend Gedifferentieerd Vakonderwijs: praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire uit te blijven breiden* (Leiden/Groningen 2016) 181-201.

**Bijlagen**

*Bijlage 1: Vragenlijst en interview*

**Vragenlijst**

1. Hoeveel examenvragen heb je in totaal gemaakt?
2. Op basis waarvan selecteerde jij de vragen die je hebt gemaakt?
3. Mocht je minder dan acht vragen hebben gemaakt, leg kort uit hoe dit komt.
4. Voor welke Historische vaardigheid heb je de examenvragen gemaakt? Geef kort aan waarom je voor deze vaardigheid hebt gekozen.
5. Heb je het gevoel dat je de afgelopen tijd verbeterd bent in het maken van (examen)vragen over de Republiek en de Gouden Eeuw? Waarom wel, waarom niet?
6. Wat vind je van deze manier van werken met examenvragen en vaardigheden? Leg je antwoord kort uit.
7. Als we nog een keer werken met examenvaardigheden gekoppeld aan historische vaardigheden, wat moet dan hetzelfde blijven en wat moet worden veranderd/verbeterd? Leg kort uit.
8. Moeten we volgens jou na de vakantie weer op deze manier werken? Waarom wel, waarom niet?

**Interview**

1. Hoeveel examenvragen heb je in totaal gemaakt?
2. Op basis waarvan selecteerde jij de vragen die je hebt gemaakt?
3. Voor welke Historische vaardigheid heb je de examenvragen gemaakt? Geef kort aan waarom je voor deze vaardigheid hebt gekozen.
4. Heb je het gevoel dat je de afgelopen tijd verbeterd bent in het maken van (examen)vragen over de Republiek en de Gouden Eeuw? Waarom wel, waarom niet?
5. Mocht je minder dan acht vragen hebben gemaakt, leg kort uit hoe dit komt.
6. Wat zou er voor kunnen zorgen dat jij de volgende keer de vragen wel maakt?
7. Begreep jij de opdracht goed? Waarom wel, waarom niet?
8. Wat zou de docent Kunnen doen om er voor te zorgen dat jij de opdracht maakt?
9. Als we nog een keer werken met examenvaardigheden gekoppeld aan historische vaardigheden, wat moet dan hetzelfde blijven en wat moet worden veranderd/verbeterd? Leg kort uit.

*Bijlage 2: analysetabellen*

Analysetabel 1: Gegeven redenen voor niet maken van vragen/ verbeterpunten:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Categorieën**  | **Subcategorieën** | **Aantal keer genoemd**  |
| Hanteerbare groepen  | Te weinig begeleiding  | 5 |
| Toetsing en evaluatie  | Bespreken van vragen  | 5 |
| Voortgangscontroles  | Meer aan herinneren  | 9 |
|  | Gebrek aan consequenties  | 2 |
| Intrinsieke motivatie  | Vragen onnodig  | 2 |
|  | Ander huiswerk of toetsing  | 11 |
| Samenwerking  |  | 0 |
| Overig  | Ziekte  | 2 |
|  | Opdracht onduidelijk  | 1 |
|  | Materiaal kwijt  | 2  |

Analysetabel 2: Gegeven voorwaarden door geïnterviewde leerlingen

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Subcategorieën**  | **LLV1**  | **LLV2** | **LLM1** | **LLM2** | **LLM3** |
| Te weinig begeleiding  | **+** | **-** | **-** | **-** | **-** |
| Ontbreken bespreken van Vragen (evaluatie) | **-** | **-** | **-** | **-** | **+** |
| Meer aan herinneren  | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** |
| Gebrek aan consequenties  | **-** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| Vragen onnodig  | **-** | **+** | **-** | **-** | **-** |
| Andere huiswerk of toetsing  | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** |
| Ziekte  | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** |
| Opdracht onduidelijk | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** |
| Opdracht kwijt  | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** |
| Samenwerking  | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** |

