



To differentiate during English class

Naam student:	Marjolieke Barkman
Inleverdatum:	03-06-2021

Samenvatting

Op de Basisschool wordt in groep 7/8 een grote differentiatiebehoefte gesignaleerd binnen het Engels onderwijs. Zichtbaar is hoe leerlingen zeer uiteenlopende ervaringen opdoen met Engels in voorschoolse of buitenschoolse activiteiten, maar ook op school doordat leerlingen verschillende achtergronden, leerstijlen, kindkenmerken, interesses en voorkennis hebben, waardoor het onderwijs bij elk kind anders binnenkomt. De leerkracht wil graag handvatten om in de differentiatiebehoefte van haar klas te voorzien, door het beantwoorden van de vraag hoe de huidige Engels methode *Take it Easy* verbreed en verdiept kan worden, met als doel haar Engels onderwijs te verbeteren voor meer leerrendement en leerplezier.

De literatuur laat zien dat de ervaringen van de betrokken leerkracht breder zichtbaar zijn in de samenleving; factoren als globalisatie en digitalisering hebben invloed op de vaardigheden van de leerlingen. Differentiatie is dus broodnodig. Door wildgroei van didactieken en methodes is het echter moeilijk kiezen uit het aanbod, mede omdat een methode nooit naadloos op de differentiatiebehoefte van een klas kan aansluiten. Een methode zal dus altijd verdiept en verbreedt moeten worden, zodat hij aansluit bij de verschillende vormen van differentiatie. In literatuuronderzoek is vervolgens uitgezocht welke behoeften de leerlingen kunnen hebben in hun Engels onderwijs in de differentiatie op voorkennis, interesse, niveau, intelligenties en leertypen, en kindkenmerken zoals NT2, dyslectische/taalzwakke, faalangstige en meerbegaafde leerlingen. Ook is nagegaan wat de achtergrond van de methode is, met als doel te kijken welke handvatten er mogelijk al in de methode liggen.

Naar aanleiding van de resultaten van het literatuuronderzoek is een meetinstrument ontworpen om te onderzoeken of er tegemoet gekomen wordt aan de differentiatiebehoefte per soort differentiatie. Deze vragenlijst is gebruikt voor vier documentanalyses waarbij de handleiding van de lessen onderzocht is, en in lesobservaties van de eerste drie lessen van deze lessen. In de documentanalyses werd zichtbaar welke handvatten de lesmethode biedt voor elke vorm van differentiatie, waarna de lesobservaties inzicht gaven in hoe de leerkracht deze handvatten al dan niet gebruikt/aanvult. Door de ingevulde meetinstrumenten per les te vergelijken, werd zichtbaar welke mogelijkheden er nog te benutten zijn binnen de methode, en voor welke vormen van differentiatie er nog verbreding op de methode moet worden gezocht.

In de onderzoeksresultaten is zichtbaar dat de methode veel handvatten bezit, die de leerkracht ook gebruikt, voor differentiatie op voorkennis, interesse en leertypen; er wordt in geringe mate op niveau en intelligentie gedifferentieerd in de methode. De leerkracht benut de meeste van deze handvatten wel. Qua kindkenmerken laat de differentiatie op NT2, faalangstige en meerbegaafde leerlingen te wensen over, hoewel de leerkracht enigszins weet te compenseren op de differentiatie voor deze faalangstige leerlingen. Tot slot is de differentiatie op dyslexie/taalzwakte voldoende. Concluderen wordt gesteld dat de methode verbreed moet worden ten behoeve van differentiatie op interesse, niveau, intelligenties, leertypen en kindkenmerken. De methode moet verdiept worden ten behoeve van de differentiatie op voorkennis, niveau, intelligentie en kindkenmerken. De hypothese is dat het opvullen van deze hiaten zorgt voor optimale differentiatie. Hiertoe worden in de aanbevelingen vele concrete handvatten gegeven, ingedeeld op algemene aanpassingen om meer lestijd te creëren, verdiepingen van de methode, het flexibiliseren van de methode, het verbreden van de methode en tot slot voor het doen van vervolgonderzoek.

