



Inspectie van het Onderwijs
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap*

THEMAONDERZOEK DIFFERENTIËREN IN MBO

Een inventarisatie naar de kansen en aandachtspunten
bij differentiëren in het mbo

Januari 2021, Utrecht

Voorwoord

Iedere mbo-docent weet het: de ene student is de andere niet. Die ene student met ervaring die het liefst zo snel mogelijk weer teruggaat naar de werkplaats om het uit te proberen, die moet je op een andere manier tot leren motiveren dan de student die steeds precies wil weten waarom alles werkt zoals het werkt. Of neem een makkelijk lerende student, die vraagt een andere benadering dan zijn of haar met de lesstof ploeterende klasgenoot. En een actueel voorbeeld: zeker met de coronamaatregelen merken we hoe belangrijk het is om de verschillende thussituaties en achtergronden van elk van de studenten te kennen.

Iedere docent weet het: bied iedere student het onderwijs aan op zijn of haar eigen niveau, of aansluitend op de eigen leerbehoefte en andere relevante eigenschappen. Goed differentiëren is belangrijk.

Maar al weet iedere docent het, toch gebeurt het al jaren lang niet altijd - of niet goed genoeg. Onze inspecteurs zien in de praktijk dat veel docenten hun best doen om goed te differentiëren, maar de uitvoering is te vaak weinig doordacht en met onvoldoende resultaat. Daarom hebben we dit inventariserend onderzoek nu ook in het mbo uitgevoerd: om te verkennen waar dat aan ligt, én om te zien waardoor sommige opleiding er juist wel in slagen. Met die resultaten zouden ook andere mbo-opleidingen aan de slag kunnen.

De oplossing blijkt eigenlijk eenvoudig aan te wijzen: ontwikkel samen met het hele team een planmatige aanpak die vervolgens structureel door iedereen wordt uitgevoerd. Wat motiveert onze studenten? Wat is de beste benadering zodat ze leren? En de succesvolle opleidingen voeren vervolgens die aanpak ook gezamenlijk uit. Als team, zodat het niet meer op de schouders rust van de individuele docent. Het belang van weten wat de student nodig heeft, en van samenwerken op team- en opleidingsniveau, dat zagen we overigens al eerder bij ons onderzoek naar succesvolle mbo-2-opleidingen.

Overigens hoorden we dat docenten het soms wat ongemakkelijk vinden om het gesprek met collega's aan te gaan over de noodzaak om gezamenlijk het differentiëren aan te pakken en te verbeteren. Want dan moet je erkennen dat je als professional op een onderdeel handelingsverlegen bent. Maar wie die aanvankelijke schroom weet te overwinnen, boekt aantoonbaar winst. Want de opleidingen die al een planmatige aanpak teambreed toepassen, merken tot hun plezier dat iedereen er bij floreert - zowel de studenten als de docenten.

Daarom zou ik ook graag alle andere opleidingen en docententeams willen oproepen om op de agenda te zetten hoe zij planmatig kunnen differentiëren. Om samen te bespreken wat binnen de eigen opleiding de beste structurele aanpak van differentiatie is. Ik zou bijna zeggen: docententeams, durf ook zelf te leren. Maar hoe die aanpak van het differentiëren zou moeten zijn, dat kunt u zelf het beste bepalen. Want de ene opleiding is de andere niet, het ene docententeam is het andere niet. Dus een planmatige aanpak van differentiëren vraagt ook om differentiatie in teamwork en aansturing omgeven door kwaliteitszorg. Dit rapport geeft alvast nuttige handvatten en aanbevelingen.

Alida Oppers
inspecteur-generaal van het Onderwijs

Inhoud

Voorwoord 3

Inhoud 5

Samenvatting 6

1 Inleiding 8

- 1.1 Achtergrond en aanleiding 8
- 1.2 Doel en onderzoeksvragen 9
- 1.3 Leeswijzer 9

2 Waarom en hoe differentiëren docenten(teams) in het mbo? 11

- 2.1 Het vergroten van het eigenaarschap voor het leertraject 11
- 2.2 Het verhogen van de intrinsieke motivatie om te leren 13
- 2.3 Beter recht doen aan verschillen in ontwikkeling 16

3 Welke winst levert het op voor studenten én docenten(teams)? 19

- 3.1 Docenten over de winst bij studenten 19
- 3.2 Docenten ervaren ook winst voor zichzelf en voor het team 20
- 3.3 De winst zoals door studenten zelf ervaren 21
- 3.4 Gezamenlijke winst voor docenten én studenten 21

4 Wat heeft de professional nodig en in hoeverre is dat ook beschikbaar? 22

- 4.1 Workshops: Wat is nodig om onze dromen te vervullen? 22
- 4.2 Enquête: wat maakt het lastig en waar hebben we behoefte aan? 23
- 4.3 Veldonderzoek: Essentiële voorwaarden volgens de teams in de praktijk 24

5 Wat vereist het om differentiëren blijvend te versterken? 28

- 5.1 Teams aan zet met steun van het management 28
- 5.2 Kwaliteitscultuur: blijvende aandacht en analyse 28
- 5.3 Kennisdelen en professionaliseren 29
- 5.4 Advies van studenten, de praktijk en externen 29
- 5.5 Bewust personeelsbeleid en bewuste teamsamenstelling 30

6 Beelden, inzichten en aanbevelingen 32

- 6.1 Beelden en inzichten 32
- 6.2 Aanbevelingen 33

Literatuur 34

Bijlagen 36

- Bijlage I Onderzoeksverantwoording 36

Samenvatting

Differentiatie blijft een uitdaging

Het blijft een uitdaging om in het onderwijs in te spelen op de individuele verschillen en leerbehoeften van studenten. Afgelopen jaar deed de Inspectie van het Onderwijs een inventariserend onderzoek naar de kansen en aandachtspunten bij differentiëren in het mbo omdat daar door de jaren heen volgens ons te weinig verbetering zichtbaar is. Differentiëren beschouwen wij als 'gereedschap' waarmee docenten hun instructies, werkvormen, begeleiding, opdrachten en onderwijstijd doelgericht afstemmen op de onderwijsbehoeften van groepen en individuele studenten. Hoewel de denkbeelden van de docenten uit de enquête, de workshops en de voorbeeldteams verschillen, heeft (bijna) iedereen de wil om met differentiëren aan de slag te gaan. Ze onderschrijven het belang van differentiëren, maar een deel geeft ook aan handelingsverlegen te zijn als het gaat om het toepassen en benutten van de verschillende mogelijkheden, middelen en kennis om te differentiëren. Daar is duidelijk de behoefte aan ruimte, sturing, investeringen en professioneel handelen, en aan ondersteuning bij de uitwisseling van ervaringen en kennisdeling.

Differentiëren kán en loont

De voorbeeldteams uit de praktijk laten heel goed zien dat differentiëren in het mbo zeker kán en dat het veel oplevert. Differentiatie doet recht aan de verschillen in ontwikkeling van studenten. Studenten zijn meer betrokken en gemotiveerder: ze komen sneller in actie, stellen meer vragen, tonen meer zelfvertrouwen en verantwoordelijkheid. Daarnaast maakt het de student meer eigenaar van zijn eigen leerproces en zorgt het voor een hogere intrinsieke motivatie om te leren. Docenten ervaren meer plezier in hun werk, hebben meer connectie met de studenten en zijn meer bezig met de kern van het beroepsonderwijs. Zowel de student als de docent ervaart meer betrokkenheid en participatie vanuit het werkveld. Daarnaast ervaren ze een betere relatie met elkaar gebaseerd op gedeelde verantwoordelijkheid en wederzijds respect.

Verskillende vormen van differentiatie

De voorbeeldteams realiseren gedifferentieerd onderwijs vaak door het onderwijs te kantelen naar één of meer van de volgende drie onderwijsconcepten. Ten eerste verschuiven ze het concept van aanbod- naar meer vraaggericht onderwijs. Daarin kunnen studenten op basis van hun leerdoelen keuzes maken in het (modulaire) onderwijsprogramma, en stimuleren docenten bij studenten een leerhouding van 'moeten naar zelf keuzes willen maken'. Ten tweede zijn er ook teams die differentiatie vormgeven door het onderwijs praktijknabij te maken. Daarbinnen groeperen zij studenten op opgedane praktijkervaring, gewenste beroepspraktijk of persoonlijkheidskenmerken. Ten slotte zijn er teams die differentiëren naar bijvoorbeeld opleidingsduur, keuze-onderdelen, tempo- of niveauverschillen. Dat kan tot uitdrukking komen in gepersonaliseerde leeromgevingen, en ondersteuning van studenten met achterstanden door extra verwerkingsopdrachten en zelf ontwikkeld leermateriaal. Maar gedifferentieerd onderwijs wordt ook groepsgewijs gerealiseerd in bijvoorbeeld excellente trajecten, of samenwerkingstrajecten met bijvoorbeeld andere opleidingen en met het bedrijfsleven.

Ken de studenten en benut de praktijkervaring

Essentieel is dat geïnvesteerd wordt in het echt leren kennen van de studenten, een zinvolle intake, een goed interactief leerproces en een duidelijke plek voor de praktijkcomponent in het beroepsonderwijs.

Het team is aan zet

De vraag dringt zich wellicht op waarom het de voorbeeldteams lukt, terwijl het door menig individuele docent als lastig wordt ervaren. Differentiatie inbedden in het onderwijs blijkt mogelijk als aan een aantal essentiële voorwaarden wordt voldaan. Cruciaal voor de kans van slagen is dat het team achter de keuze voor de nieuwe aanpak gaat staan, zich committeert aan een gezamenlijk ontwikkelde visie en de wil heeft om verbeteringen in het onderwijs te bewerkstelligen. Dat kost vaak tijd, lef en doorzettingsvermogen en vraagt om vertrouwen in elkaar (maar levert uiteindelijk winst op).

Blijvende aandacht voor kwaliteitsverbetering

Het proces wordt duurzaam versterkt door studenten, bedrijfsleven en externe deskundigen om feedback te vragen en dat structureel mee te nemen in een kwaliteitszorgcyclus, waar differentiëren deel uitmaakt van het onderwijsproces. Daarnaast vraagt het om bewust personeelsbeleid met aandacht voor de teamsamenstelling. Ook voor docenten geldt: differentiatie binnen een team naar rollen en taken zorgt ervoor dat iedereen kan doen wat bij hem of haar past. Op die manier blijft de intrinsieke motivatie hoog.

Zodra besturen kwaliteitsbewuste teams gaan koesteren die willen differentiëren, zullen ze zeker in beweging durven te komen om een onderwijsconcept uit te werken dat aansluit bij de leerbehoeften van hun studenten.

1 Inleiding

In dit rapport beschrijven we een inventariserend onderzoek dat uitwijst dat differentiëren in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) kán en dat het veel oplevert. We laten zien dat veel docenten het belang van differentiëren onderschrijven, maar ook aangeven dat het lastig is om toe te passen. We schetsen waar bij teams behoefte aan is om dat wel voor elkaar te krijgen. We besteden daarbij zowel aandacht aan de kansen die zij ervaren om het proces goed aan te sturen als aan aandachtspunten die nodig zijn om differentiëren in te bedden in een kwaliteitszorgcyclus met passende kwaliteitscultuur.

