



Omgaan met verschillen

Onderzoeksverslag: welke competenties worden verwacht m.b.t. omgaan met verschillen van startbekwame docenten en van docenten die drie jaar werkzaam zijn?

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Inleiding	5
Professionele ontwikkeling en omgaan met verschillen, een kort kader	6
- Professionele ontwikkeling	
- Aandacht voor houding en de reflective practitioner	
Methode van onderzoek	11
- Instrument: vragenlijst	
- Onderzoeksgroep	
Resultaten	13
Conclusie	18
- Welke aspecten van omgaan met verschillen worden belangrijk geacht voor de startbekwame docent?	
- Welke aspecten van omgaan met verschillen worden belangrijk geacht voor de ervaren docent (3 jaar werkervaring)?	
- Het hoe van het opleiden	
- Aanbevelingen	
- Tot slot	
Literatuurlijst	24
Bijlage 1: Kijkkader inspectie voor onderwijs	26
Bijlage 2: Nieuwe bekwaamheidseisen	27
Bijlage 3: De vragenlijst	28

Voorwoord

In het kader van deelname aan de leerkring 'Omgaan met verschillen' van Quadraam, de Gelderse Onderwijs Groep, heb ik een onderzoek uitgevoerd onder lerarenopleiders en docenten in het voortgezet onderwijs. De leerkring is opgezet in het kader van het landelijke project Versterking van de Samenwerking tussen Lerarenopleiding en Scholen.

Het doel van mijn onderzoek is te weten te komen wat een startbekwaam docent en een docent met drie jaar werkervaring (einde inductiefase) moet kennen en kunnen op het gebied van omgaan met verschillen, in de ogen van lerarenopleiders en het werkveld. Mijn motivatie dit onderzoek te doen, komt voort uit eigen handelingsverlegenheid: wat moeten/mogen we de studenten van de lerarenopleiding aanbieden rondom omgaan met verschillen en wat zou eventueel naar de inductiefase kunnen? Ten tweede staat centraal hoe we dit kunnen aanpakken.

Dit verslag is een weergave van dit onderzoek, waarbij de kanttekening wordt gemaakt dat ik de vrijheid heb genomen het verslag op eigen wijze vorm te geven. Het onderzoek voldoet aan de eisen van een betrouwbaar en valide onderzoek voor wat betreft de meting en weergave van resultaten. In het theoretisch kader en de conclusie verwoord ik ook mijn eigen mening, omdat ik dit stuk vooral wil zien als aanzet tot dialoog tussen de lerarenopleiding en het werkveld: een dialoog hoe je samen (aanstaande) docenten professionaliseert op het gebied van omgaan met verschillen.

Ik heb hulp gehad bij dit onderzoek waarmee ik heel blij ben geweest. Zo heeft mijn collega Nienke van der Wouw me geholpen met het uitzetten van de vragenlijst in het programma HBO-spiegel. Katie Oost en Roel Grol hebben me feedback gegeven op de vragenlijst en op de tekst. De collega's van de leerkring hebben eveneens feedback gegeven op de vragenlijst en dachten mee over de interpretatie van de resultaten.

Verder dank ik de docenten en de lerarenopleiders die de vragenlijst hebben ingevuld.

Veel leesplezier!

Ans Bergmans

Inleiding

Aanleiding voor het onderzoek is mijn persoonlijke vraag en ook de vraag die bij andere lerarenopleiders leeft: "Wat moeten we aanbieden aan onze studenten op het gebied van omgaan met verschillen en hoe kunnen we dat doen?"

De tweedegraads lerarenopleiding duurt vier jaar en wetende dat een docent voor 15 tot 30 procent het verschil kan maken in de leerlingprestaties (Grift, 2010), ligt de druk hoog om goede startbekwame docenten af te leveren. Omgaan met verschillen tussen leerlingen neemt hierin een steeds grotere plek, omdat het werkveld meer oog krijgt voor verschillen, er steeds meer leerlingen in het VO terecht komen die een eigen aanpak nodig hebben (invoering Passend Onderwijs) en de overheid hier meer nadruk op legt bij de beoordeling van de kwaliteit van de scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Zie Bijlage 1 waarin een opsomming staat van de criteria die betrekking hebben op omgaan met verschillen afkomstig uit het concept waarderingskader 2017 van de Inspectie van het Onderwijs.

Een docent ontwikkelt zich verder tijdens het uitvoeren van zijn professie. De overheid streeft ernaar dat docenten hierin goed begeleid worden (om eventuele uitval te voorkomen) en stimuleert met het project "Begeleiding Startende Leraren" scholen zogenaamde inductietrajecten op te zetten. De trajecten duren drie jaar. (Begeleiding van startende leraren, z.d.) Interessant is dan om te weten wat er eventueel in het inductietraject kan worden aangeboden rondom omgaan met verschillen. De Lerarenopleiding van de Universiteit van Groningen is bezig met een grootschalig onderzoek naar de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch gedrag van beginnende docenten. Met behulp van het ICALT observatieformulier wordt in kaart gebracht welke vaardigheden de docent al bezit, welke niet en waar de zone van de naaste ontwikkeling ligt. Via observatie en coaching wordt de docent ondersteund in zijn verdere ontwikkeling. De docent evalueert de effecten van de begeleiding en ook de leerlingen worden ondervraagd (opgehaald, 30 augustus van <http://www.begeleidingstartenderleraren.nl>).

Uit een evaluatie van de inductietrajecten (Helms-Lorenz et al., 2016) blijkt dat inderdaad observatie en coaching het meest effect hebben op de ontwikkeling van beginnende leerkrachten. Tevens blijkt uit deze evaluatie dat docenten die eerder uitvallen, bij de start laag scoren op leerkrachtkwaliteiten. Het inductieprogramma kan niet de lerarenopleiding compenseren. De onderzoekers pleiten voor een intensieve samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen om te zorgen voor een goede begeleiding van startende docenten en tevens pleiten ze voor hoge standaarden bij het kwalificeren van docenten.

Dit onderzoek komt ook voort uit de constatering dat niet alle zaken/eisen die de wettelijke kaders bieden voor een startbekwaam docent in vier jaar kunnen worden aangeboden. Omgaan met verschillen bestrijkt een groot gebied aan kennis en vaardigheden en ook houdingsaspecten spelen een rol. De meest actuele bekwaamheidseisen op dit gebied zijn beschreven in het voorstel Bekwaamheidseisen van de Onderwijscoöperatie (2014). In dit voorstel wordt beschreven aan welke bekwaamheidseisen de docent VO moet voldoen. Deze eisen zijn ondergebracht onder drie competenties, namelijk vakinhoudelijk, pedagogisch en vakdidactisch. Wetende dat alle eisen samenhangen, heb ik de specifiek op het omgaan met verschillen gerichte eisen per competentie geselecteerd, zie hiervoor Bijlage 2.

Een voorbeeld van een bekwaamheidseis binnen de vakdidactische competentie is: **Bij de uitvoering van zijn onderwijs volgt hij de ontwikkeling van zijn leerlingen; hij toetst en analyseert regelmatig en adequaat of de leerdoelen gerealiseerd worden en hoe dat gebeurt; op basis van zijn analyse stelt hij zo nodig zijn onderwijs didactisch bij.**

Als je deze eis gaat ontleden, zie je dat er een veelheid aan kennis en vaardigheden gevraagd wordt en een ontwikkelingsgerichte houding. Binnen de competentie kan veel groei plaatsvinden, ook na de initiële opleiding. Zo zijn de competenties ook bedoeld als kader voor verdere ontwikkeling. Ervan uitgaande dat een docent een lerende professional is, bieden de competenties een leidraad voor verdere ontwikkeling tijdens de beroepsuitoefening.

De vakopleidingen binnen de lerarenopleiding ILS-HAN bieden studenten niet allemaal exact hetzelfde aan rondom omgaan met verschillen. Met name binnen de vakken vakdidactiek en onderwijskunde is omgaan met verschillen een aandachtsgebied. Dat er verschillen zijn, hoeft geen probleem te zijn. Wellicht dat dit schrijven een inspiratie vormt voor de vakdidacticus en de onderwijskundige om samen te kijken wat zij willen aanbieden (hierbij inspelend op verschillen tussen studenten!).

Hopelijk biedt dit schrijven ook inspiratie aan het scholenveld om na te gaan hoe het de professionele ontwikkeling rondom omgaan met verschillen wil vormgeven. Niet dat dit onderzoek hierop een antwoord geeft, maar het zet hopelijk aan tot nadenken over verwachtingen en tot discussie op welke wijze er meer lijn kan komen in de ontwikkeling van studenten op de opleiding en stageschool naar startbekwaam en de ontwikkeling tijdens de inductiefase. Hierbij ga ik niet alleen in op wat er aangeboden moet worden maar ook op hoe het aangeboden moet worden.