In de discussie staat beschreven hoe bovenstaande aanpassingen niet automatisch leiden tot optimale differentiatie, daar niet inzichtelijk genoeg is welke aanpassingen ook daadwerkelijk nodig zijn: dit onderzoek heeft zich gericht op het zoeken naar hypothetische problemen die er per soort differentiatie zouden kunnen zijn naar aanleiding van de hiaten die in de methode gevonden zijn. Echter is elke klas anders en moeten de resultaten, conclusie en aanbevelingen dus met een kritische blik bekeken worden door de leerkracht of de doorvoering van elke aanbeveling ook gewenst is voor de klas.

Inhoudsopgave

Deel A

Samenvatting	2
Inhoudsopgave	3
1. Introductie	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 De context	5
1.2.1 Engels in de samenleving	5
1.2.2 Engels in het onderwijs; de schoolse setting	5
1.2.3 Engels in groep 7/8	6
1.3 Concluderende probleemstelling	6
1.4 Onderzoeksvraag en doel	7
1.5 Theoretisch kader	7
1.5.1 Engels in haar context	7
1.5.2 Eisen aan het Engels onderwijs	7
1.5.3 Differentiatie in het Engels onderwijs	8
1.5.4 Differentiatie bevorderen	9
1.5.5 Werkvormen kiezen	12
1.5.6 Take it Easy	14
1.6 Dit onderzoek	16
1.6.1 Praktijkonderzoeksvragen	16
1.6.2 Verwachtingen van dit onderzoek	17
2. Onderzoeksmethode	18
2.1 Dataverzameling	18
2.2 Beschrijving van de onderzoeksgroep	18
2.3 Operationalisering	19
2.4 Procedure afname meetinstrumenten	19
2.5 Data-analyse	20
2.6 Betrouwbaarheid en validiteit	21
3. Onderzoeksresultaten	23
3.1 Differentiatie op voorkennis	23
3.2 Differentiatie op interesse	23
3.3 Differentiatie op niveau	23
3.4 Differentiatie op intelligenties en leertypen	24
3.5 Differentiatie op kindkenmerken: NT2, dyslectische/taalzwakke, faalangstige, meerbegaafde leerlingen	25
4. Discussie	27
4.1 Conclusie	27
4.2 Discussie	27
4.3 Aanbevelingen	28
4.3.1 Leertijd verlengen	28
4.3.2 De methode intensiveren: gemiste kansen grijpen	29
4.3.3 Flexibiliseren van het huidige aanbod	29
4.3.4 Aanvullingen op de methode: verbreden	30
4.3.5 Vervolgonderzoek	30
Literatuur- en bronverwijzingen	31

1. Introductie

In dit hoofdstuk zijn de aanleiding, context, probleemstelling, het doel, theoretisch kader en de praktijkonderzoeksvragen van dit onderzoek beschreven.

1.1 Aanleiding

De leerkracht van groep 6/7/8 van de Basisschool constateert grote niveauverschillen tussen de leerlingen wat betreft de Engelse vaardigheden, en heeft het gevoel hierop onvoldoende te differentiëren. Dit probleem ontstaat vooral in groep 7/8 die gezamenlijk Engelse les krijgt. De leerkracht wil graag handvatten krijgen om haar onderwijspraktijk te verbeteren door meer te differentiëren. Het onderzoek sluit hierbij aan bij de interesses van de onderzoeker op het gebied van Engels onderwijs en de 'kunst van het differentiëren'.

1.2 De context

De reden dat de leerkracht haar Engels onderwijs wil verbeteren, ligt hem vooral in wat ze ziet in de klas: leerlingen die uitdaging tekort komen versus leerlingen die rennen zonder ooit bij de rest te komen, tot ze wanhopig in huilen uitbarsten. De oorzaak voor de zeer uiteenlopende niveaus van Engels wordt hierna onderzocht van macro- naar microniveau.