1.1 Achtergrond en aanleiding

Als Inspectie van het Onderwijs gaan we ervan uit dat goed onderwijs aansluit op de verschillende leerbehoeften en -prestaties van studenten. Toch laat ons toezicht al jaren zien dat de aansluiting onvoldoende of weinig doordacht plaatsvindt.

In dit onderzoek beschouwen we differentiëren als 'gereedschap' waarmee docenten hun instructies, werkvormen, begeleiding, opdrachten en onderwijstijd doelgericht afstemmen op de onderwijsbehoeften van groepen en individuele studenten. De afstemming is zowel op (pedagogische) ondersteuning als op uitdaging gericht. Deze opvatting over differentiëren sluit naadloos aan bij ons toezicht op de basiskwaliteit van het didactisch handelen. In het waarderingskader 2021 van primair, voortgezet, en middelbaar beroepsonderwijs staat aangegeven dat die basiskwaliteit onder meer het volgende omvat:

Uit het pedagogisch en didactisch handelen van het team blijkt dat er sprake is van een gedeelde visie, dan wel uitgangspunten. (...) Het team stemt de instructies, begeleiding, opdrachten en onderwijstijd doelgericht af op de onderwijsbehoeften van groepen en individuele studenten.

Differentiëren is in onze opvatting bewust ingebed als onderdeel van een onderwijsproces dat optimaal op de studenten is afgestemd. Het is juist de inbedding die bepaalt hoe doeltreffend de differentiatie zal zijn. We spreken van een doelgericht proces wanneer differentiëren door de docenten met elkaar is voorbereid. Dit betekent dat voorafgaand is vastgesteld wat de uitgangspunten zijn van studenten en waar differentiëren, in welke vorm dan ook, toe moet leiden. Tussendoor en aan het eind is toetsing en evaluatie nodig om vast te stellen of het gestelde doel is bereikt. Om dat te kunnen bereiken, is het nodig dat docenten het leerproces van iedere student volgen en van feedback voorzien om op tijd bij te kunnen sturen.

Differentiëren zonder die aanvangs- en vervolgstappen is een tamelijk willekeurige aangelegenheid zonder voorspelbaar effect. Het gaat dan meestal om een spontane, intuïtieve, ad-hoc-manier van omgaan met verschillen tussen studenten zonder na te denken wat de positieve, maar eventueel ook negatieve effecten daarvan kunnen zijn. Onbedoeld kunnen sommige studenten toch over het hoofd gezien worden, of haken sommige studenten af omdat ze niet meekomen of zich juist vervelen. Met andere woorden, bewuste sturing op de kwaliteit van differentiëren maakt onderdeel uit van een kwaliteitszorgcyclus.

1.2 Doel en onderzoeksvragen

Dit onderzoek is bedoeld om een stimulans te geven aan het delen van kennis en ervaringen over het 'gereedschap' differentiëren, onder het motto 'kennis delen is het nieuwe weten'. We hopen dat teams met elkaar het gesprek (gaan) voeren over wat zij met het onderwijs willen bereiken, welke rol differentiëren daarbij speelt, wat er al gebeurt en wat dat oplevert en over wat ze er (nog meer) voor nodig hebben. We streven nadrukkelijk geen volledigheid na en de rapportage is ook niet bedoeld als kookboek met kant-en-klare recepten voor differentiëren.

We hebben gekozen voor een inventariserend dan wel oriënterend onderzoek naar differentiëren in het mbo omdat er in deze onderwijssector nog weinig onderzoek naar is gedaan. We hebben onze bevindingen op grond van verschillende vormen van onderzoek gedaan:

- ✓ Het veldonderzoek leverde ons mooie voorbeelden op van twintig teams die differentiëren succesvol uitvoeren.
- ✓ De enquête leverde ons een goede respons op van 169 docenten die in het hier en nu ingaan op ervaringen en hobbels bij het oppakken van differentiëren.
- ✓ De workshops leverden ons inzicht in hoe het management en de staf de toekomst zien van differentiëren in het onderwijs.

Voor de onderzoeksverantwoording verwijzen we verder naar bijlage I van dit rapport. De onderliggende analyses van de enquête, de workshops en het veldonderzoek zijn desgewenst opvraagbaar.

We hebben de volgende onderwerpen onderzocht:

1. Waarom en hoe differentiëren docenten(teams)?
2. Welke winst levert het op voor studenten én docenten?
3. Wat heeft de professional nodig om te kunnen differentiëren?
4. Wat vereist het om differentiëren blijvend te versterken?

1.3 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 gaat in op de meest aangetroffen gekozen doelen die de voorbeeldteams nastreven. We geven daar de rode draden aan van het didactisch en pedagogisch differentiëren zoals dat in die teams in het mbo plaatsvindt. Hoofdstuk 3 geeft de winst weer die de betreffende studenten, maar ook de individuele docenten uit de teams ervaren. Hoofdstuk 4 geeft weer wat de professionals nodig hebben om te kunnen differentiëren en in hoeverre dat ook beschikbaar is. Hoofdstuk 5 gaat in op de vereisten om differentiëren in te bedden in het onderwijsproces omgeven door kwaliteitszorg, zodat het geen willekeurige bezigheid blijft. In hoofdstuk 6 schetsen we de verschillende beelden die voortkomen uit de enquête, de workshops en de voorbeeldteams in het veld en onderschrijven we een aantal inzichten. We sluiten kernachtig af met tips die we mee kregen uit de praktijk voor docenten en bestuur/management. In de bijlage is de onderzoeksverantwoording beschreven. In de literatuuropgave verwijzen we naar bronnen die als naslagwerk kunnen dienen.

Dankwoord

We willen alle geïnterviewde studenten, teams, directieleden en bestuurders bedanken voor de openheid en het enthousiasme waarmee we werden ontvangen en voor de constructieve gesprekken die we voerden.

2 **Waarom en hoe differentiëren docenten(teams) in het mbo?**

Uit onze drie informatiebronnen (de enquête, de workshops en het veldonderzoek) komen gelijksoortige doelen naar voren die docenten(teams) in het mbo met differentiëren nastreven. Ze willen met differentiëren een of meer van de volgende doelen bereiken:

1. Vergroten van het eigenaarschap van de student voor het leertraject (gezamenlijk commitment om te leren).
2. Verhogen van de motivatie van de student om iets te leren (gezamenlijk actief en betrokken bij het beroep).
3. Beter recht doen aan verschillen in ontwikkeling van studenten (gezamenlijk vormgeven van een passend leertraject).

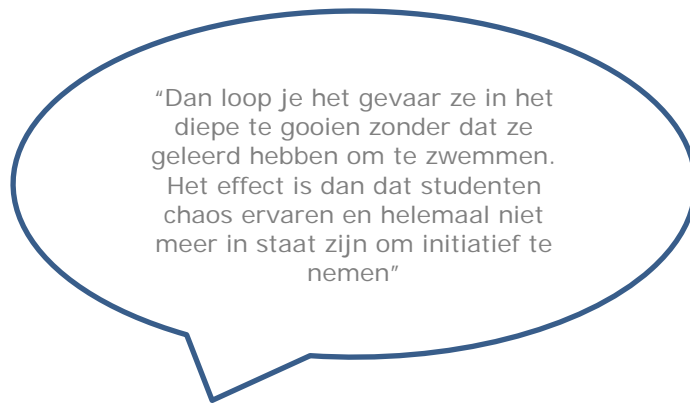
Interessant en ook opvallend is dat alle betrokkenen bij die drie doelstellingen het belang van de studenten voorop stellen, net als wij in onze definitie. Verder zien we dat de drie doelstellingen elkaar overlappen als het gaat om het vergroten van de betrokkenheid op het leren van de studenten. Hoewel de doelen elkaar voor een deel overlappen, brengen we ze ieder apart onder de aandacht. Dit doen we om helder te maken dat docententeams per doelstelling een keuze hebben gemaakt voor een onderwijsconcept en dan invullen hoe ze gaan differentiëren in hun didactische en pedagogische aanpak.

2.1 **Het vergroten van het eigenaarschap voor het leertraject**

De deelnemers uit de door ons gehouden workshops dromen ervan dat studenten vooral zélf keuzes maken in hun leertraject op basis van hun leerdoelen en -vragen. Zij ervaren nu dat studenten zich vaak te afhankelijk opstellen en steeds aan hen vragen wat ze moeten doen. Maar ook de keuze van het lesmateriaal bepaalt vaak voor ze wat er geleerd moet worden. De docenten dromen van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leerproces met eigen inbreng van de studenten.

Uit de enquête blijkt overigens dat de student bij 41 procent van de respondenten meestal mede regie krijgt over zijn/haar leerproces en de inhoud daarvan, en zelfs 17 procent zegt die regie altijd mede te geven. Daar wordt dan wel vaak (in 40 procent van de gevallen) onder verstaan dat het meestal gaat over sturen op zelfstandig werken en hierop de instructie aanpassen en 33 procent geeft aan daar regelmatig gebruik van te maken. De docenten geven aan dat studenten regelmatig (38 procent, n = 64) en meestal (30 procent, n = 50) de mogelijkheid krijgen om de lesstof zelfstandig en in eigen tempo te doorlopen.

Ook bij het veldonderzoek zien we dat teams differentiëren aangrijpen als een kans om het eigenaarschap van de studenten te vergroten. Daarbij valt op dat zij studenten gefaseerd de regie geven en dat studenten die regie over wat ze willen leren ook stapsgewijs oppakken. We krijgen nadrukkelijk de boodschap mee van de teams dat het niet betekent dat ze de studenten ineens en voornamelijk zelfstandig aan het werk zetten want:



Verschuiving onderwijsconcept van aanbodgericht naar vraaggericht onderwijs

De onderwijsteams die meer autonomie en eigenaarschap willen stimuleren bij studenten geven aan dat zij zich allereerst verdiepen in wie hun studenten zijn en welke mogelijke leerdoelen zij kunnen bereiken. Op basis daarvan ontwikkelen zij een programma waarin studenten keuzes kunnen maken die het beste bij hen passen. Het ene team past dat breder toe dan het andere team. Zo koos een team bewust voor keuzemogelijkheden binnen de generieke vakken. Een ander team koos bewust voor een multidisciplinaire en integratieve aanpak waarbij het denken in programmavakken en -leerjaren wordt losgelaten.

Rode draad

De rode draad binnen al die mogelijkheden is dat de teams ervoor hebben gekozen om het onderwijsconcept te kantelen van aanbodgericht naar vraaggericht onderwijs. Daarbij zien we dat opvattingen over het bieden van structuur per team kunnen verschillen. Sommige teams laten niets aan het toeval over en hebben het hele programma voorbereid en vertaald in een stappenplan van keuzemomenten. Andere teams kiezen voor een aantal keuzedelen in de vorm van een 'bord' met een divers aanbod van opdrachten of projecten. De mate van het bieden van structuur is een bewuste keuze, vaak afhankelijk van het niveau en de ervaring van de studenten om te kunnen kiezen. Zo had de keuze voor geleidelijk afnemende sturing en toenemende autonomie bij een aantal teams een doorslaggevende rol om studenten pas in het tweede opleidingsjaar meer keuzemomenten en -mogelijkheden aan te bieden.