Professionele ontwikkeling en omgaan met verschillen, een kort kader.

In dit kader beschrijf ik met name hoe de professionele ontwikkeling kan plaatsvinden. Het onderwerp omgaan met verschillen (het wat) komt terug in de verantwoording van de vragenlijst. Ik start met een casus rondom omgaan met verschillen uit de onderwijspraktijk van jaar vier op de lerarenopleiding HAN-ILS. Deze casus neem ik als rode draad mee in het vervolg van dit verslag.

CASUS

In het kader van het vak differentiatie moet een leraar in de opleiding aardrijkskunde (HAN-ILS) een les verzorgen waarin hij verlengde instructie geeft. Hij heeft via een toetsanalyse in de gaten dat enkele leerlingen nog niet goed het arm-rijk principe beheersen. Via verlengde instructie gaat hij deze leerlingen het principe op een andere manier uitleggen dan hij in de les heeft gedaan. Hij gebruikt nu meer visuele ondersteuning en betreft enkele leerlingen die het principe wel beheersen bij de verlengde instructie (peer-tutoring).

Dit is een realistische casus, vierdejaars studenten aardrijkskunde HAN-ILS dienen een les te geven waarbij ze gebruik maken van verlengde instructie. (Oost, 2015).

Over welke kennis en vaardigheden en houding dient de student minimaal te beschikken om in dit geval een goede verlengde instructie te geven? Ik geef een eerste opsomming:

- Intentie om in te spelen op verschillen als dit de leerling dient
- Goed klassenmanagement zodat hij rustig tijdens de verlengde instructie kan werken
- Doelen helder hebben
- Toetsen (eventueel observaties) analyseren
- Niveau inschatten
- Variëren in uitleg geven
- Werken met peer tutoring
- Vakkennis en kennis van leerlijn
- Inspelen op leerlingkenmerken/-behoeftes
- Drive om leerlingen op een hoger niveau te krijgen, verwachtingen uitstralen (growth mindset)
- Feedback geven
- Op de hoogte zijn van handelingsplannen
-

De vraag is of dit aanbod (het hoe en wat) past binnen het huidige curriculum van de lerarenopleidingen, wellicht moet dit naar de inductiefase of past het in beide fasen?

Professionele ontwikkeling

Het gaat in het kader van de opdracht te ver een compleet onderbouwd verhaal over de professionele ontwikkeling van docenten te schrijven. Ik stip aan wat ik denk dat relevant is.

Slooter (2012) heeft een piramide ontwikkeld die naar excellent docentschap leidt. Zij heeft hiermee een ontwikkeling geschetst welke een docent kan doormaken naar een excellente docent.



(Bron: <https://nl.pinterest.com/pin/546694842241208837/>, opgehaald 30 augustus 2016)

De piramide loopt van de vijf rollen naar passende werkvormen naar omgaan met verschillen tot het begeleiden van leerlingen in zelfsturing. De vijf rollen zijn: gastheer, presentator, pedagoog, didacticus en afsluiter. De rollen zijn uitgewerkt in gedragingen die een effectieve docent zou moeten uitvoeren. Er is door het CPS een observatieformulier ontwikkeld op basis van deze rollen en in dit observatieformulier is nog geen aandacht voor het omgaan met verschillen, behoudens het tonen van respect voor verschillen tussen leerlingen.

Dit komt overeen met de verwachting die de piramide uitstraalt. Een docent dient eerst goed een leerklimaat te kunnen scheppen, voordat hij in staat is passende werkvormen te kiezen voor zijn leerlingen. Hierbij varieert hij in instructie, varieert hij in niveau en kiest voor werkvormen die hem in staat stellen meer zicht te krijgen op het individuele leerproces.

Dit beeld helpt hem om beter om te gaan met verschillen tussen leerlingen. Hij heeft op dit derde niveau kennis van de verschillende leerlingkenmerken en kan hierop inspelen. Op niveau vier legt de docent de sturing bij de leerling. Slooter betoogt dat er vanuit de overheid te veel gevraagd wordt van de docenten. Zij dienen in te spelen op de grote diversiteit tussen leerlingen, moeten kunnen differentiëren, maar dat zou pas kunnen als de docenten de vijf rollen goed beheersen (Slooter, M., 2013).

Deze zienswijze sluit aan bij het onderzoek dat Van der Grift (2011) heeft gedaan naar de ontwikkeling van de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. Hij heeft hiervoor een analyse gemaakt van verschillende buitenlandse en Nederlandse onderzoeken en komt tot de conclusie dat er een hiërarchie blijkt te bestaan in de activiteiten waarmee pedagogisch didactische vaardigheid tot uitdrukking komen:

- 1 het creëren van een veilig en stimulerend onderwijsleerklimaat
- 2 efficiënt klassenmanagement
- 3 duidelijke en gestructureerde instructie
- 4 het intensiveren van de les, activeren
- 5 het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen
- 6 het leerlingen aanleren hoe ze iets moeten leren. (Van der Grift, 2011, p. 416)

In verder onderzoek (Maulana, R., Helms-Lorenz, M. en W. van der Grift, 2015) is de groei van deze vaardigheden in de eerste drie jaar van een beginnende docent onderzocht. Bovenstaande vaardigheden werden gezien als domeinen van een effectieve docent. De onderzoekers hebben de leerlingen gevraagd naar de kwaliteit van de beginnende docenten op deze zes vaardigheden. De kwaliteit "het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen" is uitgewerkt in de volgende indicatoren:

- helpt me als ik het niet weet of niet kan doen
- helpt me als ik het iets begrijp of niet kan doen
- besteedt aandacht aan me
- sluit aan bij wat ik weet of kan
- controleert of ik het onderwerp snap
- geeft me zelfvertrouwen bij moeilijke taken
- weet waar ik moeilijkheden bij heb

Hun conclusie is dat er groei plaatsvindt in alle zes de domeinen en dat de groei van de laatste drie domeinen, namelijk activerend leren, het afstemmen op verschillen en het leren van leerstrategieën minder snel gaat dan de eerste drie domeinen, namelijk het creëren van een veilig onderwijsklimaat, efficiënt klassenmanagement en duidelijke instructie. Zij concluderen dat er binnen de zes domeinen een rangorde in complexiteit zit, waarbij activerend leren, het afstemmen op verschillen en het leren van leerstrategieën tot de meer complexe docentvaardigheden behoren.

Uitgaande van bovenstaand onderzoek en de piramide van Slooter (2012) zou je mogen concluderen dat een leraar in opleiding zich vooral moet focussen op zijn klassenmanagement en omgaan met verschillen verschuift naar zijn verdere professionele ontwikkeling. Dan zou de casus "verlengde instructie" dus niet passen in de praktijk van de lerarenopleiding. Bij navraag betoogt Slooter (2016) dat ze de piramide vooral als model heeft bedoeld om de dialoog aan te gaan met ervaren leerkrachten. Het is bedoeld als inspiratie voor verdere ontwikkeling en moet niet als een strak lineair model worden opgevat. Het model is niet gebaseerd op onderzoek, maar is ontstaan uit jarenlange ervaring in en met het onderwijs. (M. Slooter, persoonlijke mededeling, 30 augustus 2016).

Naast lineaire modellen zijn er ook andere modellen die de professionele ontwikkeling van de docent schetsen. A. Schön (1983) beschreef in zijn boek *the reflective professional* how professionals think in action de praktijk van de “reflective practitioner”. De reflective practitioner kijkt kritisch naar zijn eigen praktijk. Hij is nieuwsgierig naar wat hij doet en waarom hij handelt zoals hij doet, wat het effect is en of hij dat wil. Hij is zich bewust van aannames op verschillende niveaus: ervaringen, kennis en vaardigheden, overtuigingen, waarden en normen, drijfveren. Hij kan deze aannames analyseren en verder onderzoeken. Bij een vraagstuk gaat de reflective practitioner methodisch en systematisch te werk. Hij analyseert waar de vraag vandaan komt (probleemanalyse), hij onderzoekt de aannames, hij verzamelt data, hij bestudeert relevante literatuur en maakt op basis daarvan een plan voor verder onderzoek en ontwikkeling. Daarna evalueert hij zijn eigen praktijk en doorloopt hij de cyclus opnieuw. De reflective practitioner is een professional die besluiten neemt of keuzes maakt op basis van een analyse en deze verantwoordt.