1.2.1 Engels in de samenleving

Buitenschoolse voorkennis van het Engels was nooit eerder zo groot. Dit komt voornamelijk door de digitalisering waardoor jeugd veelvuldig met Engels in aanraking komt; ten tweede door globalisatie die zorgt voor een meer diverse taalomgeving; ten derde door een vergrote aandacht voor het Engels in voorschoolse programma's. Hierdoor ontstaat een breed marge waaraan het Engels in het basisonderwijs tegemoet moet komen (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

1.2.2 Engels in het onderwijs; de schoolse setting

Ook specifiek in het onderwijs zijn er oorzaken voor het uiteenlopen van de niveaus van Engelse taalvaardigheid tussen scholen (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

1.2.2.1 Engels onderwijs in het algemeen

Ook op school doen leerlingen steeds meer ervaring op met het Engels, ook buiten het Engels onderwijs. Ten eerste worden er op school steeds meer devices gebruikt met een Engels besturingssysteem of apps in het Engels. Ten tweede is er ook in toenemende mate lesmateriaal bij methodes van andere schoolvakken in het Engels. Hierdoor komt de ene klas buiten het Engels onderwijs meer met de Engelse taal in aanraking dan de andere. Bovendien is het per individu verschillend in welke mate deze ervaring met het Engels binnenkomt. Daarnaast is de keuze uit lespakketten voor het Engels onderwijs enorm, door zowel Nederlandse en Engelstalige uitgevers. De ene methode sluit beter aan op de ene leerling dan de ander, afhankelijk van de differentiatiemogelijkheden binnen de methode. Bovendien zijn er binnen het Engels onderwijs steeds meer verschillende didactische werkvormen ontstaan gericht op functionaliteit van het Engels. Elke aanpak heeft zijn eigen voor- en nadelen, en sluit beter of minder aan op een klas en de individuele leerstijlen en – behoeften. Het kiezen uit dit brede aanbod kan moeilijk zijn. Het Engels onderwijs op de basisschool wordt hierdoor steeds complexer en geavanceerder (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

1.2.2.2 Engels onderwijs op de Basisschool

Zo heeft de Basisschool ook nog specifieke eigenschappen waardoor de vaardigheden Engels van de leerlingen sterk uiteenlopen (De Jong, 2021). Zo staat de Basisschool op Texel. Gedurende het hele jaar is er sprake van veel toerisme op het eiland, waardoor de mogelijkheid om ervaring op te doen in het Engels constant aanwezig is. Daarnaast is Texel een kleine gemeenschap waar de gemeenschap relatief weinig divers is: er zijn relatief weinig inwoners met een migratieachtergrond. Bovendien wordt het Engels onderwijs (pas) gegeven vanaf groep 5. Het onderwijs is expliciet,

waardoor de leerlingen die meer baat hadden bij impliciet Engels onderwijs, bijvoorbeeld in de vorm van spelend leren, minder bediend worden. Tot slot heeft Texel sinds een paar jaar eilandelijk ingevoerde lestijden. Hierdoor is de vrijdagmiddag weggevallen als schooltijd. Vóór dit eilandelijk besluit was er sprake van Engels onderwijs op woensdagochtend en vrijdagmiddag. Dit is nu gereduceerd tot veertig minuten op woensdagochtend, terwijl uit onderzoek blijkt dat Engels onderwijs effectief is vanaf een uur per week (het liefst opgesplitst in meerdere blokjes)(Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