Specifieke didactische differentiatie bij vraaggericht onderwijs

Docenten die kiezen voor vraaggericht werken, differentiëren op basis van de vragen van individuele studenten naar coaching, ondersteuning en facilitering bij het maken van hun keuzes gedurende het gehele leertraject. Docenten leren de studenten om bewust zelf hun leerdoelen te kunnen formuleren en daarbij het benodigde onderwijs te kiezen. Sommige teams geven aan dat die keuzes begrensd worden door de eisen uit het kwalificatiedossier (KD). Maar er zijn ook teams die 'buiten de lijnen kleuren' en het voldoen aan het KD (achter de schermen) wel in de gaten houden, maar studenten ook daarbuiten keuzes laten maken als ze dat zelf nodig hebben. Andere teams geven aan het KD als algemene richtlijn te zien en dat dit genoeg ruimte biedt om in te spelen op wensen van studenten en beroepspraktijkvormingsbedrijven (bpv-bedrijven).

Specifieke pedagogische differentiatie bij vraaggericht onderwijs

De basis voor het bevorderen van eigenaarschap is wederzijds vertrouwen in elkaar hebben en respect tonen. Docenten stimuleren bij studenten een verandering in de leerhouding van keuzes *moeten* maken naar zelf keuzes *willen* maken. Ze zijn betrokken bij de student, herkennen en erkennen de mate van zelfstandigheid en geven op maat ondersteuning, vooral door vragen te stellen om studenten inzicht te

leren geven in hun leerproces. Ze moedigen aan waar nodig en remmen af waar gewenst.


De principes van zelfgestuurd leren (Self Regulated Learning) kunnen een handig hulpmiddel vormen. Bij SRL gaan studenten cyclisch te werk: na iets te hebben gedaan (performance), en nagegaan te hebben hoe goed ze het hebben gedaan (self-reflection) gaan ze over naar de vraag wat een goede volgende opgave of handeling is (de zogenoemde forethought fase). We gaan hier niet dieper op in, maar verwijzen naar onder andere wetenschappelijke artikelen en projecten van S.F. Raaijmakers (2017) over SRL en naar de Kennisrotonde (2016), die de vraag beantwoordt welk leerkrachtgedrag effectief is om zelfgestuurd leren te bevorderen.

2.2 Het verhogen van de intrinsieke motivatie om te leren

Naast het vergroten van het eigenaarschap, dromen de deelnemers van de door ons gehouden workshop over beroepsonderwijs dat niet alleen schoolgebonden plaatsvindt, maar ook in de praktijk gebeurt of in tussenvormen zoals het hybride leren. Zij ervaren nu dat studenten in de lessen op school lastig te motiveren zijn. Studenten gaan bij de start van de opleiding graag aan de slag in het beroep, maar verliezen al snel de motivatie om zich tijdens de lessen op school actief en betrokken in te zetten. In de ogen van studenten leren ze meer tijdens de beroepspraktijkvorming dan op school. De docenten dromen ervan om met studenten samen meer betrokken te zijn bij de praktijk van het beroep waartoe opgeleid wordt.

Uit de enquête valt op te maken dat ook docenten vinden dat differentiëren kan leiden tot het uitdagen en motiveren van studenten in de praktijk. Op de vraag 'Ik draag de theorie van mijn vak zo praktisch mogelijk over naar de studenten' geeft 43 procent (n = 73) aan dat meestal te doen. Daarop volgt 29 procent (n = 49) die aangeeft dat altijd te doen.

Tijdens het veldonderzoek zien we bij bijna alle teams dat ze bewust bezig zijn om de intrinsieke motivatie van studenten te verhogen door het schoolse leren bewuster te koppelen aan de praktijk. Sommige teams kiezen zelfs voor hybride onderwijs, waarbij studenten in de praktijk leren en daar de begeleiding krijgen vanuit school en het leerbedrijf samen. Om dit goed uit te kunnen voeren is het nodig om gericht tijd vrij maken om te investeren in een goede relatie met het werkveld. Vaak werken de docenten nog voor een deel zelf in de praktijk. Wij krijgen van die teams nadrukkelijk mee dat vakdocenten weliswaar mooi over hun vak willen en kunnen vertellen, maar dat die kennis vooral goed benut moet worden bij het coachen en begeleiden van het leerproces van de studenten zelf.



“Beantwoord geen vraag die niet gesteld wordt. Daag ze met je eigen vakkennis uit tot het stellen van de juiste vragen om verder te komen in het leerproces.”

Uit onderzoek blijkt dat onderwijs beter gedijt als docenten en studenten zich ervan bewust zijn dat wat ze op school en op stage aan het doen zijn een bijdrage moet leveren aan het leren van iets. In dat proces gaat het erom dat docenten doelbewust die pedagogische en didactische aanpak uitvoeren in een leersituatie (vooraf, tijdens en aan het eind) om te bewerkstelligen dat iedere student 'iets' doet. Wat studenten doen, maakt het grootste verschil. Studenten die actief bezig zijn met het zoeken, uitvinden en maken van dingen blijken de beste resultaten te boeken, J.Hattie (2014) en M. Hagendoorn (2018). Voor mbo betekent dit 'iets' het minimaal leren uitoefenen van werkprocessen en kerntaken uit het kwalificatiedossier van een beroepsopleiding. Juist door het toepassen en verbinden van theorie en praktijk doet de student ervaringen op en zet hij/zij daarmee een stap richting beginnend beroepsbeoefenaar.

Verschuiving onderwijsproces van theoriegericht naar praktijknabij (levensecht) beroepsonderwijs

In het veldonderzoek treffen we teams die praktijknabij beroepsonderwijs verschillend invullen. Zo maken sommige teams gebruik van verschillende levensechte praktijkopdrachten of projecten in co creatie met het bedrijfsleven. Andere opleidingsteams kiezen voor bedrijfssimulaties en halen de beroepscontext de school in.

Rode draad

De rode draad in die voorbeelden is dat teams bewust kiezen om het onderwijsconcept te kantelen van theoriegestuurd naar praktijkgestuurd onderwijs. In hoeverre deze kanteling wordt toegepast in het gehele programma kan per team verschillen. Sommige teams passen het vooral toe op de beroepsgerichte vakken, andere betrekken ook bewust de generieke vakken erbij. Onderzoek in het mbo wijst namelijk uit dat studenten gemotiveerder zijn bij beroepsgerichte vakken dan bij vakken als Nederlands en rekenen. Daarom besluiten sommige teams bewust om die vakken binnen de beroepscontext en vakgericht in te zetten.

Specifieke didactische differentiatie bij praktijknabij onderwijs

Een redelijk unieke bevinding is dat de teams differentiëren naar de opgedane praktijkervaring van de studenten. Dat betekent dat docenten bewust nagaan over welke beroepskennis en vooral -vaardigheden een student beschikt en wat daar nog aanvullend voor nodig is om een volwaardig beroepsbeoefenaar te worden. Het vergt dat docenten kunnen aansluiten op de actuele beroepsvereisten die studenten mee- en inbrengen naar en op 'school'.

We zien bovendien dat teams bij praktijknabij onderwijs bewust differentiëren op het niveau van de groep. De reden daarvoor is dat het kunnen samenwerken in de beroepspraktijk vaak een belangrijke vaardigheid is.

Opvallend is dan ook dat docenten in de afgenomen enquête juist aangeven beperkt gebruik te maken van het bewust groeperen op verschillende kenmerken van studenten. Een meerderheid (70 procent) geeft aan nooit (38 procent, n = 64) of soms (32 procent, n = 54) hiervan gebruik te maken. Daarvoor geven ze vooral praktische oorzaken aan, zoals de ongeschikte inrichting van het lokaal, risico's voor het managen van de orde of studenten die niet willen samenwerken omdat ze hun huiswerk af willen maken. Ook geven ze als reden aan dat de groep te groot is, of dat ze anders onvoldoende uren hebben om hun lesstof er bij de studenten in te krijgen.

Des te interessanter is het dat bij het veldonderzoek teams betrokken zijn die er bij het concept praktijknabij onderwijs wel in slagen om groepen te formeren overeenkomstig de beroepscontext. Sommige teams kiezen ervoor verschillende opleidingsniveaus samen te zetten, vergelijkbaar met een afdeling binnen een bedrijf. Andere teams stellen groepen samen met studenten met verschillende of juist gelijke werkervaring, of groeperen naar bepaalde werkprocessen of kerntaken waar studenten mee bezig zijn in de beroepspraktijkvorming. Ook zien we dat teams studenten classificeren op basis van criteria die relevant zijn voor de uitoefening van het beroep, zoals de mate van vakvreemd of –bekend zijn, beheersing van beroepsvaardigheden, taalvaardigheden of rekenvaardigheden, klantvriendelijkheid, handigheid, punctualiteit enzovoort. Dat kan ook in termen van autonomie, zoals zelfstandigheid, weerbaarheid, zelfredzaamheid, maar ook de mate van introvertheid of extraverttheid vormde bij een team de basis om te groeperen.

Uit onderzoek blijkt overigens dat het beter is om in termen van onderwijsbehoeften te classificeren, omdat dan het handelingsperspectief duidelijk is. Bijvoorbeeld: die student heeft meer zelfvertrouwen nodig. Kenmerken zoals intelligentie, zwakte of slimheid geven meer opvattingen weer en verhullen de verwachting van het leereffect (fontys.nl).

Ook kiezen de teams bewust voor de grootte van de groep studenten die gestructureerd samenwerken aan opdracht- of taakgerichte opdrachten of aan onderwijsprojecten. Die keuze is vaak afhankelijk van de grootte of de samenstelling (vakgericht of multidisciplinair) van het docententeam zelf. Bij projectonderwijs, waarbij een aantal vakdocenten samenwerkt, zagen we doorgaans groepen van ongeveer tien studenten. Maar we zijn ook bij teams geweest waar een bewuste keuze is gemaakt om met grotere groepen tot ongeveer zestig studenten te werken. Deze groep wordt gesplitst in diverse teams van studenten die werken aan 'real life'-opdrachten. Op teamniveau houden ze hun voortgang van de opdracht zichtbaar bij, waardoor het docententeam dat de hele dag aanwezig is tijdig het leerproces kan bijsturen door coaching en feedback te geven.

Specifieke pedagogische differentiatie bij praktijknabij onderwijs

De zelfdeterminatietheorie van E. Deci (2008) gaat ervan uit dat motivatie volgt uit drie basisbehoeften van de mens: autonomie, competentie en betrokkenheid. Bij autonomie gaat het over het nemen van beslissingen binnen het eigen leerproces van de studenten. Bij competentie gaat het over het gevoel dat je iets kunt. Bij betrokkenheid gaat het over de relatie tussen docenten/praktijkopleider en studenten en studenten onderling.

Het is belangrijk dat teams bewust omgaan met de balans tussen structuur en chaos en tussen autonomie en controle. In het veldonderzoek zien we dat docenten tijdens het coachen weten wie wat aan ondersteuning nodig heeft en wat ze nodig hebben om (zelf) in de praktijk te kunnen groeien. Docenten geven het vertrouwen aan studenten dat ze iets kunnen. In de relatie kiest een aantal teams bewust voor een andere benadering van de studenten. Zij willen zich niet als alleswetende docenten opstellen, maar verkennen met de studenten als 'toekomstige' collega's wat er aan kennis en vaardigheden nodig is om praktijknabije vraagstukken op te lossen. Studenten en docenten ervaren samen een competent gevoel, zeker als het bedrijfsleven als 'echte klant' tevreden is over het geleverde product/resultaat.