Joyce en Showers (2002) beschrijven een iteratief (herhalend) proces van leren en experimenteren dat past bij het concept van de reflective professional. Zij beweren dat coaching een belangrijke component is om de ontwikkeling te stimuleren. Het volgende schema toont de resultaten van hun onderzoek naar de effectiviteit van scholingsaspecten op de professionele ontwikkeling van docenten:

ELEMENTS NEEDS TO BE INCLUDED FOR HIGH IMPACT TO BE EXPERIENCED. COMPONENT	IMPACT	CLASSROOM APPLICATION
Presentation of theory	Approx 5%	very low
Demonstration or modelling	Approx 10%	low
Practice in a simulated setting	Approx 20%	Medium
Structured and open feedback	Approx 25%	High
Coaching	Approx 90%	Very high

Bron: Boyd, J (2008). *Coaching in context*. Hastings Point: Department of Education and Early Childhood Development

Hieruit valt af te lezen dat coaching en het geven van gestructureerde en open feedback het hoogste leereffect hebben.

In de lerarenopleiding HAN-ILS wil men de student opleiden in de zin van een “reflective practitioner”, zoals ook blijkt uit het eindrapport van de NQA (2015). Het is dus blijkbaar een wijze van professionaliseren die de lerarenopleiding beoogt. Uitgaande van dit model tot professionalisering zou de casus passen binnen de lerarenopleiding. Van belang is dan wel dat de student gecoacht wordt bij de vragen die rijzen tijdens zijn handelen. Dan wordt het grootst mogelijke leereffect bereikt. Tevens kan het geven van open feedback een goed leereffect geven. Ik zet vraagtekens bij de realiteit. In hoeverre wordt deze wijze van opleiden echt en op voldoende niveau gebezigd binnen de verschillende lerarenopleidingen en de opleidingsscholen waar de student leert op de werkplek?

Aandacht voor houding en de reflective practitioner

Bij professionele ontwikkeling speelt naast kennis en vaardigheden, ook houding een belangrijke rol. Hoe zie je je rol als docent, hoe kijk je naar omgaan met verschillen, hoe kijk je naar verschillen tussen leerlingen? Vragen die een reflective practitioner zich mag stellen of waarin hij gecoacht wordt. Overtuigingen kunnen belemmerend werken in de professionele ontwikkeling rondom omgaan met verschillen. De werking van de selffulfilling prophesy is

bij veel docenten wel bekend (bijvoorbeeld ik heb een lage verwachting en de leerling gaat ernaar presteren) maar de vraag is in hoeverre een docent zich echt bewust is van wat hij zelf daarin doet. Tomlinson (2014) benadrukt dat het houdingsaspect in de professionalisering in het kader van omgaan met verschillen mee moet worden genomen. Anders wordt het meer een gereedschapskist waaruit je kunt putten en dreigt het gevaar, dat omgaan met verschillen een kunstje wordt. Bij dit houdingsaspect is het ook belangrijk dat de docent zich bewust wordt van zijn eigen leervoorkeuren. Rosenfeld (2008) heeft het effect onderzocht van professionele ontwikkeling gericht op het sensitief worden voor individuele verschillen in leren. Docenten werden aangemoedigd kritisch te kijken naar hun eigen leervoorkeuren en na te gaan denken over individuele verschillen in leren. Zij concludeert dat de professionalisering effect had op taalgebruik, opvattingen en praktijk in de klas. Tevens concludeert ze in een deelonderzoek dat de sterkte van de leerstijl effect heeft op taalgebruik, opvattingen en praktijk in de klas. De moeite waard dus om de eigen leervoorkeur en opvattingen hierover te onderzoeken in het kader van professionalisering van omgaan met verschillen.

Het aandacht besteden aan houding binnen de professionalisering wordt weinig benadrukt in het op scholen veel gebruikte boek "Differentiëren is te leren; omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs" van het CPS uit 2014. Twee Vlaamse publicaties besteden wel aandacht aan beroepshouding. Ze spreken van "intentie", en zijn beter onderbouwd door theorie. Het betreft de publicatie "Ieders leer-kracht; binnenklasdifferentiatie in de praktijk" (Struyven, et al. 2015) en de publicatie "Binnenklasdifferentiatie; een beroepshouding, geen recept" (Castelein, et al., 2016).

Methodie van onderzoek

Doel van het onderzoek is in kaart te brengen wat lerarenopleiders en docenten uit het VO-werkveld belangrijk vinden, dat startbekwame docenten en docenten met drie jaar werkervaring kennen en kunnen op het gebied van omgaan met verschillen. Om dit doel te bereiken, is gebruik gemaakt van een digitale vragenlijst.

Instrument: vragenlijst

De vragenlijst is digitaal voorgelegd aan lerarenopleiders en VO-docenten.

De items van de vragenlijst zijn ontwikkeld na bestudering van de volgende theoretische bronnen:

- De ruggengraat van de lerarenopleiding. Hogeschool Arnhem Nijmegen, 2015
- Berben, M., & Tesseling, M. van (2014). *Differentiëren is te leren; omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Castelein, E. (et. al.). (2016). *Binnenklasdifferentiatie; een beroepshouding geen recept*. Den Haag: Acco
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheijssens, E. & Engels, N. (2015). *Ieders leer-kracht; binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Den Haag: Acco.
- Tomlinson, C.A (2014). *The differentiated classroom responding to the needs of all learners*. 2nd edition. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.

Tevens is gebruik gemaakt van een praktische bron namelijk de input van twee leergemeenschappen:

- 1 De VSLS-leerkring 'Omgaan met verschillen' van Quadraam, Gelderse Onderwijs Groep
- 2 De leergemeenschap 'Recht doen aan verschillen met inzet van ICT' van scholengroep de Alliantie Nijmegen

Later in het onderzoek kwam ik de nieuwe nog in ontwikkeling zijnde bekwaamheidseisen op het spoor, zie Bijlage 2. Ik heb de vragenlijst ernaast gelegd en kwam geen grote verschillen tegen.

Het streven was de belangrijkste aspecten die met omgaan met verschillen te maken hebben te bevragen. De aspecten hebben betrekking op velerlei gebieden zoals toetsing, klassenmanagement, kennis van leer- en gedragsproblemen, digitalisering, achtergronden van leerlingen etc. Mogelijk zijn er aspecten niet bevraged die ook onder omgaan met verschillen vallen. De vragenlijst is door twee lerarenopleiders en door twee docenten VO getest in de pilotfase. Uit deze feedback bleek dat de wijze van vraagstelling nog niet helder was. De vraagstelling is aangepast en tevens de structuur (nu kan men per item aangeven hoe dat is voor een startbekwame en voor een ervaren docent). Er is uiteindelijk gekozen voor een vijfpunts Likert-schaal van zeer onbelangrijk tot zeer belangrijk omdat dit het meest recht deed aan de onderzoeksvraag en het onderscheidend vermogen het grootst was:

- 1 zeer onbelangrijk
- 2 onbelangrijk
- 3 neutraal
- 4 belangrijk
- 5 zeer belangrijk

De vragenlijst vindt u in Bijlage 3.

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit lerarenopleiders van de lerarenopleiding ILS-HAN en VO-docenten uit het Nijmeegse en Arnhemse scholenveld. Het MBO is hierin niet meegenomen.

In totaal zijn er 16 lerarenopleiders en 26 docenten uit het VO-werkveld benaderd om de digitale vragenlijst in te vullen. Uiteindelijk hebben 9 lerarenopleiders en 23 docenten uit het VO-werkveld deze ingevuld. De respons van de docenten uit het werkveld ligt hoger dan die van de lerarenopleiders.

Resultaten

De resultaten zijn in tabellen weergegeven. In de tabellen is naast de algemene gemiddelden een vergelijking te zien tussen de resultaten voor de startbekwame docent en de docent met drie jaar werkervaring. Daarbinnen is tevens zichtbaar gemaakt hoe de resultaten van de lerarenopleiders zich verhouden tot de evaluatieresultaten van de docenten uit het werkveld.

Een gemiddelde van 4 of hoger is **groen** gekleurd; dit zien de respondenten als belangrijk tot zeer belangrijk. Een gemiddelde van 3 of lager is **rood** gekleurd; dit zien de respondenten als neutraal tot onbelangrijk.

De resultaten worden beschreven en in deze beschrijving worden de startbekwame docenten en de ervaren docenten naast elkaar gezet. Evenals wat de lerarenopleiders vinden en wat de docenten VO vinden.