1.2.3 Engels in groep 7/8

Er zijn ook factoren specifiek voor groep 7/8 van de Basisschool. Zo zijn er leerlingen die in groep 6 zóveel moeite hadden met het zich eigen maken van de basislesstof, dat zij in groep 5 en 6 geen Engels hebben gehad. Zij stromen qua Engels dus in in groep 7, zonder hiervóór Engels onderwijs te hebben genoten. Dit zijn vaak ook de leerlingen die in vergelijking met klasgenoten minder ervaring met het Engels hebben opgedaan. Daarnaast zijn er leerlingen die vanaf groep 4 al meer uitdaging aankonden en gestart zijn met Engels onderwijs met groep 5. Zij zijn in principe door de methode heen aan het eind van groep 7. Ook wordt Engels ervaren als een emotioneel vak: de kindfactoren spelen een grotere rol dan bij de andere vakken (De Jong, 2021).

De leerkracht van de groep werkt met de methode *Take it Easy*. Er is één methode voor groep 7/8. Ze werkt tot nu toe enkel met de standaard methode en wijkt weinig af qua inhoud en opbouw. In de opdrachten differentieert ze vooral in de opdrachten die ze tijdens de les laat maken en opdrachten die als huiswerk gemaakt kunnen worden. Als enige echte aanvulling op de methode wordt de woordenschat normaliter elke week getoetst: Engels-Nederlands. Bovendien is ook besloten dat het Engels-portfolio, dat normaliter onderdeel is van de methode, geen toegevoegde waarde heeft. Het is daarom uit de methode gehaald. Doordat er maar 40 minuten per les beschikbaar zijn, is er geen tijd voor verlengde instructie. Om de zwakkere leerlingen toch op weg te helpen, worden deze gedurende de les in de oefeningen gekoppeld aan sterke leerlingen (vaak groep 7 – groep 8 koppels). Bovendien differentieert de leerkracht door haar vragen op individueel niveau af te stemmen (De Jong, 2021).

Binnen de klas zijn er ook weer variabelen te herkennen: in de klas zitten meerdere leerlingen met dyslexie, één leerling uit groep 7 heeft een NT2-achtergrond, van de huidige groep 7 hebben drie leerlingen niet eerder Engels onderwijs gehad. Zij hebben een achterstand op de rest van de groep. De huidige groep 8 bestaat uit twee toekomstig havisten en drie toekomstig VWO'ers. Allen zijn ze behoorlijk content met Engels, een enkeling zeer content (De Jong, 2021).

1.3 Concluderende probleemstelling

Kortweg gesteld loopt het niveau uiteen van M tot S:

- M uit groep 7 is een onzekere leerling. Ze ervaart een hoge drempel in het spreken en leren van het Engels, en wordt er erg faalangstig van. Ze doet heel hard haar best en komt zelfs dan soms nog niet mee in het Engels. Ze heeft dit jaar voor het eerst Engels onderwijs. Als het haar teveel wordt ondanks dat ze zo haar best doet, moet ze soms huilen waardoor ze helemaal blokkeert. M komt in het dagelijks leven weinig in aanraking met Engels en doet zodoende relatief weinig ervaring op met de Engelse taal.
- S uit groep 8 heeft een goede Engelse uitspraak, is zelfverzekerd en heeft een ruime woordenschat in het Engels, heeft een basis in de grammatica en kan zinnen formuleren. Ze heeft plezier in het Engels, maar wordt in het Engels onderwijs niet genoeg uitgedaagd. Ze zit de lessen keurig uit en helpt graag de andere kinderen met hun Engels. S wordt buiten school graag geconfronteerd met Engels en doet zodoende relatief veel ervaring op met Engels.

Het huidige gebruik van de methode Engels lijkt niet te voldoen aan deze differentiatiebehoefte van de klas en de leerkracht, waardoor de vraag is ontstaan: wat is er voor nodig om alle leerlingen van groep 7/8 te bedienen gedurende het Engels onderwijs? De leerkracht wil meer handvatten om te differentiëren binnen de mogelijkheden die ze heeft. Dit betekent: binnen de methode en daarbuiten binnen het huidige klassenrooster. Ze wil graag differentiëren op de kindkenmerken (hoe houden ze

het leuk?), de vaardigheden (instapniveau) en de onderwijsbehoeften (meervoudige intelligentieniveaus van Gardner). Hiermee hoopt ze haar Engels onderwijs te verbeteren, maar ook de leertijd van de leerlingen zo goed mogelijk te benutten en alle leerlingen plezier te laten beleven aan de lessen Engels.