2.3 Beter recht doen aan verschillen in ontwikkeling

In de workshops dromen docenten er ook van beter recht te doen aan de verschillende ontwikkeling van studenten binnen een groep. Met het beleid van een leven lang ontwikkelen en het bieden van passend onderwijs zien ze de diversiteit in groepen toenemen. Daarnaast willen ze meer nadruk leggen op brede vorming zonder eindexamens, maar wel met de inzet van formatieve toetsen om de ontwikkeling vast te leggen in bijvoorbeeld een portfolio. Ze ervaren nu, door bij wet vastgestelde niveaus en kwalificatiedossiers gecombineerd met regelgeving over de begeleide onderwijstijd, dat het lastig is om studenten op eigen niveau, tempo of op basis van leerbehoeften te laten ontwikkelen. De gevolgen zijn dat sommige studenten afhaken omdat ze de lesinhoud of praktijklés niet meer begrijpen, of ze haken af omdat ze zich vervelen omdat ze de lesinhoud al kennen of beheersen en onvoldoende uitdaging hebben.


Uit de enquête blijkt dat docenten vooral differentiëren om extra aandacht te kunnen besteden aan studenten die dat nodig hebben. Ze maken in de les regelmatig (31 procent, n = 52) en meestal (30 procent, n = 51) gebruik van verlengde instructie aan studenten die de les nog niet beheersen.

Het is opvallend dat docenten aangeven dat studenten die de lesstof volledig beheersen geen of weinig verdiepende dan wel aanvullende opdrachten krijgen. Van de docenten geeft 37 procent (n = 62) aan dat soms te doen en 14 procent (n = 23) geeft aan nooit extra lesstof te geven. Dat geldt dus voor bijna de helft van de respondenten. Als redenen geven docenten aan dat er weinig verdiepend materiaal voorhanden is en dat zij dat dan zelf moeten uitwerken. Of ze geven aan dat studenten niet meer dan de verplichte stof willen leren.



Docent: " het verplichte deel netter of beter uitwerken doen ze wel soms"

In het veldonderzoek treffen we teams die bewust differentiëren om tegemoet te komen aan allerlei verschillen door het samenstellen van flexibele onderwijstrajecten. Daarbij valt op dat ze de studenten zien en benoemen als klanten die ze zo goed mogelijk willen bedienen. Het gaat om diverse klanten die een achterstand willen wegwerken, zich willen bijscholen of naar een nieuwe uitdaging op zoek zijn. De teams geven nadrukkelijk als boodschap mee dat vooraf een gedegen klantanalyse noodzakelijk is om tegemoet te kunnen komen aan de wensen van verschillende klanten.



"Achterhaald moet worden wie ze zijn en wat hun leerdoel is, onder het motto: "Een goede voorbereiding is het halve werk"

In de literatuur wordt overigens onderscheid gemaakt tussen convergerend en divergerend differentiëren, Blok (2004) en Bosker (2005). Bij convergente differentiatie is het einddoel voor alle studenten gelijk, maar kan de weg ernaartoe verschillen. De opvatting erachter is dat studenten gelijke kansen hebben om het einddoel te behalen. Bij divergente differentiatie is het de bedoeling dat verschillende studenten verschillende leerdoelen kunnen behalen, ook al liggen deze binnen een vastgestelde studieduur of binnen de kaders van het KD. De opvatting erachter is talentontwikkeling op maat. In de literatuur vinden we ook bevestigd dat het van belang is om als team bewust te zijn wat voor beeld er bestaat van bijvoorbeeld een zwakke of excellente student. Is het iemand met minder of meer intelligentie en/of meer talent? Dat is namelijk niet hetzelfde. Eenieder heeft verschillende talenten waar hij mee uitblinkt. En als het om intelligentie gaat, wat wordt daar dan onder verstaan? Zo bestaan er schalen voor cognitieve, emotionele, linguïstische, ruimtelijke en muzikale intelligentie, Gardner(2009).

Verschuiving onderwijsconcept van confectie- naar op maat gesneden onderwijs

Teams differentiëren bewust naar bijvoorbeeld opleidingsduur, keuze-onderdelen, tempo- of niveauverschillen. De keuze is afhankelijk van de groepsgrootte en het gekozen onderwijsconcept. Maatwerk kan op individueel niveau ingezet worden, maar dat hoeft niet per se. We zien bewuste keuzes voor gepersonaliseerde en excellente trajecten maar ook voor samenwerkingstrajecten en multisectorale ontwikkelingsprojecten.

Rode draad


De rode draad bij al die vormen van differentiatie is dat het onderwijs kantelt van confectie- naar op maat gesneden onderwijs. De teams kiezen er bewust voor om het onderwijs(traject) aan te passen aan de individuele ontwikkeling van de studenten met als doel dat ze kunnen groeien.

Sommige teams kiezen ervoor om bepaalde groep studenten een kans te bieden om zich verder of sneller te ontwikkelen dan andere uit de groep. Dit voorkomt verveling en mogelijke uitval van studenten. Maar het meest gangbaar is dat teams differentiëren om studenten met een achterstand tegemoet te komen. Dan gaat het niet alleen over achterstand die tijdens het leerproces is opgelopen, maar ook over achterstand vanaf de start van het opleidingstraject door sociale afkomst of door psychische of lichamelijke beperkingen.

Specifieke didactische differentiatie bij onderwijs op maat

De teams die studenten met achterstand vanaf het begin opleiden, kiezen voor een heldere opleidingsstructuur en geven meer ondersteuning als dat nodig is door bijvoorbeeld verlengde instructie. Ook hebben ze meer en vooral verschillende verwerkingsopdrachten ontwikkeld. Sommige teams ontwikkelen bewust hun eigen leer materiaal dat geschikt is voor de studenten (Inspectie mbo, november 2020).


Wat ons bij dit onderwijsconcept in het didactisch handelen opvalt, is dat docenten de aandacht bewust verschuiven van lesgeven naar coachen. Docenten leren hoe studenten hun eigen leervragen kunnen ontwikkelen en docenten faciliteren ze daarbij in het proces dat ze doorlopen. Studenten geven aan:



“Ze kijken goed naar de keuzes en vragen: wat is het beste voor jou?”

Het is een cyclisch proces van intake tot portfolio en/of diploma. Dat proces begint bij het in kaart brengen van de individuele mogelijkheden, de ontwikkelpotentie, welke didactische aanpak daarbij past en eindigt bij welke feedback en evaluaties nodig zijn om het proces tijdig bij te sturen. Letterlijk een proces van welkom tot tot ziens.

Bij teams die zich richten op studenten die al meer kennis en/of ervaring hebben, zien we dat bewust gekozen wordt voor een didactische aanpak die meer uitdaging biedt. Zo zetten ze vaak zelfsturend (vaak digitaal) materiaal in, waarbij heldere instructies en passende feedback van groot belang zijn en niet mogen ontbreken.

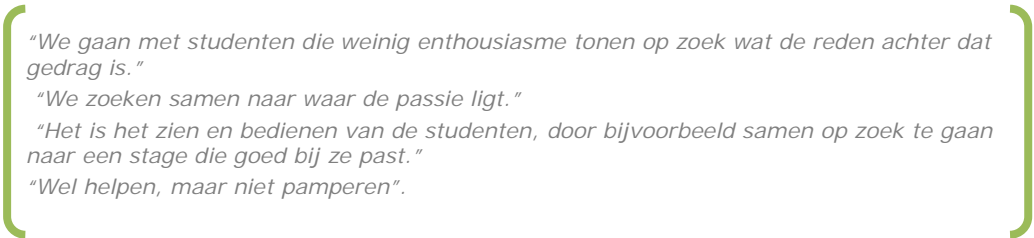


“Beeld duidelijk maken dat het niet om versnellen gaat, maar om aansluiten bij hun ontwikkeling. Wat heb je van mij en jezelf nodig?”

Specifieke pedagogische differentiatie bij onderwijs op maat

Teams die de ontwikkeling van de student als uitgangspunt kiezen, geven aan dat een positieve grondhouding in het benaderen van studenten van essentieel belang is. Dat betekent respect hebben en tonen voor elke vorm van groei die zichtbaar is bij studenten als ze weer plezier tonen. Zij moedigen studenten aan om zich te ontwikkelen en bieden ze daartoe allerlei verschillende mogelijkheden, maar zónder de verantwoordelijkheid van het leren over te nemen.

Ze bevorderen het zelfvertrouwen en laten de studenten zelf de risico's van zelfoverschatting inzien. Ze geven positieve feedback én feedforward gericht op de ontwikkeling van studenten. Ze nemen de reflectie van studenten op hetgeen ze hebben geleerd serieus en ze geven de studenten mogelijkheden om de volgende vraag te durven stellen of handeling te kunnen verrichten. Zo komen de studenten bewust en met gerichte coaching van docenten een stap verder in het leerproces. We vinden deze uitgangspunten van handelen ook terug in de literatuur over excellentieonderwijs, H. ten Berge (2018).



“We gaan met studenten die weinig enthousiasme tonen op zoek wat de reden achter dat gedrag is.”

“We zoeken samen naar waar de passie ligt.”

“Het is het zien en bedienen van de studenten, door bijvoorbeeld samen op zoek te gaan naar een stage die goed bij ze past.”

“Wel helpen, maar niet pampieren”.

3 Welke winst levert het op voor studenten én docenten(teams)?

In het veldonderzoek hebben we met teams gesproken die het differentiëren bewust hebben ingebed als onderdeel van een onderwijsproces dat optimaal op de studenten is afgestemd. Het is juist de inbedding die bepaalt hoe doeltreffend de differentiatie als middel is. Maar wat levert differentiëren voor studenten en docenten zichtbaar op?

Onderstaand vatten we de ervaren winstpunten samen. We voegen daar uitspraken bij die studenten en docenten deden tijdens het veldonderzoek. Daarbij gaan we eerst in op wat docenten bij studenten aan winst waarnemen, daarna op wat zij zelf als winst ervaren. Vervolgens bespreken we de winst die door studenten én docenten gemeenschappelijk wordt ervaren en als afsluiter wat de studenten zelf aan winst hebben uitgesproken.

3.1 Docenten over de winst bij studenten

De effecten van vraaggericht en op maat gesneden onderwijs zijn duidelijk zichtbaar. Docenten ervaren dat studenten zelf aan de slag gaan en keuzes maken uit de aangeboden mogelijkheden. Dat gaat niet zonder slag of stoot. Teams benoemen het als een interactief leerproces waar studenten samen met hun coach doorheen gaan om de goede leervragen te formuleren en daarbij de juiste keuzes te maken. Dat vergt van docenten dat zij ook zelf weten waar goede leervragen aan moeten voldoen en ook hoe die het beste tot stand komen.

De volgende uitspraken van de docententeams illustreren de geboekte winst:

"Student is meer eigenaar van zijn leerproces: heeft meer zelfinzicht door zelfreflectie en neemt meer initiatief."

"Studenten zijn in the lead. Bij instructie-uren zijn studenten betrokken en stellen gerichter vragen."

"Studenten komen er zelf sneller achter, minder (overbodige) vragen tijdens de lessen."

"Studenten maken zelf keuzes uit de keuzemogelijkheden in het leerproces en vragen niet de hele tijd aan docenten wat ze moeten doen."

"Het leren van de (individuele) student staat meer centraal, in plaats van het behalen van toetsen en eindcijfers."

"Studenten gaan van moeten naar zelf doen!"