Algemeen

ITEM	STARTBEKWAME DOCENT			DOCENT 3 JAAR ERVARING		
	TOTAAL Gem (stdev)	ILS Gem (stdev)	WERKVELD Gem (stdev)	TOTAAL Gem (stdev)	ILS Gem (stdev)	WERKVELD Gem (stdev)
De docent kan een visie formuleren met betrekking tot differentiatie gebaseerd op theorie en praktijk	3,5 (0,7)	3,7 (0,7)	3,5 (0,7)	4,4 (0,6)	4,7 (0,7)	4,3 (0,5)
De docent kan samenwerken met collega's met betrekking tot differentiatie	3,7 (0,7)	3,7 (0,5)	3,7 (0,8)	4,4 (0,6)	4,6 (0,5)	4,3 (0,6)
De docent heeft een ontwikkelingsgerichte houding ten aanzien van iedere leerling	4,1 (0,5)	4,1 (0,8)	4,1 (0,5)	4,7 (0,5)	4,7 (0,5)	4,7 (0,5)
De docent is in staat leerling gegevens te verzamelen en ordelijk te bewaren	4,2 (0,5)	4,4 (0,5)	4,1 (0,5)	4,8 (0,4)	4,9 (0,3)	4,7 (0,5)

Beschrijving van de resultaten

Zowel lerarenopleiders als VO-docenten (verder het werkveld genoemd) vinden het enigszins belangrijk dat de startbekwame docent een visie op differentiëren heeft gevormd, terwijl dit bij de ervaren docent (einde inductiefase) belangrijk wordt geacht. Hetzelfde geldt voor samenwerken met collega's rondom differentiëren. Bij beide aspecten scoren de lerarenopleiders hoger bij de ervaren docent. Het hebben van een ontwikkelingsgerichte houding en het verzamelen en bewaren van leerlinggegevens, wordt bij beide groepen belangrijk geacht en hier zit weinig verschil in tussen de respondentgroepen.

ITEM	STARTBEKWAME DOCENT			DOCENT 3 JAAR ERVARING		
	TOTAAL Gem (stdev)	ILS Gem (stdev)	WERKVELD Gem (stdev)	TOTAAL Gem (stdev)	ILS Gem (stdev)	WERKVELD Gem (stdev)
De docent kan toetsen analyseren om hiermee het niveau van de leerling te bepalen.	3,6 (0,6)	4,0 (0,5)	3,5 (0,5)	4,5 (0,5)	4,6 (0,5)	4,4 (0,5)
De docent kan op basis van toetsresultaten niveaugroepen maken.	3,8 (0,5)	3,8 (0,5)	3,9 (0,6)	4,5 (0,6)	4,6 (0,5)	4,5 (0,6)
De docent kan meer dan alleen op basis van toetsresultaten niveaugroepen maken (bv motivatie, leerstrategie).	3,1 (0,8)	3,1 (1,0)	3,6 (0,8)	4,2 (0,6)	4,4 (0,7)	4,1 (0,5)
De docent kan variëren in toetsvormen.	3,7 (0,6)	3,9 (0,6)	3,6 (0,6)	4,4 (0,6)	4,5 (0,5)	4,4 (0,6)
De docent kan leerdoelen op verschillend niveau bepalen.	3,7 (0,6)	3,9 (0,4)	3,6 (0,7)	4,6 (0,6)	4,6 (0,5)	4,5 (0,6)
De docent kan een diagnostisch gesprek voeren dat als doel heeft te achterhalen waar de leerling op struikelt (bv verkeerde denkstappen maakt).	3,8 (0,7)	4,3 (0,7)	3,6 (0,7)	4,7 (0,5)	5,0 (0,0)	4,5 (0,5)
De docent kan zijn klassenmanagement inrichten op het werken in niveaugroepen.	3,5 (0,7)	3,5 (0,5)	3,5 (0,7)	4,5 (0,5)	4,5 (0,5)	4,5 (0,5)
De docent kan verlengde instructie tijdens de les geven.	3,7 (0,6)	3,9 (0,6)	3,7 (0,6)	4,6 (0,5)	4,8 (0,5)	4,5 (0,5)
De docent kan op meerdere manieren instructie geven.	4,1 (0,5)	4,4 (0,5)	4,0 (0,5)	4,8 (0,4)	4,9 (0,4)	4,8 (0,4)
De docent kan via vooraf gegeven instructie (voor de groepsinstructie) een groep leerlingen ondersteunen (pre teaching).	3,5 (0,6)	3,4 (0,5)	3,5 (0,7)	4,1 (0,7)	3,8 (0,9)	4,2 (0,7)
De docent kan bewust steun geven of bewust afbouwen (scaffolding).	3,4 (0,6)	3,5 (0,8)	3,4 (0,6)	4,3 (0,7)	4,5 (0,8)	4,2 (0,7)
De docent kan een leerling coachen op metacognitieve vaardigheden (bv plannen)	3,6 (0,8)	4,1 (0,8)	3,4 (0,7)	4,5 (0,7)	4,8 (0,5)	4,4 (0,7)
De docent kan ontwikkelingsgerichte feedback geven op product	3,7 (0,6)	3,9 (0,8)	3,7 (0,6)	4,4 (0,5)	4,6 (0,5)	4,4 (0,5)
De docent kan ontwikkelingsgerichte feedback geven op proces	3,7 (0,6)	4,1 (0,6)	3,5 (0,6)	4,5 (0,5)	4,6 (0,5)	4,5 (0,5)
De docent kan een eigen leerroute voor een leerling creëren	3,0 (0,7)	3,3 (0,7)	2,9 (0,7)	4,0 (0,8)	4,3 (0,7)	4,0 (0,8)
De docent kan de digitale leeromgeving inzetten bij het differentiëren op niveau of tempo	3,6 (0,7)	3,4 (0,7)	3,7 (0,6)	4,2 (0,6)	4,0 (0,8)	4,2 (0,6)
De docent kan bruikbare apps inzetten bij het differentiëren op niveau of tempo	3,4 (0,7)	3,3 (0,9)	3,5 (0,7)	3,9 (0,8)	3,9 (0,8)	3,9 (0,8)

Beschrijving van de resultaten

Lerarenopleiders vinden het belangrijk dat startbekwame docenten toetsen kunnen analyseren en het niveau van de leerling kunnen bepalen. Het werkveld vindt dit nog wat minder belangrijk. Beide groepen vinden het behoorlijk belangrijk dat een ervaren docent dit kan.

Het maken van niveaugroepen op basis van toetsresultaten wordt bij startbekwame docenten redelijk belangrijk gevonden en bij ervaren docenten behoorlijk belangrijk. Hierin verschillen de respondentgroepen weinig van elkaar.

Het maken van niveaugroepen op basis van meer dan alleen toetsresultaten (bv motivatie en leerstrategie) scoort iets lager dan voorgaand item. Beide respondentgroepen vinden het belangrijk dat de ervaren docent dit kan.

Het variëren in toetsvormen, wordt bij de startbekwame docent redelijk belangrijk en bij de ervaren docent belangrijk gevonden.

Opvallend is dat de lerarenopleiders het voeren van een diagnostisch gesprek met een leerling al belangrijk achten bij startbekwame leerkrachten. Het werkveld vindt dit minder belangrijk. Beide respondentgroepen vinden het wel heel belangrijk dat een ervaren docent (einde inductiefase) dit kan.

Zowel lerarenopleiders als het werkveld vinden het redelijk belangrijk dat de startbekwame docent zijn klassenmanagement kan inrichten op het werken in niveaugroepen en zijn gelijkgestemd met betrekking tot de ervaren docent. Daar vinden ze het vrij belangrijk.

Het geven van verlengde instructie wordt bij een startbekwame docent redelijk belangrijk gevonden en bij de ervaren docent vrij belangrijk. De lerarenopleiders scoren iets hoger hierbij dan het werkveld.

Het op meer manieren instructie geven, wordt door beide respondentgroepen hoog gescoord bij de startbekwame docenten. Dit wordt belangrijk geacht door beide groepen. Bij de ervaren docenten wordt dit nog belangrijker geacht.

Pre-teaching wordt wat minder belangrijk geacht in vergelijking met de andere items, zowel bij de startbekwame als de ervaren docenten. De lerarenopleiders scoren hier lager dan het werkveld bij beide groepen.

De vaardigheid scaffolding wordt bij de startbekwame docent minder belangrijk geacht dan bij de ervaren docent. Daar wordt het belangrijk gevonden. Hierbij scoren de lerarenopleiders hoger dan het werkveld.

Het coachen op metacognitieve vaardigheden wordt vrij belangrijk gevonden door de lerarenopleiders bij een startbekwame docent. Het werkveld scoort hierbij wat lager. Beide groepen vinden het vrij belangrijk dat een ervaren docent dit beheerst. Hierbij scoren ook de lerarenopleiders hoger.

Het geven van ontwikkelingsgerichte feedback op proces en product wordt bij startbekwame docenten redelijk belangrijk geacht. Daarbij scoort het geven van feedback op proces wat hoger bij de lerarenopleiders. Bij de ervaren docenten wordt het geven van ontwikkelingsgerichte feedback op product en proces vrij belangrijk geacht. Hier zie je geen verschil tussen proces en product.

Het creëren van een eigen leerroute wordt bij een startbekwame docent nog niet belangrijk geacht, wel bij een ervaren docent.