Analysetabel 3: voorbeeldquotes leerlingen bij voorwaarden differentiëren

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Categorieën**  | **Subcategorieën** | **Quotes** |
| Hanteerbare groepen  | Te weinig begeleiding  | ‘misschien is er iets teveel zelfstandigheid bij ons gelegd. Het zou moeten kunnen, maar meestal stellen we daardoor dingen uit |
|  |  |  |
| Toetsing en evaluatie  | Bespreken van vragen  | ‘Het bespreken van de vragen zou voor mij wel een goede verbetering zijn’ |
|  |  |  |
| Voortgangscontroles  | Meer aan herinneren  | ‘toen ik de vragen wilde maken, was ik de deadline vergeten’ |
|  | Gebrek aan consequenties  | ‘Ik denk dat we nog meer gemotiveerd kunnen worden, door dit als huiswerk neer te zetten’.  |
| Intrinsieke motivatie  | Vragen onnodig  | ‘Ik heb alleen de vragen gemaakt die ik lastig vond, de rest had ik niet nodig’ |
|  | Ander huiswerk of toetsing  | ‘Alle docenten geven grote projecten op, dan vergeet maakwerk zoals deze opdrachten’ |
| Samenwerking  |  | X |
| Overig  | Ziekte  | ‘Ik ben na de GS-toets, heel lang ziek geweest’.  |
|  | Opdracht onduidelijk  | ‘Ik denk niet dat er veel moet veranderen, alleen misschien iets duidelijker vertellen wat er moet gebeuren’ |
|  | Materiaal kwijt  |  ‘ik was mijn blaadje kwijt’.  |
|  |  |  |

*Bijlage 3: Mail aan leerlingen*

Beste allemaal,

Afgelopen vrijdag heb ik een aantal deadlines laten zien waarop bepaalde zaken af moeten zijn. Voor de duidelijkheid herhaal ik ze nog even in dit mailtje.

Allereerst hebben jullie komende vrijdag de toets over Indonesië (8.6, 9.5 en 10.1 + cultuurstelsel) en over de Opstand tot 1588 (1.1 en 1.2 van de historische context). Geef even aan als je nog behoefte heb aan een aantal oefenopgaven, want dan zoek ik die even voor je op.

Voor aanvang van de les op 30 november moeten jullie de paragraaf over de Gouden Eeuw gelezen hebben (1.3 van de historische context). Jullie moeten daarbij in staat zijn om minimaal de volgende vragen te beantwoorden:

1. Waarom ontstond in de Republiek de Gouden Eeuw?

2. Hoe was de Republiek tijdens de Gouden Eeuw ingericht (politiek)

3. Wie zijn Maurits en Johan van Oldenbarnevelt en waarom ontstond er een conflict tussen hen?

4. Waarom eindigde de Gouden Eeuw in de Republiek?

Je mag jouw antwoorden op deze vragen naar mij toesturen. Als je dit doet, krijg je van mij feedback op je antwoorden en weet je zeker of je het begrepen hebt.

Tenslotte moeten jullie voor vrijdag 7 november 8 examenopgaven gemaakt hebben die gekoppeld zijn aan een historische vaardigheid naar keuze. Drie van deze examenopgaven moeten gaan over de Gouden Eeuw. De antwoorden kun je vinden op [examenblad.nl](http://examenblad.nl/). In de bijlage vind je de matrix waarin de vaardigheden nog eens worden uitgelegd. Daarin zie je ook dat er binnen een vaardigheid ook nog niveauverschillen zijn. Lees deze matrix nog eens goed door en kijk of je een stap kunt maken de komende periode op de vaardigheid van jouw keuze.

Ik hoop dat de afspraken zo duidelijk zijn. Als er vragen zijn, hoor ik het graag.