"Leerklimaat is verbeterd: klaslokaal is meer een ontmoetingsruimte, les is een kennisnetwerk tussen studenten, persoonlijk traject binnen een groep."

"Klassengevoel is veel groter."

"Ze gaan gemakkelijker met elkaar in gesprek."

De effecten van praktijknabij onderwijs zijn ook duidelijk zichtbaar. Docenten ervaren dat studenten gemotiveerder leren om een beroepsbeoefenaar te worden als de praktijk beter tot zijn recht komt tijdens het leerproces.

Uitspraken van docenten(teams):

“Door werkprocessen te koppelen aan opdrachten, snappen ze waarom ze het doen, dat heeft heel veel betekenis voor studenten.”

“Studenten werken met levensechte opdrachten uit de beroepspraktijk (in de regionale setting) die hen uitdagen tot creativiteit.”

“Verbinding met een opdracht die voorziet in een maatschappelijke behoefte.”

“Ze staan prettig (met meer vertrouwen in zichzelf) in de maatschappij.”

3.2 Docenten ervaren ook winst voor zichzelf en voor het team

Een van de opvallende bevindingen van ons onderzoek is dat de winst die docenten voor zichzelf ervaren, parallel loopt aan de doelen die docenten zelf nastreven met differentiëren richting de studenten. Zo ervaren ze ten eerste zelf meer eigenaarschap voor de opleiding als team doordat ze gemeenschappelijk het curriculum ontwikkelen en uitvoeren. Ten tweede zijn ze gemotiveerder als docent omdat ze het gedrag van studenten veel beter snappen door zich in de studenten te verdiepen. Bovendien ervaren ze meer werkplezier door samen te werken en door onderling vertrouwen. Ten derde komen ze als docent beter tot hun recht in het team omdat ze onderling de taken verdelen en zich daardoor kunnen focussen op waar ze goed in zijn. Ze geven aan tijd over te houden om zich te professionaliseren en om bedrijfsbezoeken af te leggen om zelf up-to-date te blijven over actuele ontwikkelingen in het beroep.

Uitspraken van docenten(teams):

“Ik heb meer lol in het vak als docent.”

“Het maakt mijn werk spannender, want ik kan niet meer op de automatische piloot.”

“Ik krijg meer energie omdat de studenten gemotiveerder zijn en vragen stellen.”

“Ik heb veel meer connectie met de studenten; ik begrijp nu waarom de student het niet oppakte.”

“Ik heb veel meer inzicht in waar studenten mee bezig zijn, wat hun interesses zijn.”

“Er is meer kennis van het totale plaatje, want de opleiding staat centraal en minder het vak.”

“We werken meer vanuit de bedoeling van beroepsonderwijs.”

“We groeien in zien of studenten zover zijn dat ze losgelaten kunnen worden.”

“We werken meer integratief en zijn meer gericht op de werkplek: we hoeven niet meer in uurtjes en vakken te denken.”

“We hebben tijd over voor bedrijfsbezoeken, bezoek aan beurzen om up-to-date te blijven, studiedagen. Kortom, het is verrijking van jezelf.”

“Met elkaar is belangrijker dan dat je er alleen voor staat.”

“Verschillende rollen van de docent kunnen uitoefenen, aansluiten bij waar je goed in bent (kennis(over)drager/coach/gastheer/rolmodel).”

“Flexibele werksfeer waarin je zelf beter kunt plannen.”

“Stabiliteit geeft ruimte.”

3.3 De winst zoals door studenten zelf ervaren

De studenten geven aan zich verantwoordelijker te voelen omdat ze zelf meer keuzes maken en de opleiding daardoor beter past bij hun praktijkervaringen van het beroep. Ze gaan graag naar school omdat ze merken dat ze ertoe doen en serieus genomen worden. Ze ervaren diepgang in het gesprek met de coach of studiebegeleider over de ontwikkeling van hun leerproces, waardoor ze de volgende stap bewust kunnen maken. Het leren gaat over het beroep in de praktijk en docenten zijn (bijna) als collega's.

Uitspraken van studenten:

"Ben meer eigenaar van mijn opleidingsroute."
"Ik heb meer verantwoordelijkheid samen met andere studenten."
"We ontdekken wat we leuk vinden, niet de docent die alles vertelt."
"De docenten stellen zich niet op als de alles- en alleen wetende, we gaan samen op zoek."
"Meer keuzes kunnen maken en flexibiliteit, meer variatie in de lessen."
"Geen oponthoud door studenten die zitten te klieren of zich vervelen."
"Groepen in plaats van hele klas bijeen zorgt ook voor meer voortgang."
"Docent kan zich in ons verplaatsen en spreekt onze taal."
"Het is veel meer vanuit de praktijk / het lijkt hier op je werk."
"Je bent in de boeken bezig en het staat er gewoon in wat je nodig hebt."
"De leraar ondersteunt je als je het echt nodig hebt."
"Als je vastloopt, dan krijg je begeleiding en ga je samen zoeken wat je dan moet doen."
"Stukje instructie en dan meteen iets tastbaar doen, we leren beter via zien en doen."
"Ik heb door het kiezen leren plannen."
"Ik heb iets af wat ik zelf heb gedaan."

3.4 Gezamenlijke winst voor docenten én studenten

Er is ook gemeenschappelijk uitgesproken winst door studenten en docenten, namelijk betere interactie en een beter relatie met elkaar. Bovendien ervaren zowel studenten als docenten meer betrokkenheid en participatie vanuit het werkveld. Dat laatste uit zich onder andere in gestructureerde samenwerking met elkaar, waarbij het meedenken met het onderwijs en het aanleveren van real-life-opdrachten centraal staan.

Uitspraken van docenten(teams) én studenten:

"De lesinhoud is meer afgestemd op het uiteindelijke doel: het beroep, en minder op een lesmethode of boek; past beter bij de opleiding, student en docent."
"Meer plezier in het werk zowel bij student als docent: de student is aan het werk en de docent coacht. Bij de student staat ook zweet op de rug; we werken allebei hard."
"Betere relatie met elkaar, studenten en docenten voelen zich bijna als collega's van elkaar door continue interactie tussen docent(en) en student(en)."
"Opgebouwd wederzijds respect."
"Betere communicatie; snel leren schakelen van formeel naar informeel."
"Gedeelde verantwoordelijkheid en meer samenwerking tussen docent en student."
"Praktijk/leerbedrijven zijn meer betrokken bij het onderwijs door het aanleveren van echte/live praktijkopdrachten."

4 Wat heeft de professional nodig en in hoeverre is dat ook beschikbaar?

Uit onze drie bronnen komen verschillende benodigdheden naar voren, waarbij opvalt dat de uitkomsten van de enquête en de uitkomsten van het veldonderzoek niet op één lijn liggen. De uitkomsten van de workshops liggen wel meer in de lijn van de uitkomsten van het veldonderzoek. De verklaring is makkelijk te geven omdat het om verschillende doelgroepen gaat bij de drie informatiebronnen: anonieme willekeurig gekozen respondenten (enquête), bewust gekozen gemotiveerde teams (veldonderzoek) en geïnteresseerde deelnemers voor differentiëren bij de workshops. Die laatste twee groepen kunnen zeker wel als voorlopers en enthousiastelingen beschouwd worden.

4.1 Workshops: Wat is nodig om onze dromen te vervullen?

In de workshops hebben we de deelnemers gevraagd wat ze nodig hebben om hun dromen over gedifferentieerd onderwijs te verwerkelijken. Op basis van de uitkomsten uit acht groepen komen we tot vier categorieën waaraan behoefte is, namelijk 'ruimte', 'sturing', 'investeringen' en 'professioneel handelen'. Hieronder wat voorbeelden op een rij die daarbij zijn opgetekend:

voorbeelden

Ruimte voor...

- flexibiliteit in regels over begeleide onderwijstijd en het bindend studieadvies;
- creatieve benutting van onderwijsruimtes en lesroosters, zoals minder tussen wanden denken of meer flexplekken creëren;
- teams om zelf keuzes te maken binnen beschikbaar budget of om meer docenten op één les te zetten;
- het leggen van contact met collega's van andere regionale opleidingscentra (roc's) om voorbeelden op te halen.

Sturing door...

- een gemeenschappelijk kader te ontwikkelen (visie op differentiëren, wat is het);
- oog te hebben voor het gezamenlijke belang en vertrouwen te hebben in het team;
- faciliterende regels en kaders;
- onderwijskundig opleidingsmanagers in de teams;
- na te gaan wat de student nodig heeft om te leren en minder vanuit het systeem/organisatie te denken;
- de waarom- en waartoe-vraag dagelijks te stellen in alle lagen van de instelling.

Investeringen in...

- het vrijmaken van tijd voor ontwikkeling, uitvoering en afstemming en evaluatie;
- didactische (bij)scholing van docenten/stagebegeleider;
- contacten met bedrijfsleven (levensechte opdrachten binnenkrijgen);

- lerarenopleidingen waarin aandacht is voor differentiatiemogelijkheden, vernieuwende onderwijsconcepten, ontwerpvaardigheden, coachende rol van docent, pedagogen in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo);
- kennisplatforms voor studenten;
- meer en beter digitaal leermateriaal dat zelfstandig gevolgd kan worden;
- belonen en waarderen van differentiëren in de aanpak.

Professioneel handelen om...

- niet na te denken óver studenten, maar mét studenten;
- open te staan voor de praktijkinbreng, ontwikkelingen van buiten naar binnen;
- kennis te hebben van de verschillende docentenrollen (visie op rollen in het kader van differentiëren) en dit toe te passen;
- inzicht te hebben in (het leren van) studenten;
- lef en doorzettingsvermogen te hebben;
- kennis te organiseren en delen, bijvoorbeeld binnen de beroepsvereniging van het mbo.

4.2 Enquête: wat maakt het lastig en waar hebben we behoefte aan?

Voldoende middelen en kennis

Meer dan de helft van de 169 respondenten van de enquête geeft aan (62 procent) dat zij beschikken over voldoende variatie in de leerstof om tegemoet te komen aan de interesses van de studenten. De helft beschikt over verdiepende opdrachten voor de studenten die de basisstof al beheersen. Dit geldt ook voor de beschikbaarheid van aanvullende opdrachten die afwijken van de basisstof. De respondenten geven ook aan over meerdere vaardigheden en over kennis te beschikken om te kunnen differentiëren. Hoewel de middelen en de kennis dus aanwezig blijken te zijn, geven de respondenten aan dat ze het lastig vinden om ze daadwerkelijk in te zetten. Slechts 38 procent benut daadwerkelijk de verschillende mogelijkheden die er zijn om differentiatie toe te passen.

Toepassen is lastig

Opmerkelijk is dat bijna de helft van de respondenten aangeeft dat de "prioriteit wordt gegeven aan het behalen van de onderwijsresultaten" en er dus weinig aandacht is om met differentiëren aan de slag te gaan. Iets meer dan een derde vindt dat er "op onze opleiding/sector in onvoldoende mate een visie ontwikkeld is op gedifferentieerd onderwijs". Verder geeft 12 procent van de respondenten aan dat de onderwijskundige ondersteuning door het management beperkt aanwezig is. Naast deze redenen zijn het vooral drie praktische redenen die een rol spelen bij het nauwelijks toepassen van middelen en kennis:

- We hebben gebrek aan tijd (47 procent) om voor te bereiden en om differentiatie per les uit te voeren.
- We geven les aan te grote groepen (47 procent).
- De huidige inrichting van de lokalen is er niet geschikt voor (46 procent).