Het inzetten van een digitale leeromgeving bij differentiëren wordt redelijk belangrijk geacht bij een startbekwame docent. Bij een ervaren docent wordt het iets belangrijker geacht. Het gebruik van apps hierbij scoort nog iets lager. Bij ervaren docenten wordt het belangrijker geacht een digitale leeromgeving in te zetten bij differentiatie, dan het gebruik van apps.

Leerlingenkenmerken

ITEM	STARTBEKWAME DOCENT			DOCENT 3 JAAR ERVARING		
	TOTAAL Gem (stdev)	ILS Gem (stdev)	WERKVELD Gem (stdev)	TOTAAL Gem (stdev)	ILS Gem (stdev)	WERKVELD Gem (stdev)
De docent herkent de wijze waarop de leerling bij voorkeur leert.	3,1 (0,7)	3,1 (1,0)	3,1 (0,6)	4,0 (1,0)	3,8 (1,4)	4,1 (0,8)
De docent herkent de wijze waarop de leerling bij voorkeur leert en speelt hier op in	3,0 (0,8)	3,0 (1,1)	3,0 (0,7)	3,9 (1,0)	3,6 (1,3)	4,0 (0,9)
De docent herkent signalen van leerlingen	3,9 (0,5)	3,6 (0,5)	4,0 (0,5)	4,6 (0,6)	4,3 (0,7)	4,7 (0,5)
De docent herkent signalen van leerlingen en handelt responsief.	3,7 (0,6)	4,5 (0,5)	3,8 (0,6)	4,5 (0,6)	4,3 (0,7)	4,6 (0,5)
De docent kan inspelen op de verschillen in leefwereld van kinderen (bv cultuur)	3,6 (0,8)	3,6 (0,7)	3,6 (0,8)	4,2 (0,7)	4,3 (0,7)	4,2 (0,7)
De docent kent de meest voorkomende leer- en gedragsproblemen	4,0 (0,5)	4,4 (0,5)	3,8 (0,4)	4,6 (0,6)	5,0 (0,0)	4,4 (0,6)
De docent stemt zijn les en eigen gedrag af op de verschillende leer- en gedragskenmerken van de leerlingen	3,5 (0,6)	3,9 (0,4)	3,4 (0,7)	4,3 (0,6)	4,6 (0,5)	4,2 (0,6)
De docent kan werken met handelingsplannen	3,4 (0,7)	3,6 (0,7)	3,3 (0,7)	4,3 (0,7)	4,5 (0,5)	4,2 (0,7)

Beschrijving van de resultaten

Het herkennen van de wijze waarop de leerling bij voorkeur leert, wordt door lerarenopleiders en het werkveld bij de startbekwame docent minder belangrijk gevonden, bij de ervaren docent iets belangrijker. Het inspelen op die verschillen hierin, wordt nog niet belangrijk gevonden bij de startbekwame docent en redelijk belangrijk bij ervaren docent. Het werkveld scoort hier hoger.

Het herkennen van signalen van leerlingen wordt bij startbekwame docenten belangrijk gevonden en scoort hoog bij ervaren docenten. Het werkveld hecht er bij beide groepen meer belang aan dan de lerarenopleiders.

Responsief reageren op deze signalen wordt bij startbekwame docenten redelijk belangrijk gevonden, waarbij de lerarenopleiders een hogere verwachting hebben. Bij ervaren docenten ligt de verwachting van het werkveld iets hoger. Beide groepen vinden het behoorlijk belangrijk.

Het inspelen op verschillen in leefwereld van de kinderen wordt bij startbekwame docent redelijk belangrijk geacht en bij ervaren docenten belangrijk. Er is weinig verschil tussen beide respondentgroepen.

Het kennen van de meest voorkomende leer- en gedragsproblemen wordt bij een startbekwame docent belangrijk gevonden en bij een ervaren docent meer dan belangrijk waarbij de lerarenopleiders hoger scoren dan het werkveld.

Het afstemmen van de les op de verschillende leer- en gedragskenmerken van de leerlingen wordt bij een startbekwame docent redelijk belangrijk gevonden en bij een ervaren docent belangrijk. Ook hier verwachten de lerarenopleiders meer dan het werkveld.

Het werken met handelingsplannen wordt bij een startbekwame docent minder belangrijk gevonden en bij een ervaren docent belangrijk. De lerarenopleiders scoren hierbij iets hoger.

Conclusie

Het doel van dit onderzoek was, te weten te komen wat lerarenopleiders en VO-docenten belangrijk vinden dat een startbekwame docent en een docent met drie jaar werkervaring (einde inductiefase) moet kennen en kunnen op het gebied van omgaan met verschillen. Aanleiding was de vraag wat moeten/mogen we de studenten van de lerarenopleiding aanbieden rondom omgaan met verschillen en wat zou eventueel naar de inductiefase kunnen? In het onderzoek is niet alleen de wat-vraag maar ook de hoe-vraag meegenomen.

Welke aspecten van omgaan met verschillen worden belangrijk geacht voor de startbekwame docent?

Uit de afname van de vragenlijst is te concluderen dat geen van de aspecten die betrekking hebben op omgaan met verschillen als onbelangrijk werden gezien bij de startbekwame docent. De antwoorden lagen in de range van neutraal naar belangrijk.

Zowel lerarenopleiders als VO-docenten vinden het **zeker belangrijk** (score minimaal 4) dat de startbekwame docent:

- in staat is gegevens van leerlingen te verzamelen en ordelijk te bewaren (4,2);
- een ontwikkelingsgerichte houding heeft (4,1);
- op meer manieren instructie kan geven (4,1);
- de meest voorkomende leer- en gedragsproblemen kent (4,0).

VO-docenten en lerarenopleiders vinden het redelijk belangrijk (score groter dan 3,5 en kleiner dan 4) dat de startbekwame docent:

- signalen bij de leerling herkent (3,9);
- op basis van toetsresultaten niveaugroepen kan maken (3,8)
- een diagnostisch gesprek kan voeren (3,8)
- ontwikkelingsgerichte feedback kan geven op product en proces (3,7)
- signalen herkent en responsief handelt (3,7)
- kan variëren in toetsvormen (3,7)
- leerdoelen op verschillend niveau kan bepalen (3,7)
- verlengde instructie kan geven (3,7)
- een leerling kan coachen op metacognitieve vaardigheden (3,6)
- toetsen kan analyseren om het niveau van de leerling te bepalen (3,6)
- de digitale omgeving kan inzetten bij het differentiëren op niveau of tempo (3,6).

VO-docenten en lerarenopleiders vinden het **minder belangrijk** (kleiner dan 3,5) dat de startbekwame docent:

- bewust steun kan geven of afbouwen (scaffolding) (3,4)
- apps gebruikt bij het differentiëren op niveau of tempo (3,4)
- een eigen leerroute kan creëren voor de leerling (3,0)

De verwachtingen van lerarenopleiders liggen bij veel items hoger dan de verwachtingen van het werkveld. Een verklaring kan zijn dat een lerarenopleider meer denkt vanuit de bekwaamheidseisen en het werkveld meer vanuit de praktijk.

Wat betekent dit voor de lerarenopleiding

Omdat er geen enkel aspect als onbelangrijk werd gezien en de verschillen klein zijn, is het moeilijk om een keuze te maken voor de lerarenopleiding in de verschillende aspecten. Het gevaar van bovenstaande lijst is dat hij een eigen leven gaat leiden en dit is niet mijn bedoeling. De verschillende aspecten met betrekking tot differentiëren verdienen allen de aandacht want worden nergens als onbelangrijk gezien. Het is ook niet hard te maken dat er een opbouw in moeilijkheidsgraad in zit.

Dit zou betekenen dat bijna alle aspecten aan bod moeten komen en de vraag is of het reëel is dat een startbekwame docent al deze kennis, vaardigheden en houding op een kwalitatief goed niveau kan beheersen na vier jaar opleiding.

Ik schets in mijn aanbevelingen een wijze waarop hiermee om kan worden gegaan.

Welke aspecten van omgaan met verschillen worden belangrijk geacht voor de ervaren docent (3 jaar werkervaring)?

De verwachtingen liggen hoog aan het einde van de inductiefase. Op alle items werd belangrijk tot zeer belangrijk gescoord. Opvallend is dat twee aspecten die bij de startbekwame docent minder belangrijk worden geacht, namelijk apps gebruiken bij het differentiëren op niveau of tempo en een eigen leerroute creëren voor de leerling, ook lager scoren bij de ervaren docent. Dit geldt niet voor het bewust steun kunnen geven of afbouwen (scaffolding), dit werd minder belangrijk geacht bij een startbekwame docent maar wel belangrijk bij een ervaren docent.