1.4 Onderzoeksvraag en doel

De hoofdvraag die beantwoord zal worden in dit onderzoek luidt: ‘Hoe kan de methode *Take it Easy* gemodelleerd worden met als doel meer differentiatie tot stand te brengen gedurende de Engelse lessen?’ Dit heeft als doel om meer handvatten voor de leerkracht te creëren waarmee ze meer leerlingen kan bedienen in het Engels onderwijs, opdat de leertijd van de leerlingen zo optimaal mogelijk benut wordt, wat leidt tot meer leerplezier en leerrendement. Hiertoe zijn de volgende verkennende deelvragen opgesteld:

- wat is de basis van het Engels onderwijs?
- wat is differentiatie?
- wat is het belang van differentiatie?
- hoe kan differentiatie bevorderd worden?
- op welke uitgangspunten is *Take it Easy* gebaseerd?

1.5 Theoretisch kader

Zoals in de verkennende deelvragen terug is te zien, zal het literatuuronderzoek zich vooral richten op het stuk ‘differentiatie’: wat is het? waarom is het zo belangrijk? hoe kan het worden bevorderd en wat zegt de uitgeverij van *Take it Easy* hierover? Het zal zich focussen op verschillende vormen van differentiatie. Als per vorm van differentiatie duidelijk is hoe hieraan tegemoet gekomen kan worden, kunnen hier ook concrete handvatten (verbredingen en/of verdiepingen) bij gezocht worden, om uiteindelijk tot een concreet advies te komen.

1.5.1 Engels in haar context

Buitenschoolse voorkennis van het Engels was nooit eerder zo groot, dit heeft verschillende oorzaken (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018):

1. *digitalisering* is hiervan een eerste oorzaak; hierdoor komt jeugd veelvuldig in aanraking met de Engelse taal. Wát de jeugd aan Engels leert is echter erg divers: per kind maar ook per onderwerp lopen de vaardigheden sterk uiteen. Een voorbeeld hiervan is de toename van digitale platformen als Youtube, die vaak in het Engels zijn. Afhankelijk van het soort media dat de jongere kijkt en via welk platform, doet de leerling ervaring op met de Engelse taal in een specifiek vocabulaire;
2. *globalisatie* zorgt voor een steeds meer diverse taalomgeving. Door migratie groeien steeds meer kinderen op in meertalige situaties. Bovendien wordt Engels steeds meer gezien als internationaal communicatiemiddel ten behoeve van internationalisering en global citizenship: als lingua franca. ‘Globish’ is het verkapt Engels waarmee al die verschillende culturen elkaar veelal ontmoeten. Zodoende zorgt ook toerisme voor ervaringen met de Engelse taal. Hiervan is sprake bij toerisme in eigen land, maar ook bij het zelf op vakantie gaan van de leerlingen;
3. behalve in het basisonderwijs, is er in *voorschoolse programma’s* en buitenschoolse opvang ook steeds meer aandacht voor Engels. Ook dit aanbod loopt per opvang erg uiteen, waardoor het instroomniveau van Engels op basisscholen al enorm uiteenloopt.