Behoeftte aan ondersteuning bij het toepassen

Toch geven de respondenten aan het belang van differentiëren in te zien en is er behoefte aan ondersteuning bij het toepassen en het uitwisselen van ervaringen en kennisdeling.

Voorbeelden

Voorbeelden waaraan behoefte is, zijn:

- een overzicht van goede voorbeelden van differentiëren in de klas;
- bijeenkomsten om ideeën en ervaringen uit te wisselen met collega's van eigen en andere scholen/opleidingen;
- teamscholing en -ondersteuning op het gebied van differentiëren;
- een cursus over differentiëren in de klas;
- deskundige ondersteuning bij het differentiëren in de klas.

4.3 Veldonderzoek: Essentiële voorwaarden volgens de teams in de praktijk

Vrijwel unaniem geven de teams de volgende essentiële voorwaarden aan bij het uitvoeren van gedifferentieerd onderwijs in het mbo:

Een gedeelde visie hebben

Belangrijk uitgangspunt bij het ontwikkelen van een gedeelde visie is dat het team onderschrijft dat eenheid van denken belangrijk is. Het is de bedoeling met elkaar achter de keuze van het onderwijsconcept te staan en gelijkgestemd te zijn over wat het voor studenten zal opleveren. Dat vraagt om volharding voordat een groep het met elkaar eens is.

Duidelijk merkbaar is ook in de teams met een gedeelde visie dat de kwaliteitscultuur gericht is op verbetering. Voor iedereen zijn het doel en de uitgangspunten van het pedagogisch en didactisch handelen bekend. De teamleden werken veelal gestructureerd en cyclisch om het effect van hun handelen op de studenten te (her)kennen, te evalueren en te verbeteren.

De teams geven toe dat dit in het begin veel tijd kost, maar dat het op de langere termijn juist tijd oplevert omdat er geen oponthoud meer is vanwege tijdrovende woordenwisselingen gebaseerd op onderliggende weerstand of onbegrip. Verder verspillen ze geen onnodige tijd meer omdat ze samenwerken en de taken verdelen.

"We weten met elkaar welk proces we in gaan. We bespreken de uitvoering en gaan na of die in lijn is met wat we als team willen bereiken met de studenten en waarom. Evaluatie vindt informeel plaats, maar ook verplicht op basis van data en theorie."

"We geven gezamenlijk vorm aan de opleiding en vinden met elkaar antwoord op vraagstukken van studenten, we geven elkaar feedback en leren van elkaar."

"Je kunt je les niet altijd voorbereiden, maar je doelstellingen wel."

"Onderwijzen is ons vak en de student is de klant."

Een team met de neuzen dezelfde kant op

Niet een team hebben, maar een team zijn is voor de teams een belangrijke voorwaarde om te kunnen differentiëren, omdat het ontwikkelen, uitvoeren en evalueren om veel afstemming en samenwerking vraagt. Om oog te hebben voor het gezamenlijke belang, is het volgens de teams vanzelfsprekend dat er tijd nodig is om de neuzen dezelfde kant op te laten staan. Niet alleen op inhoudelijk vlak, maar ook over hoe er samengewerkt wordt en welke rollen daarbij ingenomen worden.

Het team draagt de gezamenlijke verantwoordelijkheid en ervaart een teamgevoel. De docenten die we spraken typeren het team als volgt:

"Een warm, fijn nest."

"We weten wat we (als team) prettig vinden."

"Met elkaar is belangrijker dan dat je er alleen voor staat."

"Van alleen voor de klas naar met elkaar voor het onderwijs."

"We zijn meer en meer multidisciplinair aan het samenwerken."

"Bij nieuwe docenten kijken we of ze bij het systeem passen. Het team kijkt daarom eerst zelf wie ze willen aannemen. (...) Het belangrijkste is dat mensen dezelfde visie hebben en open staan voor ontwikkelingen."

"Ik heb veel meer inzicht in wat ik aan mijn collega's heb; weet veel meer waar andere docenten mee bezig zijn."

"Ik ervaar minder werkdruk want 'we hebben geen team, maar we zijn een team'."

Eigenschappen: Lef, doorzettingsvermogen, urgentiebesef en vertrouwen

De teams geven unaniem aan dat het doorzettingsvermogen vraagt om continu bezig te zijn met het samen zoeken naar verbeteringen en oplossingen van het onderwijs. Ze herkennen de uitspraken van de individuele docent 'er nauwelijks aan toe te komen'. Er is namelijk veel lef voor nodig om 'het eigen koninkrijk in de klas' los te durven laten en te vertrouwen op een team. Maar ze geven aan dat er opluchting voor in de plaats komt, door het besef dat je niet de enige bent die het lastig vindt om studenten te laten leren. Samen is het een proces van veel vallen en weer opstaan. In dat proces is het kwetsbaar durven en mogen zijn essentieel. Dat kan alleen als het team daarvoor de veiligheid biedt en open staat om kennis en ervaringen te delen. Maar ook het vertrouwen in elkaar hebben samen aan hetzelfde doel te werken, ieder vanuit zijn eigen expertise.

"We hebben meer oog voor wat goed loopt, we zien wat we mooi bereikt hebben en we maken fouten en lossen het samen op."

"We zijn eigenlijk niet iets anders gaan doen; alleen opereren we niet meer individueel, maar als team. Er is een basis van onderling vertrouwen. Het geeft het gevoel van waardering én eigen kunnen."

"Zonder vertrouwen geen verbinding. Zonder verbinding geen succes."

"Stel je oordeel uit en wees nieuwsgierig naar elkaar."

Kennen en coachen van de studenten

Wat ons bij alle teams opvalt, is dat er sprake is van een andere mindset bij de docenten. Ze denken minder vanuit het systeem of de organisatie en meer vanuit de student.

"Het gaat niet om wat ik ze aanbied, maar om wat ze nodig hebben!"

"Ga op zoek als team wat er achter een bepaalde houding of handeling van studenten kan zitten en ook naar welke beelden hebben we over de studenten."

"Niet denken óver studenten, maar mét studenten."

"Docent zijn is een beroep, didactiek en pedagogiek is ons vak en de student is de klant."

De kern van differentiatie staat of valt volgens veel van de teams met iedere individuele student zien en benaderen. Aan het echt leren kennen van de studenten dragen de intake en/of de introductieweek duidelijk bij. Ze hebben tot doel gegevens te verzamelen die het gehele team zicht geven op waar een student staat

in zijn meervoudige ontwikkeling, hoe de thuissituatie is, waar zijn interesses liggen enzovoort. Op basis van een analyse van deze gegevens kan het team bepalen welk (leerstof)aanbod een student nodig heeft om zich verder te ontwikkelen en welke begeleiding daarbij past. Het is namelijk essentieel om studenten continu te volgen en op de juiste momenten te begeleiden bij het maken van keuzes in het opleidingsproces (coaching). Inhoudelijk is het van belang dat de studenten leren de juiste leervragen te stellen. Het onderscheid dat docenten maken tussen inhoudelijke begeleiding en coaching is een bewust proces.

Het desgewenst vormen van groepen studenten behoort ook tot de mogelijkheden, al naar gelang de capaciteit van het team. Op deze manier is differentiëren bewust en beredeneerd georganiseerd en toegepast, waarbij de docenten afzonderlijk een voor hen passende rol vervullen.

“Weten wat de student wil: Wat is de leerbehoefte van de student? Het eerste contact is daarbij belangrijk. Wat neem je aan bagage mee? Hoe kunnen we je daar het beste in begeleiden?”

“Onderwijs flexibiliseren: een goede begeleidingslijn van eerste kennismaking tot het ‘tot ziens’. De zorglijn loopt daarlangs mee.”

“De grens kennen tussen begeleiden en pampieren.”

“Kunnen leren vraagt om loslaten van de student. Niet helemaal, want de student kan het niet alleen. Het gaat om bewust ondersteunen daar waar nodig.”

“Iedereen die echt een docent is wil iets voor studenten doen. Studenten laten leren in plaats van het vak prediken.”

“We hebben posters gemaakt waarop competenties van de studenten zijn uitgewerkt die bij een bepaald niveau horen. Ze dienen als praataffiche voor het gesprek tussen coaches en studenten over doorstroom- of afstroommogelijkheden en de verschillen in niveau.”

Gerichte communicatie en interactie

Voor een goede samenwerking tussen een team docenten en de studenten is gerichte communicatie en zorgvuldige interactie van belang. Het effect daarvan is dat betrokkenen zich gezien en gehoord voelen en voelen dat ze meegenomen worden in het proces. Voor een goed verloop van de communicatie is een gestructureerde aanpak vanaf het begin essentieel. We zien verschillende voorbeelden, zoals teams die bij de start van de opleiding een geheel modulair ingerichte opleidingsstructuur inclusief alle modulekaarten met opdrachten klaar hebben. Een ander team maakt een handleiding voor docenten en studenten hoe vraaggestuurd werken in elkaar steekt. Weer een ander team geeft aan:

“Het is bij de eerstejaars investeren en keihard werken in de eerste periode. Maar als dat staat, is de cultuur neergezet, ontstaat er veiligheid, motivatie. En enthousiasme van studenten aanwakkeren door ze mee te nemen in het onderwijsconcept, waar ze op kunnen rekenen en waar ze informatie kunnen vinden. Als dat goed staat en de studenten aangeven het te begrijpen, gaan ze beetje bij beetje hun verantwoordelijkheid voor het leren zelf oppakken.”

Dit geldt ook voor een goede samenwerking tussen een team en de praktijk-leerbedrijven en de ondersteunende diensten in de organisatie. Als mensen goed op de hoogte zijn gebracht van de bedoeling van het concept en wat ervoor nodig is, bijvoorbeeld aan roostering en benodigde ruimtes, pakken ze eerder hun verantwoordelijkheid voor de uitvoering daarvan. Daarnaast geven de docententeams ook aan dat het goed is om zoveel mogelijk een nieuwsgierige en open houding aan te nemen om de betrokkenen buiten het team te begrijpen. Begrip opbrengen is nodig voor een goede interactie: begrip door niet te snel te oordelen, begrip voor de fase van ontwikkeling van studenten en opvoedkundig begrip waar het gaat om jongvolwassenen.

“Kom er via interactie achter welke verwachtingen er leven bij betrokkenen over gemaakte afspraken, over de te verwachten kwaliteit en hoe en wanneer teamleden en/of studenten daarop aangesproken kunnen en willen worden.”

“Alle informatie over de inrichting en uitvoering van het onderwijs is besproken met het werkveld (waar de studenten gaan werken), zodat zij dat ook bij het wervingsproces kunnen meenemen (citaat afkomstig van een team met studenten uit de beroepsbegeleidende leerweg).”

5 Wat vereist het om differentiëren blijvend te versterken?

Het onderzoek toont aan dat er een beredeneerd proces nodig is als een team wil groeien naar een onderwijsconcept waarbij een gedifferentieerde aanpak de kern vormt. Om het onderwijsconcept levend te houden en te versterken, geven de leidinggevendenden én de teams aan dat de volgende sturingselementen ertoe doen.

5.1 Teams aan zet met steun van het management

Uit onze bezoeken aan de zelfbewuste teams blijkt dat zij vaak zelf het initiatief hebben genomen om te gaan differentiëren. Maar er zijn ook bestuurders en managers die het roer omgooien met beleidskaders, waarmee teams aan de slag gaan door ze in te kleuren.