Het is moeilijk om te zeggen welke inhoud nu precies naar de inductiefase zou kunnen, omdat bij de startbekwame docent bijna alle aspecten al als belangrijk werden gezien. Gezien het onderzoek naar de ontwikkeling van beginnende docenten, waaruit blijkt dat vaardigheden in het domein omgaan met verschillen het minst sterk stijgen (Maulana, 2015) in de eerste drie jaren, is het waarschijnlijk niet reëel dat een docent aan het einde van de inductiefase alle aspecten van omgaan met verschillen beheersen. Ook hier liggen de verwachtingen van lerarenopleiders bij veel items hoger dan de verwachtingen van het werkveld.

Het hoe van het opleiden

In het theoretisch kader is (beperkt) aandacht besteed aan de vraag hoe je aankomende docenten kunt opleiden. De praktijk van coaching blijkt volgens Joyce en Showers (2002) een effectief leereffect te weeg te brengen, waarbij de student/docent de kans moet hebben zaken uit te proberen, hier open feedback op krijgen en goed worden gecoacht. De student/docent wordt hierin gezien als reflective practitioner (Schon, 1983). Dit wordt ook ondersteund door de bevindingen uit de evaluatie van inductietrajecten (Helms-Lorenz, 2016) waarbij observatie en coaching het meeste effect hebben op de ontwikkeling van leerkrachtkwaliteiten. Als je leren als een iteratief proces ziet, dan kan een docent meermalen oefenen met vaardigheden, ook al zijn het meer complexe vaardigheden. Met behulp van goede coaching kan de docent verschillende aspecten van een vaardigheid beter beheersen. Zo zou bij het oefenen met verlengde instructie eerst de aandacht kunnen liggen op het aspect klassenmanagement en vervolgens de aandacht op het geven van goede instructie tijdens de verlengde instructie.

Aanbevelingen

In de volgende kaders doe ik aanbevelingen voor de lerarenopleidingen en de inductiefase.

Niet alleen omdat het moet maar omdat het kan. (Lil' Kleine)

In de bekwaamheidseisen (bijlage 2) staan de vaardigheden en kennis en houding die de docent moet beheersen om tegemoet te komen aan verschillen. Dus zal ook de opleiding hieraan aandacht moeten besteden.

Mag je dan al verwachten van een startbekwaam docent, die nog stoeit met zijn klassenmanagement, dat hij kan omgaan met verschillen? Er is een soort common sense dat er een redelijke vaardigheid in klassenmanagement moet zijn, wil je kunnen werken met verlengde instructie. Er moet een rustig leerklimaat heersen, anders lukt het niet de instructie aan een kleine groep te geven terwijl de anderen bijvoorbeeld zelfstandig werken. Aan de andere kant ervaren docenten dat het differentiëren kan bijdragen aan rust in de klas. Leerlingen raken meer gemotiveerd door bv de keuze-elementen en door de persoonlijke aandacht wordt de relatie versterkt. Het gevoel dat een taak bij de competentie van de leerling past (zone van naaste ontwikkeling) is bevorderlijk voor het zelfbeeld en motivatie.

Tijdens een bezoek aan Kunskapskolan scholen (gepersonaliseerd leren) in Zweden in mei 2016 waar kinderen op eigen niveau en in eigen tempo en op een eigen plek werken. heb ik ervaren dat er een andere sfeer hangt in de scholen. Docent en leerling staan meer op gelijke voet, er is vele ruimte om elkaar te ontmoeten en hierdoor zijn er nauwelijks ordeproblemen. Ook dit geeft aan dat inspelen op verschillen een positief effect kan hebben op het klassenmanagement. Omdat studenten het gevoel willen hebben dat ze de rust in de groep kunnen bewaren en een positief leef- en leerklimaat willen creëren, zou omgaan met verschillen hierbij kunnen helpen. Dit pleit ervoor omgaan met verschillen in de opleiding aan te bieden. Naast natuurlijk de wettelijke eisen en de vraag van het scholenveld.

We do not learn from our experience, we learn from reflecting on our experience. (John Dewey)

Het is belangrijk dat de studenten in aanraking komen met verschillende aspecten van omgaan met verschillen. Zie hiervoor de verschillende items van de vragenlijst. De docenten en lerarenopleiders waarderen ze allen boven neutraal tot zeer belangrijk. Studenten zouden een keuze kunnen maken uit de items waar ze zich verder in willen specialiseren. Hoewel studenten waarschijnlijk nog niet alles op een kwalitatief goed niveau kunnen uitvoeren, is het wel belangrijk dat ze de kans krijgen zaken uit te proberen en hierop onder begeleiding kunnen reflecteren; de reflective practitioner. Coaching is dus belangrijk en ook in de opleiding zullen er meer manieren moeten worden gezocht om de student in zijn handelen te coachen. Dit kan bv met behulp van video of live verbindingen. Voorbeeld: de student heeft zijn verlengde instructie opgenomen en bespreekt deze op de opleiding met medestudenten en met een deskundige na.

It is essential to keep moving, learning and evolving as long as you are here and this world keeps spinning. (Rasheed Ogunlaru)

Omdat de nieuwe bekwaamheidseisen (zie Bijlage 2) waarin de competenties zijn beschreven, globaal zijn geformuleerd en vaak een groot gebied van ontwikkeling bestrijken, is het lastig om te beoordelen of een student startbekwaam is. Belangrijk is vooral dat de student op verschillende gebieden groei laat zien (kennis en vaardigheden), een visie heeft ontwikkeld en laat zien hoe hij zich verder wil ontwikkelen (onderbouwd door bijvoorbeeld theorie). Het zou dan ook logisch zijn dat de groei verder gaat op de school waar hij gaat werken en dat men dan aan het begin van de inductiefase zicht krijgt op de ontwikkeling van de startende docent. Dit pleit voor een digitaal portfolio dat de student opbouwt in zijn opleiding en meeneemt naar bijvoorbeeld zijn sollicitatie en vervolgens als vertrekpunt neemt bij de start van de inductiefase. Tijdens de inductiefase bouwt de docent dit portfolio verder uit met de competenties als uitgangspunt. De items uit de vragenlijst kan de docent meenemen bij het formuleren van zijn leervragen of de coach kan deze items gebruiken bij het begeleiden van het leerproces. De competenties kunnen in de inductiefase ook als begeleidings- en beoordelingskader mee worden genomen.

You don't need eyes to have vision. (Faithless)

Docenten en lerarenopleiders vinden het belangrijk dat startbekwame docenten een ontwikkelingsgerichte houding hebben. Het hebben van een visie op differentiatie wordt wat lager gewaardeerd (tussen neutraal en belangrijk). Uit de literatuur blijkt dat het hebben van een visie (beroepshouding, intentie) van belang is bij de professionele ontwikkeling op het gebied van omgaan met verschillen (Tomlinson, 2014). Overtuigingen spelen hierbij een rol. Een overtuiging kan bijvoorbeeld zijn dat differentiatie veel werkt oplevert en je er daarom maar niet aan begint. De overtuiging werkt belemmerend. Of je hebt een vast beeld van wat een kaderleerling kan en handelt alleen vanuit dat kader (fixed mindset). In de opleiding en op stage kan al aandacht worden besteed aan deze overtuigingen en mindsets door hier in de coaching op in te spelen (vragen stellen).

Ook het verwoorden van visie via bijvoorbeeld het schrijven van een visiestuk over differentiatie kan de student helpen zicht te krijgen op zijn overtuigingen en een open houding naar omgaan met verschillen te creëren. De visie wordt onderbouwd door theorie. Vierdejaars studenten van de opleiding aardrijkskunde (HAN-ILS) moeten een visiestuk schrijven nadat ze geoefend hebben met het werken in drie niveaugroepen, het werken met verlengde instructie en in een les aandacht hebben besteed aan taalgericht vakonderwijs (Oost, K., 2015)). Hoewel de kwaliteit van de instructie misschien nog niet excellent is, de student nog moeilijk zicht heeft op de lijn van het vak, zijn klassenmanagement wellicht nog verbetering behoeft etc. krijgt hij wel zicht op wat differentiatie kan doen met hem en de leerlingen.

Hier volgt een citaat uit een visiestuk van een vierdejaars student, waaruit blijkt dat haar intentie ten aanzien van differentiëren in de les is veranderd:

Britt de Winter (2016): "Het voorbereiden van de les kost veel werk, maar je gaat veel doelgerichter naar de les kijken. De leerlingen worden enthousiaster en ik vanzelf ook. Differentiëren is een hoop werk en er wordt veel gevraagd van een docent, maar wanneer je er als docent eenmaal in bent gerold zou je er niet meer uit willen rollen."

Tot slot

Past de casus over verlengde instructie in de opleiding?