Met vriendelijke groet,

Meneer het Lam

**Bijlage 3: Vakdidactische ontwikkeling**

*Wat heb je gedaan aan vakdidactiek*

Als ik zo terugkijk, realiseer ik mij dat ik het afgelopen half jaar met ontzettend veel (nieuwe) vakdidactische onderwerpen ben bezig geweest. De belangrijkste nieuwe onderwerpen waren denk ik differentiatie, burgerschap en historisch redeneren. Door de klassen die ik heb en de onderwerpen die ik heb behandeld werd ik gedwongen om mij zowel in de theorie te verdiepen als in de praktijk aan de slag te gaan met deze onderwerpen. Het meeste heb ik waarschijnlijk vanwege de meesterproef geleerd over differentiatie. Op dit onderwerp moest ik ook wel de grootste stappen zetten en dat heb ik denk ik ook gedaan. Ik heb ontzettend veel gelezen over wat de voorwaarden zijn voor succesvolle differentiatie, over welke vormen van differentiatie er allemaal bestaan en over wat juist de valkuilen zijn die je moet proberen te vermijden (Berben 2018, Bosker 2005, Stork en Groot 2016). In de praktijk ben ik ook veel bezig geweest met differentiatie. Niet alleen de vorm die ik heb beschreven in de meesterproef, maar ook andere vormen zoals verlengde uitleg en de expertwerkvorm (Tuithof, Kleio, 2006 en Tuithof, artikel samenwerkend leren). Ik heb hier vooral van geleerd dat differentiëren ook de oplossing biedt voor veel andere problemen tijdens de les. Leerlingen gaan bijvoorbeeld minder snel onrust stoken, omdat ze zich door het differentiëren vaker in de zone van naaste ontwikkeling bevinden en zich dus minder vervelen. Daarnaast heb ik geleerd dat bij differentiëren altijd een duidelijke structuur nodig is. Je moet de leerlingen nooit helemaal los laten, maar ook daar in differentiëren (Bosker 2005). Een onderwerp waar ik ook een ontwikkeling op heb doorgemaakt is burgerschap. Ik vind het ontzettend leuk en leerzaam om discussies te organiseren in de klas over zaken die met identiteit te maken hebben, zoals ons koloniaal verleden of de invloed van kunst op cultuur. Door deze discussies gaan leerlingen meer nadenken over het de Nederlandse cultuur, kunnen leerlingen zich bewust worden van het feit dat het verleden ook een construct is en gaan ze vooral denken over wie ze zijn en wat hun identiteit is. Daar ligt voor mij de kracht van geschiedenis en deze lessen sluiten dan ook heel erg aan bij de visie die ik heb op Geschiedonderwijs. In het eerste halfjaar had ik het idee dat ik deze discussies organiseerde zonder echte structuur. Ik bleef het ook lastig vinden om mijn positie in de discussie te bepalen. De literatuur, vooral de artikelen van Wansink en Baptist, hebben mij veel meer houvast gegeven in de discussies over burgerschap en identiteit (Baptist en Wansink, Kleio 2017). Ik weet nu welke posities ik kan innemen als docent. Laat ik juist iedereen zijn mening geven, of ben ik ook corrigerend bezig? Het gaat zeker nog niet altijd goed. Zo heb ik een discussie afgekapt, omdat een leerling te emotioneel werd. Nu heb ik echter wel de middelen om te onderzoeken waar het aan heeft gelegen en wat ik de volgende keer beter kan doen. In dit geval kan ik bijvoorbeeld vragen waarom het deze leerling zo raakt. Het praten over burgerschap en het vanuit verschillende perspectieven kijken naar het verleden heeft ook veel te maken met historisch redeneren. Voorheen was dit een wat abstract begrip voor mij. Vooral dankzij de lessen over dit begrip, de artikelen van Van Boxtel en Van drie en mijn PGO onderzoek, weet ik veel beter wat dit begrip inhoudt en hoe ik er in de les gebruik van kan maken. Zo heb ik tijdens het PGO onderzoek dat ging over bronanalyse, een belangrijk onderdeel van historisch redeneren, veel gelezen over het framework dat Van Boxtel en Van Drie hebben ontwikkeld (Van Boxtel en Van Drie, Hermes, 2008, Van Boxtel en Van Drie, Educational Psychological Review 2008). Door dat framework kan ik veel beter opdrachten zoeken bij de verschillende onderdelen van historisch redeneren. Bovendien heb ik het afgelopen half jaar veel meer opdrachten gedaan die te maken hebben met historisch redeneren, zoals dus de differentiatieopdracht bij V5, de Facebookopdracht bij H2 en de vele mysterieopdrachten bij V4 en V5.