Belangrijke bevinding is dat, ongeacht welke aanvliegroute, het er in de kern steeds op neerkomt dat het aan het team is om de handschoen op te pakken. Als het initiatief blijft liggen bij een individuele docent, is de uitvoering van differentiëren heel lastig, ook al is de kennis aanwezig. Na omarming door een team ontstaat idealiter een wisselwerking tussen bottom-up- en top-down-denken over differentiëren. Daarbij brengen bestuur en management focus aan, ondersteunen zij in de programma-opzet, faciliteren zij het proces en zorgen ze dat de professionals zich kunnen ontwikkelen en van elkaar kunnen leren gedurende het gehele proces.

Uitspraken van teamleiders:

“Doelmatigheid valt of staat met de inrichting van de organisatie. Het in de praktijk brengen gaat verder dan de keuze voor de wijze waarop. Als die keuze is gemaakt, dan ervoor zorgen dat het personeel het ook kan uitvoeren.”

“Je hebt het commitment nodig van het team.”

“Je moet als management het team serieus nemen!”

“De mensen moeten het doen. Het gaat om weten wat iemand kan en niet kan. Zorgen voor korte lijnen en veel uitwisselen.”

“Wees je bewust dat de docent centraal staat in het toepassen van (nieuw) onderwijs. Focus dus ook op de docent zelf en de context waarin les wordt gegeven! Dit betekent dat je de docent serieus neemt.”

“Praten over de essentie.”

“Bewust worden van tijd: waar zijn we tijd aan kwijt?”

“Niet vertellen hoe het moet. Wat bindt ons hier? Voor het team gaan staan en aanzetten tot lef hebben om beslissingen te nemen.”

5.2 Kwaliteitscultuur: blijvende aandacht en analyse

Bij alle teams is de kwaliteitscultuur genoemd als belangrijk middel om differentiatie verder uit te diepen. Het doorlopen van een beredeneerd proces van verbetering is van belang om meer en beter inzicht te krijgen in het effect van het pedagogisch en didactisch handelen op het leren van studenten. De teams geven aan dat het niet zonder slag of stoot gaat. Daarom is het zo belangrijk om blijvende steun en aandacht te ervaren van het management.

“Het is een proces van persoonlijke visie naar groeien naar een gedeelde visie. Dat vereist tijd om te kunnen investeren in denkbeelden en verbinding zoeken naar teamambitie.”
“Verwacht niet dat het te snel effect oplevert, het werkt pas na een tijd door. Groei zichtbaar maken.”
“Vertrouwen krijgen van de manager: ervan uitgaan dat we (als team) ons best doen en dat we de eisen van het kwalificatiedossier in de gaten houden.”

Ook de managers zelf geven aan dat het onderhoud van het team blijvende aandacht vraagt, zowel voor het proces als voor de interactie met de docenten die het uit moeten voeren. Daar hoort een goede sfeer bij:

“Openheid en vertrouwen hebben en blijven bieden.”
“Ruimte geven om elkaar scherp te houden.”
“Kritisch zijn vanuit het perspectief wat het beste is voor de student.”
“Schuren geeft glans.”
“Met elkaar evalueren is van belang.”
“Het creëren van een veilige sfeer.”
“Het gesprek aangaan met het team. De analyse moet leiden tot nieuwe vragen.”
“Er is ruimte voor creativiteit en enthousiasme.”

5.3 Kennisdelen en professionaliseren

Docenten geven aan tijd en ruimte vrij te maken voor overleg met elkaar of met externe collega's van andere instellingen om verder te komen door kennis en (succes)ervaringen te delen.

Daarnaast neemt het urgentiebesef van de docenten toe om zich te professionaliseren. Men loopt met elkaar tegen handelingsdilemma's aan bij het doceren en coachen van studenten. Een greep uit de onderwerpen waarmee de teams aan de slag zijn gegaan: versterking van het team zelf, scholing over activerende didactiek en pedagogiek, over het puberbrein, over het verschil tussen coaching en begeleiding, doorontwikkeling van de verschillende docentrollen in relatie met het leerproces van studenten, kennis over de fasen van ontwikkeling van studenten tijdens het leerproces en de specifieke behoeften daarbij en deskundigheidsbevordering on the job (teach what you preach), het doen van observaties en wat daarbij komt kijken.

“Bij ruimte geven hoort soms ook remmen en even stilstaan.”
“Stilstaan om te reflecteren.”
“We hebben vaste momenten voor overleg in de agenda gepland. Die momenten zijn heilig en daar valt niet aan te tornen. Elke maandagochtend is er een briefing waarbij alle docenten aanwezig zijn.”
“Groeien naar een professionele leergemeenschap.”
“Observaties van anderen en ook naar de eigen lessen kijken.”

5.4 Advies van studenten, de praktijk en externen

Veel van de teams geven aan gebruik te maken van regelmatige interne en externe feedback en advisering. Zo zien we de inzet van kennisplatforms waar studenten, docenten en de praktijk elkaar echt treffen al dan niet op basis van de uitkomsten van een enquête. Het levert de teams belangrijke informatie op van studenten en

bedrijven of zij de beoogde aansluiting van het concept ook daadwerkelijk ervaren. Uit de gesprekken kwam in het beginstadium nogal eens naar voren dat de betrokkenen helemaal niet tevreden waren over de aansluiting van het onderwijs op hun behoeften. Bij nader inzien bleek dat de studenten en de bedrijven onvoldoende waren meegenomen in de bedoeling van het onderwijsconcept. Ook werden de beoogde hulpmiddelen niet altijd tijdig ontwikkeld. Door het gesprek hierover aan te gaan met de betrokkenen, zijn teams in staat om gerichte uitleg te geven en bij te sturen en te verbeteren waar nodig.

De teams geven aan dat het ook belangrijk is om open te staan voor (externe) deskundige hulp. Ook voor samenwerking met en inbreng van de praktijk, om actuele kennis van het bedrijfsleven te benutten en praktijknabije opdrachten binnen te halen.

Voorbeelden

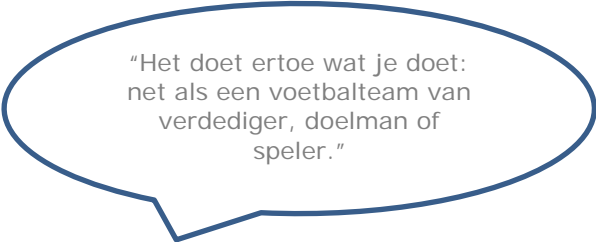
Verschillende voorbeelden van de wijze waarop externen worden betrokken, zijn:

- Docenten maken structureel tijd vrij voor bedrijfsbezoeken.
- Teams organiseren zogeheten haal- en brengsessies met het bedrijfsleven. Ze halen tijdens die sessies actuele kennis op van de invulling van de beroepsvereisten. Daarnaast brengen ze in de sessie de wensen van bijvoorbeeld het regionale bedrijfsleven in kaart.
- Docenten proberen met externen de maatschappelijke opdrachten helder te krijgen voor bepaalde doelgroepen van studenten, zoals socialisatie of taalvaardigheidseisen.

Al het advies wordt opgehaald met een duidelijk doel, namelijk het beter begrijpen en begeleiden van de leervragen van de studenten die bezig zijn met het maken van binnengehaalde echte praktijkopdrachten. De praktijkopdrachten dragen bij aan het motiveren van de studenten om te leren voor het beroep.

5.5 Bewust personeelsbeleid en bewuste teamsamenstelling

In het onderzoek geven de teams en het management aan dat de samenstelling van een team een bewuste keuze is en aansluit bij het doel van gedifferentieerd onderwijs. Sommige teams en managers kiezen voor een complementair team om aan alle leerbehoeften tegemoet te kunnen komen. Andere kiezen voor een klein team of een kernteam met kruisbestuiving naar andere docenten. De redenen kunnen zijn dat een klein team veiliger voelt of dat het daarin gemakkelijker is om elkaar aan te spreken of kennis te delen. Weer andere teams geven aan dat de grootte van het team bepaald wordt door de rol die een docent inneemt.

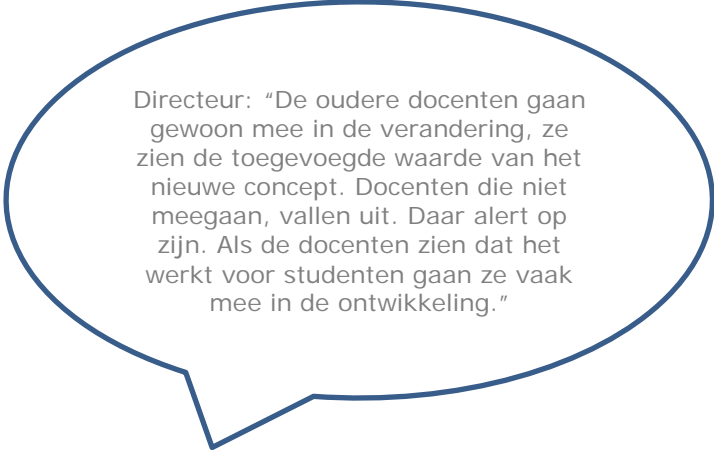


"Het doet ertoe wat je doet:
net als een voetbalteam van
verdediger, doelman of
speler."

Uit extern onderzoek blijkt overigens dat "differentiatievaardigheden niet altijd in personeelsgesprekken aan de orde komen. Hierdoor ontstaat handelingsverlegenheid en krijgen leraren het idee het nooit goed te doen. Een integrale aanpak door inbedding in het strategisch personeelsbeleid kan de professionele ontwikkeling bevorderen. Hierbij worden de vaardigheden, de

motivatie en de ruimte die leraren ervaren om te differentiëren in samenhang meegenomen in de professionalisering, liefst gekoppeld aan een duidelijke visie op differentiatie in de school" (Casteren, van et al., 2017a; 2017b).

In ons onderzoek ging het bij de teams inderdaad om personeelsbeleid met ruimte voor taken- en rollendifferentiatie zodat docenten kunnen doen waar ze goed in zijn. Het gaat om het opzoeken van de intrinsieke motivatie van de docent: doen wat goed voelt, zorgen dat je plezier hebt en rekening houden met eigenschappen als snel schakelen en flexibel, creatief en gestructureerd zijn.



Directeur: "De oudere docenten gaan gewoon mee in de verandering, ze zien de toegevoegde waarde van het nieuwe concept. Docenten die niet meegaan, vallen uit. Daar alert op zijn. Als de docenten zien dat het werkt voor studenten gaan ze vaak mee in de ontwikkeling."