Ja, de casus bevat verschillende vaardigheden die lerarenopleiders en het werkveld redelijk belangrijk tot belangrijk vinden, zoals het werken met handelingsplannen, het geven van gevarieerde instructie, het bepalen van het niveau van de leerling etc. Voorwaarde is wel dat de student coaching krijgt tijdens de uitvoering, op zijn stageschool of tijdens de opleiding. De coach gaat vooral in op de zone van de naaste ontwikkeling van de student en stelt expliciet vragen naar overtuigingen. Tevens geeft hij open feedback. Zo haalt de student het meeste leereffect. De student onderzoekt zo zijn praktijk en duikt hiervoor natuurlijk ook in de theorie. De student kan van zijn activiteit een (beroeps)product maken en dit opnemen in zijn digitaal portfolio. Het is belangrijk dat de lerarenopleiding de praktijk van de reflectieve practitioner niet alleen predikt maar ook integreert in de opleiding.

Er is echter een kanttekening: de opdracht verlengde instructie is verplicht en sturend opgebouwd. Uitgaande van omgaan met verschillen zou het mooi zijn als een student kan kiezen in welke mate hij sturing nodig heeft en eventueel vrije invulling geeft aan zijn leren. Hij kan op basis van eigen leerwensen en de items van de vragenlijst bijvoorbeeld zelf een leeractiviteit formuleren onder begeleiding van de vakdidacticus en onderwijskundige. Dit zou eventueel al in het derde jaar kunnen omdat in de derdejaars stage omgaan met verschillen al een aandachtspunt is.

Zou de casus over verlengde instructie in de inductiefase passen?

Ja, de casus bevat verschillende vaardigheden die lerarenopleiders en het werkveld belangrijk tot heel belangrijk achten. Wellicht dat de startende docent tijdens het geven van verlengde instructie vooral zijn focus op klassenmanagement heeft gelegd. En hier een product van heeft gemaakt dat is opgenomen in zijn digitaal portfolio. Wat een geweldig uitgangspunt om de verdieping in te gaan. Nu zou de docent bijvoorbeeld de focus kunnen leggen op de wijze waarop hij de verlengde instructie geeft (meer vanuit vakdidactisch oogpunt). Via observatie, coaching (inclusief open feedback), intervisie en scholing kan de docent zich verder ontwikkelen. De docent zou dus op basis van een leeractiviteit uit de opleiding de verdieping kunnen gaan zoeken.

Het idee van een doorgaande lijn in de professionele ontwikkeling is in het volgende schema uitgewerkt en biedt hopelijk een uitgangspunt voor de dialoog tussen de lerarenopleiding en het scholenveld in de professionele ontwikkeling van de docent.

Schema professionele ontwikkeling rondom omgaan met verschillen

Lerarenopleiding

Student formuleert vanaf jaar drie leeractiviteiten op basis van zijn eigen leerwens, de items uit de vragenlijst omgaan met verschillen en de bekwaamheidseisen. Hij wordt hierin begeleid door vakdidacticus en onderwijskundige en werkplekbegeleider. Ook medestudenten hebben hier een rol in.

Student voert leeractiviteit uit. Vanuit het concept reflective practioner wordt hij hierin gecoacht. Aandachtsvelden zijn houding, overtuigingen, koppeling theorie-praktijk, effecten bij leerlingen (ook feedback van leerlingen).

De coaching vindt zowel op de werkplek als op de opleiding plaats, bv via intervisie aan de hand van filmbeelden.

Student neemt leeractiviteit op als bewijs voor zijn bekwaamheid in zijn digitaal portfolio en formuleert verdere professionaliseringswensen.

Inductiefase

Docent formuleert een leeractiviteit op basis van zijn eigen leerwens, de items uit de vragenlijst omgaan met verschillen en de bekwaamheidseisen. Hij kijkt in zijn digitaal portfolio of het aansluit bij een eerder uitgevoerde leeractiviteiten en bouwt hierop voort. Zo probeert hij de verdieping te brengen in zijn handelen en lijn in zijn professionele groei. Hij wordt hierin begeleid door een coach.

De docent voert de leeractiviteit uit. Vanuit het concept reflective practioner wordt hij hierin geobserveerd en gecoacht. Aandachtsvelden zijn houding, overtuigingen, koppeling theorie-praktijk, effecten bij leerlingen (ook feedback van leerlingen). Intervisie met collega's hoort hier ook bij. Eventueel wordt een deskundige (bijvoorbeeld uit de lerarenopleiding) ingevlogen als meer docenten eenzelfde handelingsverlegenheid hebben.

De docent neemt de leeractiviteit op als bewijs voor zijn bekwaamheid in zijn digitaal portfolio en formuleert verdere professionaliseringswensen. Het portfolio dient als basis voor functioneringsgesprekken en kan bijdragen aan de toelating tot het lerarenregister.

Startbekwame docent zet zijn portfolio in bij sollicitatie naar baan.

Literatuurlijst

Begeleiden van startende leraren, z.d. Geraadpleegd op 30 augustus 2016, van <http://www.begeleidingstartendeleraren.nl>.

Berben, M., & Tesseling, M. van (2014). *Differentiëren is te leren; omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS

Castelein, E., Coens, J, et. al (2016). *Binnenklasdifferentiatie; een beroepshouding, geen recept*. Leuven: Acco.

Grift, van der. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit.

Grift, W van der, Wal, M. van der, & Torenbeek, M. (2011) Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6) 416-432.

Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204.

Inspectie van het Onderwijs (215). *Waarderingskader 2017 sector Voortgezet Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Joyce, B. en Showers, B. (2002). *Designing training and peer coaching: our needs for learning*. VA, USA: ASCD

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van der Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.

Netherlands Quality Agency (NQA) (2015) Hogeschool van Arnhem Nijmegen, tweedegraads lerarenopleidingen; beperkte opleidingsbeoordeling.

Oost, K. (2015). *Studiewijzer Differentiatie*. Nijmegen: ILS-HAN

Rosenfeld, M. (2008). *Developing teacher sensitivity to individual learning differences; studies on increasing teacher effectiveness*. Utrecht: Universiteit Utrecht

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Slooter, M. (2012). Bewust of onbewust bekwaam. *Van twaalf tot achttien*, mei 2012, 16-17.

Slooter, M. (2013). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.

Slooter, M. (2016). Persoonlijke mededeling, 30 augustus 2016

Struyven, K., Coubergs, C., Gheijssens, E. & Engels, N. (2015). *Ieders leer-kracht; binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Den Haag: Acco.

Tomlinson, C. (2014). *Differentiated Classroom Responding to the Needs of All Learners*, 2nd edition.
Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development

Voorstel Bekwaamheidseisen van de onderwijscoöperatie (2014). (opgehaald dd 30 aug. 2016
<https://onderwijscoöperatie.nl/nieuws/voorstel-herijking-bekwaamheidseisen>)

Bijlage 1 Kijkkader Inspectie voor het onderwijs

In het Waarderingskader 2017 sector voortgezet onderwijs uit 2015 staan de volgende criteria de betrekking hebben op omgaan met verschillen:

- Het aanbod dat de school biedt sluit aan bij het niveau van de leerlingen en kan gedurende de schoolloopbaan verdiept en verbreed worden, zodanig dat leerlingen een ononderbroken ontwikkeling kunnen doorlopen. Het aanbod is eigentijds en stimulerend. Bovendien is het gericht op talentontwikkeling, door bijvoorbeeld het aanbieden van een extra curriculum.
- De inhoud van het onderwijsaanbod zijn afgestemd op verschillende leerbehoeften van leerlingen (art. 2, tweede lid, WVO).
- Een aanvaard kwaliteitsbegrip bij de deugdelijkheidseis voor een ononderbroken voortgang in ontwikkeling van leerlingen vraagt van de school dat de inhoud worden aangeboden in een logische fasering/opbouw, opklimmend in niveaus op een wijze die past bij de leeftijd van de leerlingen.
- De school volgt systematisch de vordering van de leerlingen aan de hand van genormeerde toetsen. Dit gebeurt in ieder geval voor de doorstroomrelevante vakken en/of referentieniveaus. De school gebruikt deze toetsen in een cyclisch proces van doelen stellen, passend onderwijs bieden aan zowel leerlingen met achterstanden als leerlingen die specifieke talenten hebben, en het evalueren en bijstellen van doelen.
- De leraren stemmen de instructies, opdrachten en onderwijstijd af op de behoeften van groepen en/of individuele leerlingen.
- Uit art. 2, tweede lid, WVO vloeit voort dat voor een ononderbroken ontwikkeling de volgende voorwaarden gelden:
 - Er is sprake van een pedagogisch leerklimaat dat leren mogelijk maakt.
 - De uitleg is helder.
 - De les verloopt gestructureerd.
 - Het niveau sluit aan bij de leerling én past bij het te halen eindniveau.