*Wat blijft als aandachtspunt(en) staan?*

Op de hierboven genoemde onderwerpen moet ik natuurlijk ook nog grote stappen zetten. Zo heb je kunnen lezen in mijn Meesterproef dat differentiëren nog lang niet altijd goed gaat. Daarnaast heb ik mij bij historisch redeneren nog niet op alle onderdelen evenveel gefocust. Vooral argumenteren, brongebruik en contextualiseren hebben tijdens mijn lessen in de aandacht gestaan. In de toekomst moet ik ook steeds meer de andere onderdelen gaan integreren in lessen en opdrachten. Het onderdeel waar ik echter de grootste stappen op moet zetten is digitiek. Dat zit bij mij nog steeds op een redelijk basisniveau. Ik gebruik natuurlijk de traditionele PowerPoint en af en toe een Kahoot of Mentimeter. Verder gaat het op dit moment eigenlijk nog niet. In de les over digitiek zag ik wel dat er leukere en meer geavanceerdere tools zijn. Ik denk bijvoorbeeld aan quizlet, of de online game. Dergelijke tools wil ik in de toekomst wel meer gaan gebruiken, mede omdat ze beter aansluiten bij de voorwaarden van het stimuleren van intrinsieke motivatie (Ebbens 2015, Wilschut 2016). Zo kan quizlet echt een vorm van samenwerkend leren zijn en dat helpt dus mee aan het creëren van een relatie. Online games sluiten dan weer aan bij de belevingswereld van leerlingen. Al met al zijn dit meer onderwijskundig verantwoorde tools dan diegene die ik op dit moment nog gebruik. Een goed ontwikkelpunt voor het nieuwe jaar dus.

**Literatuurlijst:**

* Berben, M., *Differentiëren is te leren: Omgaan met verschillen in het VO en mbo* (Amersfoort 2018)
* Bosker R.J., *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs.* (Groningen: Rijksuniversiteit Groningen 2005).
* Boxtel C., van en van Drie, J. ,‘Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten’, *Hermes,* Jr. 21 Nr. 43 (maart 2008) 45-58.
* Boxtel C., van en van Drie, J., ‘Historical reasoning: Towards a Framework for Analysing Students’ Reasoning about the Past’, *Educational Psychological Review,* Jr. 20 (2008) 87-110.
* Ebbens, S. en Ettekoven, S., *Effectief leren* (Houten 2015).
* Paptist, J. en Wansink B., ‘Lesgeven over gevoelige onderwerpen, *Kleio* Nr. 4 (2017) 44-47.
* Stork E. en Groot, S., ‘Geschiedenis’, in: F. Jansen, H. Hulshof en K. van Veen, *Uitdagend Gedifferentieerd Vakonderwijs: praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire uit te blijven breiden* (Leiden/Groningen 2016) 181-201.
* Tuithof, H., ‘Artikel samenwerkend leren’.
* Tuithof, H., ‘Iedere leerling een eigen puzzelstukje: De werkvorm ‘experts’ als alternatief voor de klassikale les’, *Kleio* nr. 6 (2006) 6-8.
* Wilschut, A., e.a., *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent* (Bussum 2016).
1. Meike Berben, *Differentiëren is te leren: Omgaan met verschillen in het VO en mbo* (Amersfoort 2018) 10. [↑](#footnote-ref-1)
2. M. Berben, *Differentiëren is te leren,* 14, 15. [↑](#footnote-ref-2)
3. Ibidem, 58-60; D.R. Krathwohl, ‘A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview’, *Theory Into Practice* Jr. 41 nr. 4 (2002) 212-218. [↑](#footnote-ref-3)
4. R. J. Bosker, *De grenzen van gedifferentiëerd onderwijs.* (Groningen: Rijksuniversiteit Groningen 2005) 13-15. [↑](#footnote-ref-4)
5. Berben, *Differentiëren is te Leren*, 26. [↑](#footnote-ref-5)
6. Ibidem, 27. [↑](#footnote-ref-6)
7. E. Stork en S. Groot, ‘Geschiedenis’, in: F. Jansen, H. Hulshof en K. van Veen, *Uitdagend Gedifferentieerd Vakonderwijs: praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire uit te blijven breiden* (Leiden/Groningen 2016) 181-201.  [↑](#footnote-ref-7)
8. W. Smets, ‘Differentiëren in de Geschiedenisles’, *Hermes* (maart 2016). [↑](#footnote-ref-8)
9. Berben, *Differentiëren is te Leren,* 10. [↑](#footnote-ref-9)
10. K. Stokking, *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding* (Apeldoorn 2016) 22 en 23. [↑](#footnote-ref-10)
11. Stokking, *Bouwstenen voor onderzoek*, 155 en 156 . [↑](#footnote-ref-11)
12. Ibidem, 156. [↑](#footnote-ref-12)
13. Krathwohl, ‘A Revision of Bloom’s Taxonomy, 212-218. [↑](#footnote-ref-13)
14. Berben, *Differentiëren is te Leren*, 27. [↑](#footnote-ref-14)