6 Beelden, inzichten en aanbevelingen

6.1 Beelden en inzichten

Zoals aangegeven in de inleiding gaat dit rapport over een inventariserend onderzoek. Hoewel de aard van het onderzoek zich niet leent voor het trekken van harde conclusies, levert het ons wel een aantal belangrijke beelden en inzichten op over differentiëren in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo):

Beelden

- De enquête onder 169 willekeurige respondenten laat het beeld zien dat differentiëren vaak een ad hoc en individueel proces is. De uitvoering is vooral gericht op tempodifferentiatie met het einddoel voor iedereen voldoende onderwijsresultaten en een diploma behalen; de wil om meer specifiek te differentiëren is er wel, maar het komt er vaak niet van.
- Uit de gehouden workshops komen beelden in de vorm van dromen aan bod. Dromen over een gemeenschappelijk belang en over meerdere vormen van uitvoering, waarbij het einddoel kan variëren in het bijdragen aan een leven lang ontwikkelen. Dromen zijn er, maar er is nog veel voor nodig om de dromen tot werkelijkheid te maken.
- Het veldonderzoek bij twintig teams die bewust bezig zijn met differentiëren toont het beeld van een gedeelde visie over onderwijs bij teams en bestuur en management, waarbij de samenwerking in een team van docenten centraal staat. De teams hanteren een doelmatige aanpak om aan te sluiten bij het leren van studenten. Geen woorden maar daden en veel enthousiasme bij docenten en studenten om samen te ontwikkelen en te leren.

Hoewel de beelden verschillen, hebben ze gemeen dat (bijna) iedereen de wil heeft om met differentiëren aan de slag te gaan en inziet dat het veel kan opleveren. We zijn blij dat de voorbeeldteams uit de praktijk goed laten zien dat differentiëren in het mbo zeker loont. We weten ook dat het voor veel opleidingen/teams/docenten nog niet zover is, maar ook zij kunnen eraan werken.

We zijn van mening dat de inzichten uit het onderzoek daar behulpzaam bij zijn in beleid en uitvoering van differentiëren. We onderschrijven de volgende inzichten uit het onderzoek, waarbij succes van differentiatie staat of valt met:

Inzichten

- *Een gezamenlijke visie en commitment:* Ongeacht welke aanvliegroute, komt het er in de kern steeds op neer dat het aan het team is om de handschoen op te pakken. Als het initiatief blijft liggen bij een individuele docent, is de uitvoering van differentiëren heel lastig, ook al is de kennis aanwezig.
- *Het echt leren kennen van de studenten:* Een gedegen en toegesneden intake en/of introductieweek draagt daar duidelijk aan bij. Het heeft tot doel gegevens te verzamelen die het gehele team zicht geven op waar een student staat in zijn meervoudige ontwikkeling, hoe de thuissituatie is en waar zijn interesses liggen.
- *Een goed interactief leerproces:* Daar gaan studenten samen met hun coach doorheen om de goede leervragen te formuleren en daarbij de juiste keuzes te maken. Dat vergt van docenten dat zij weten waar goede leervragen aan moeten voldoen en ook hoe en wanneer die het beste tot stand komen.

- *Een duidelijke plek voor de praktijkcomponent in het beroepsonderwijs:* De praktijkcomponent als kruiwagen om te differentiëren levert toponderwijs in het mbo met zowel uiterst betrokken studenten als docenten.
- *Inbedding van differentiëren in de kwaliteitszorgcyclus:* Differentiëren heeft alleen kans van slagen als er sprake is van een planmatige aanpak omgeven door structurele kwaliteitszorg. De kwaliteitscultuur is een belangrijke drager om te kunnen vallen én weer op te staan.

6.2 Aanbevelingen

We sluiten kernachtig af met een aantal concrete aanbevelingen die de deelnemers uit het veldonderzoek zelf nadrukkelijk wilden delen met:

Docenten

- Durf het differentiëren gezamenlijk aan te pakken in teamverband.
- Bepaal wat je als team wilt bereiken en waar ieders kracht ligt om eraan bij te dragen.
- Zet door, val en sta op, leer van fouten en vier successen.
- Wees nieuwsgierig en betrek studenten, bedrijfsleven, management en externe deskundigen erbij.

Bestuur en management

- Koester kwaliteitsbewuste teams die beredeneerd willen differentiëren opdat ze in beweging durven te komen om een onderwijsconcept uit te werken dat aansluit bij de leerbehoeften van hun studenten.
- Durf te kantelen van aanbodgericht naar vraaggericht onderwijs waarbij de leerbehoeften van de verschillende studenten(groepen) meer het vertrekpunt van het onderwijsaanbod vormen.
- Het in de praktijk brengen gaat verder dan de keuze maken voor de wijze waarop.
- Geef ruimte en ondersteuning aan de ontwikkeling/professionalisering van kwaliteitsbewuste professionele teams.
- Houd blijvende aandacht voor en betrokkenheid bij de mensen die het moeten doen.

Literatuur

- Berge, H. ten & A. Kool (2018). *Docent in excellentieonderwijs*.
- Blok, H. (2004). *Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit*. Pedagogische studiën, 81, 5–27.
- Bosker, R.J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs* (Rede). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Casteren, voorletter van et al. (2017a). *Differentiëren in samenhang meegenomen in de professionalisering, liefst gekoppeld aan een duidelijke visie op differentiatie in de school*.
- Deci, E.L. en R.M. Ryan (2008). *De zelfdeterminatie theorie*.
- fontys.nl/palet-diversiteit/differentieel gedrag/RAAK-Publiek
- Gardner (2009). *Meervoudige intelligentie*.
- Hagendoorn, M., W. Heusdens & E. de Bruijn (2018). *Van welke professionaliseringsactiviteiten leren mbo-docenten en hoe ontwikkelt hun kennis zich?* (poster)
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*.
- Inspectie van het onderwijs (mbo), (2020), *Effectief mbo-2, samenwerkend resultaat behalen*.
- Kennisrotonde (2016). *Welk leerkrachtgedrag is effectief om zelfgestuurd leren te bevorderen?* (KR.094).
- Raaijmakers, S.F. (2017). *Improving Self-Regulated Learning Effects of Training and Feedback on Self-Assessment and Task-Selection Accuracy* (proefschrift Universiteit Utrecht).
- Scager, N. K. & B. Tholen (2006). *De docent als coach in het hoger onderwijs*. Groningen.

Onderstaande bronnen zijn gebruikt bij de analyse van de opbrengsten

Erica Aalsma (2016). *Omgekeerd leren*.

M. Berben (2018). *Differentiëren is te leren. Convergerend en divergerend differentiëren*.

Hornstra, Weijers, Van Veen & Peetsma (2016). *Intrinsiek motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en achtergronden*.

Kennisrotonde (2016). *Welk handelingsrepertoire heeft een docent beroepsonderwijs nodig in een praktijknabije leeromgeving?* (KR.032). Den Haag.

T. Keuning, M. van Geel, J. Frèrejean, J. van Merriënboer, D. Dolmans, A.J. Visscher (2017). 160 Pedagogische studiën (94) 160-181 *Differentiëren bij rekenen: een cognitieve taakanalyse van het denken en handelen van basisschoolleerkrachten*.

<http://www.waarderenvandiversiteit.nl/>

Raak Publiek project. *Afstemmen op diversiteit in de klas. De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren*. Zie eindrapport "Afstemmen op diversiteit" (juli 2020), deelrapport 1: H 3.1 Opvattingen, Dilemma's en Strategie, H 3.2 Percepties en Handelen, H4 Voortgezette professionalisering.

Schaap, H., Schaaf, M.F. van der & Bruijn, E. de (2017). Interactions in vocational education: negotiation of meaning of students and teaching strategies. In: *Studies in Continuing Education*, nr. 1, p. 52-70 (doi: 10.1080/0158037X.2016.1234451).

Vries, S. de en G. Roorda (2019). Het leren van docenten in een Lesson Studyteam: een casestudie, 401 In: *Pedagogische studiën*, nr. 96, p. 401-422.

Anneke Westerhuis (ECBO) (update november 2019). *Flexibilisering van het onderwijs; tussen emancipatie en efficiëntie.*

Bijlagen

Bijlage I Onderzoeksverantwoording

Vraagstelling

Opzet oriënterend onderzoek en organisatie

A. Enquêtes en analyse:

We hebben in het najaar van 2020 de bereidheid gevonden van de Beroepsvereniging van mbo personeel (de BVMBO) om een enquête af te nemen onder de leden met de volgende vragen:

- Hoe gaat u in de klas om met verschillend presterende (groepen) studenten?
- Beschikt u over kennis, vaardigheden en faciliteiten om te differentiëren?"
- Welke belemmeringen ervaart u om te differentiëren?
- Aan welke ondersteuning heeft u mogelijk behoefte?

Voor het maken van de enquêtevragen hebben we deskresearch uitgevoerd op basis van onderzoeksliteratuur over differentiëren. Voor de gebruikte bronnen verwijzen we naar de literatuurlijst. De enquête is door 169 personen volledig ingevuld.

B. Workshops:

Het Kennispunt MBO Onderwijs & Examinering organiseerde op vrijdag 11 oktober 2019 een conferentie 'Pak je ruimte'. Tijdens deze conferentie hebben we op verzoek een aantal workshops gehouden. Met de workshops streefden we de volgende doelen na:

- 'Wat is er aan ruimte en investeringen nodig om het didactisch handelen aan te laten sluiten op de verschillende studentengroepen in 2025?'
- 'Waar is behoefte aan, in termen van sturing én in termen van professioneel handelen?'

Aan de workshops namen ongeveer 75 deelnemers deel, voornamelijk stafmedewerkers kwaliteitszorg, beleidsmedewerkers en onderwijsmanagers. We namen ze via een inleiding mee naar het toekomstig mbo in 2025. In zes groepen gingen zij met elkaar na wat hun dromen zijn over gedifferentieerd onderwijs en hoe een les er volgens hen in 2025 uit zou moeten zien. Vervolgens haalden we aan de hand van stellingen op wat zij nog nodig zouden hebben om die dromen waar te kunnen maken. De analyse van de uitkomsten van de zes groepen die op flappen zijn aangeleverd bestond uit het destilleren van overeenkomstige antwoorden.

C. Veldonderzoek

We hebben bij twintig onderwijsteams op locatie, die differentiëren bewust toepassen in de praktijk, inventariserend onderzoek gedaan. Op basis van een gespreksleidraad kregen we antwoord op de volgende vragen:

1. Waarom en hoe differentiëren docenten(teams)?

2. Welke winst levert het op voor studenten én docenten?
3. Wat heeft de professional nodig en in hoeverre is dat ook beschikbaar?
4. Wat vereist het om differentiëren structureel in te bedden?

De samenstelling en keuze van de twintig onderwijsteams vond als volgt plaats: Via een oproep op onze inspectiewebsite meldden zich een aantal teams spontaan om deel te nemen. Daarnaast hebben we onze collega-inspecteurs gevraagd om teams door te geven waar zij onderzoek hadden gedaan naar het didactisch handelen en de waardering 'goed' hadden gegeven of enthousiast waren over de gedifferentieerde aanpak van het pedagogisch en didactisch handelen. Uiteindelijk hebben we bij zowel roc's, aoc's, vakscholen als ook bij één nbi het veldonderzoek kunnen uitvoeren. Bij een aantal roc's hebben we met meer dan één team gesproken. We hebben bij alle gesprekken een gestandaardiseerde leidraad gehanteerd en die voor eigen gebruik ingevuld. De analyse heeft als volgt plaatsgevonden: Ieder onderzoeksteam-lid heeft van vijf ingevulde gespreksleidraden de rode draden eruit gehaald. Vervolgens hebben we die vier 'samengevatte' leidraden geanalyseerd op overeenkomstige uitkomsten. Die uitkomsten hebben we gebruikt voor deze rapportage.

Colofon

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

2020-X | gratis

Een exemplaar van deze publicatie is te downloaden vanaf de website van de Inspectie van het Onderwijs: www.onderwijsinspectie.nl.

© Inspectie van het Onderwijs | Januari 2021