Bijlage 2 Nieuwe bekwaamheidseisen

Er vindt een herijking van de zeven SBL-competenties plaats en zeer waarschijnlijk worden ze vervangen door de drie competenties: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam. De drie competenties zijn uitgewerkt in het voorstel Bekwaamheidseisen van de Onderwijscoöperatie (2014). De verwachting is dat de bekwaamheidseisen in augustus 2017 in werking treden. (opgehaald d.d. 30 aug. <https://onderwijscooperatie.nl/nieuws/voorstel-herijking-bekwaamheidseisen/>)

Uit de beschrijving heb ik de eisen geselecteerd die specifiek te maken hebben met omgaan met verschillen.

Vakinhoudelijke competentie

- De leraar weet dat zijn leerlingen de leerstof op verschillende manieren kunnen opvatten, interpreteren en leren.
- Hij kan zijn onderwijs afstemmen op die verschillen tussen leerlingen.

Vakdidactische competentie

- Hij brengt een duidelijke relatie aan tussen de leerdoelen, het niveau en de kenmerken van zijn leerlingen, de vakinhoud en de inzet van de verschillende methodieken en middelen.
- Bij de uitvoering van zijn onderwijs volgt hij de ontwikkeling van zijn leerlingen; hij toetst en analyseert regelmatig en adequaat of de leerdoelen gerealiseerd worden en hoe dat gebeurt; op basis van zijn analyse stelt hij zo nodig zijn onderwijs didactisch bij.
- De leraar kent verschillende methodes (onder meer methodes ten behoeve van beroepsgericht onderwijs) en criteria waarmee hij de bruikbaarheid van de methodes voor zijn leerlingen kan vaststellen.
- Hij kent verschillende manieren om binnen een methode te differentiëren en recht te doen aan verschillen tussen leerlingen. Hij kan de methode aanvullen en verrijken.
- Een adequaat klassenmanagement realiseren en leiding en begeleiding geven aan groepen leerlingen buiten de context van klas of les.
- Aan leerlingen de verwachtingen en leerdoelen duidelijk maken en leerlingen motiveren om deze te halen.
- De leerstof aan zijn leerlingen begrijpelijk en aansprekend uitleggen, voordoen hoe ermee gewerkt moet worden en daarbij inspelen op de taalbeheersing en taalontwikkeling van zijn leerlingen.
- Doelmatig gebruik maken van beschikbare digitale leermaterialen en -middelen.
- De leerlingen met gerichte activiteiten de leerstof laten verwerken, daarbij variatie aanbrengen en bij instructie en verwerking en een gerichte inzet van loopbaan oriëntatie en begeleiding, differentiëren naar niveau en kenmerken van zijn leerlingen.
- De leerling begeleiden bij die verwerking, stimulerende vragen stellen en opbouwende gerichte feedback geven op taak en aanpak.
- Leerproblemen signaleren en indien nodig met hulp van collega's oplossingen zoeken of doorverwijzen.

Pedagogische competentie

- Hij heeft kennis van veelvoorkomende ontwikkelings- en gedragsproblemen en -stoornissen.
- Hij weet hoe hij zicht kan krijgen op de leefwereld van zijn leerlingen en hun sociaal-culturele achtergrond.
- Hij weet hoe hij daarmee rekening kan houden in zijn onderwijs.
- Hij kan ruimte scheppen voor leren, inclusief het maken van vergissingen en fouten
- Hij kan ontwikkelings-, gedragsproblemen en -stoornissen signaleren en indien nodig met hulp van collega's oplossingen zoeken of doorverwijzen.

Bijlage 3 De vragenlijst

1. Wat is uw functie?
 - A. Docent of andere functie in het VO
 - B. Lerarenopleider ILS
2. Hoeveel jaren leservaring heeft u zelf?
 - A. Minder dan 5 jaar
 - B. tussen 5 en 10 jaar
 - C. Meer dan 10 jaar
3. Wat moet een tweedegraads docent kennen en kunnen op het gebied van omgaan met verschillen?

	Ze onbelangrijk	Onbelangrijk	Neutraal	Belangrijk	Ze belangrijk
De startbekwame docent kan een visie formuleren met betrekking tot differentiatie gebaseerd op theorie en praktijk De docent met 3 jaar werkervaring kan een visie formuleren met betrekking tot differentiatie gebaseerd op theorie en praktijk					
De startbekwame docent heeft een ontwikkelingsgerichte houding ten aanzien van iedere leerling De docent met 3 jaar werkervaring heeft een ontwikkelingsgerichte houding ten aanzien van iedere leerling					
De startbekwame docent is in staat leerling gegevens te verzamelen en ordelijk te bewaren De docent met 3 jaar werkervaring is in staat leerling gegevens te verzamelen en ordelijk te bewaren					
De startbekwame docent kan samenwerken met collega's met betrekking tot differentiatie De docent met 3 jaar werkervaring kan samenwerken met collega's met betrekking tot differentiatie.					
De startbekwame docent kan toetsen analyseren om hiermee het niveau van de leerling te bepalen De docent met 3 jaar werkervaring kan toetsen analyseren om hiermee het niveau van de leerling te bepalen					
De startbekwame docent kan variëren in toetsvormen. De docent met 3 jaar werkervaring kan variëren in toetsvormen.					
De startbekwame docent kan leerdoelen op verschillend niveau bepalen De docent met 3 jaar werkervaring kan leerdoelen op verschillend niveau bepalen					

De startbekwame docent kan een diagnostisch gesprek voeren om te achterhalen waar de leerling op struikelt De docent met 3 jaar werkervaring kan een diagnostisch gesprek voeren om te achterhalen waar de leerling op struikelt					
De startbekwame docent kan zijn klassenmanagement inrichten op het werken in niveaugroepen De docent met 3 jaar werkervaring kan zijn klassenmanagement inrichten op het werken in niveaugroepen					
De startbekwame docent kan verlengde instructie tijdens de les geven De docent met 3 jaar werkervaring kan verlengde instructie tijdens de les geven					
De startbekwame docent kan op meer manieren instructie geven De docent met 3 jaar werkervaring kan op meer manieren instructie geven					
De startbekwame docent kan via vooraf gegeven instructie (voor de groepsinstructie) een groep leerlingen ondersteunen De docent met 3 jaar werkervaring kan via vooraf gegeven instructie (voor de groepsinstructie) een groep leerlingen ondersteunen					
De startbekwame docent kan bewust steun geven of bewust afbouwen (scaffolding) De docent met 3 jaar werkervaring kan bewust steun geven of bewust afbouwen (scaffolding)					
De startbekwame docent kan een leerling coachen op metacognitieve vaardigheden (bv plannen) De docent met 3 jaar werkervaring kan een leerling coachen op metacognitieve vaardigheden (bv plannen)					
De startbekwame docent kan ontwikkelingsgerichte feedback geven op product De docent met 3 jaar werkervaring kan ontwikkelingsgerichte feedback geven op product					
De startbekwame docent kan ontwikkelingsgerichte feedback geven op proces De docent met 3 jaar werkervaring kan ontwikkelingsgerichte feedback geven op proces					
De startbekwame docent kan een eigen leerroute voor een leerling creëren De docent met 3 jaar werkervaring kan een eigen leerroute voor een leerling creëren					

De startbekwame docent kan de digitale leeromgeving inzetten bij het differentiëren op niveau of tempo De docent met 3 jaar werkervaring kan de digitale leeromgeving inzetten bij het differentiëren op niveau of tempo.					
De startbekwame docent herkent de wijze waarop de leerling bij voorkeur leert. De docent met drie jaar werkervaring herkent de wijze waarop de leerling bij voorkeur leert.					
De startbekwame docent herkent de wijze waarop de leerling bij voorkeur leert en speelt hier op in. De docent met drie jaar werkervaring herkent de wijze waarop de leerling bij voorkeur leert en speelt hier op in.					
De startbekwame docent herkent signalen van leerlingen De docent met drie jaar werkervaring herkent signalen van leerlingen.					
De startbekwame docent herkent signalen van leerlingen en handelt responsief De docent met drie jaar werkervaring herkent signalen van leerlingen en handelt responsief.					
De startbekwame docent kan inspelen op de verschillen in leefwereld van kinderen (bv cultuur) De docent met 3 jaar werkervaring kan inspelen op de verschillen in leefwereld van kinderen (bv cultuur)					
De startbekwame docent kent de meest voorkomende leer- en gedragsproblemen De docent met 3 jaar werkervaring kent de meest voorkomende leer- en gedragsproblemen					
De startbekwame docent stemt zijn les en eigen gedrag af op de verschillende leer- en gedragskenmerken van de leerlingen De docent met 3 jaar werkervaring stemt zijn les en gedrag af op de verschillende leer- en gedragskenmerken van leerlingen					
De startbekwame docent kan werken met handelingsplannen De docent met 3 jaar werkervaring kan werken met handelingsplannen					