1.5.2 Eisen aan het Engels onderwijs

Het SLO heeft doelen gesteld voor het Engels onderwijs, met als uitgangspunt ‘communicatief Engels’. De nadruk moet hierbij liggen op het kunnen gebruiken van de taal en een bijbehorende positieve houding jegens het Engels, niet op de correctheid ervan. Er wordt gewerkt aan luisteren, spreken (gescheiden in het voeren van gesprekken als interactie en (re)productie), lezen, schrijven (gescheiden in overschrijven en schrijven om te communiceren) en opzoekvaardigheden. Luisteren

en lezen zijn hierbij receptieve vaardigheden; spreken en schrijven zijn productieve vaardigheden (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

Het liefst wordt Engels in samenhang met, of zelfs geïntegreerd in andere vakken aangeboden, en zo authentiek mogelijk. Belangrijk is dat leerlingen veel taalaanbod en genoeg verwerking ervan krijgen. Wenselijk is dat dit per thema van receptief naar steeds meer productief gaat (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

1.5.3 Differentiatie in het Engels onderwijs

De taak van de leerkracht is om alle leerlingen te voorzien van een basis in Engels door in te spelen op de verschillen tussen de leerlingen. Voorwaarde hiervoor is een Engels programma dat gedifferentieerd en flexibel is: waarin een grote verscheidenheid aan activiteiten wordt aangeboden waarmee de leerlingen op verschillende wijzen actief met Engels bezig zijn. Zodoende kan worden aangesloten op de verschillende leerstijlen en niveaus van de leerlingen, maar ook helpt het de leerlingen betrokken en gemotiveerd te houden (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

Uit onderzoek blijkt dat veel leerkrachten de lespraktijk laten afhangen van hun lesmethode. Leerkrachten vinden de lesactiviteiten voldoende aansprekend en qua niveau geschikt voor de leerlingen, maar missen mogelijkheden voor differentiatie in het lesmateriaal. 52% van de leerkrachten gebruikt frequent aanvullende materialen om dit tekort in de methodes te compenseren. Ze zoeken hierin vooral verrijking en variatie in werkvormen om beter aan te sluiten bij de diverse leerstijlen in de klas. Maar 17% maakt gebruik van remediërende lesmaterialen; een magere 4% houdt expliciet rekening met leerlingen met dyslexie. 37% van de leerkrachten geeft aan helemaal niet te differentiëren in hun Engels onderwijs omdat de methode hiertoe geen handvatten geeft, terwijl de helft van de leerkrachten het grote niveauverschil tussen de leerlingen in het Engels onderwijs wel als problematisch wordt ervaren (Thijs, Trimbos, Tuin, Bodde & De Graaf, 2011).

Bodde-Alderlieste en Salomons (2018) erkennen dat een lespakket nooit de activiteiten kan bieden die een specifieke klas nodig heeft aan differentiatie. Ten eerste moet dus de methode zo gebruikt worden dat het materiaal en de activiteiten aansluiten op de vaardigheden en behoeften van de klas, maar ten tweede is het ook belangrijk om aanvullend materiaal te verzamelen om het onderwijs meer op de klas af te stemmen. Door middel van deze verbredende activiteiten kan worden ingespeeld op de verscheidenheid aan niveaus, leerstijlen en interesses in de klas, waarbij de voorkennis van de leerlingen een grote rol heeft.

Vanuit de overtuiging zoveel mogelijk aan te moeten sluiten bij de leerlingen en hun behoeften, gekoppeld aan visies op het leren van een nieuwe taal, zijn er talloze taaldidactieken ontstaan die elk hun eigen kenmerken hebben (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018):

- De Audiolinguale methode richt zich op het luisteren en spreken. Het concept van *paterndrills* (waarin grammatica impliciet terug komt) kan goed gebruikt worden in het basisonderwijs, mits de zinnen betekenisvol zijn, bijvoorbeeld door klassenenquêtes in te zetten of vraagspelletjes;
- De Receptieve methode richt zich op luisteren en lezen, ervan uitgaande dat leerlingen gaan spreken wanneer zij eraan toe zijn. Focus ligt op het leren verstaan en begrijpen, waarbij alle input Engelstalig is (de doeltaal is de voertaal). Er wordt daarnaast veel gelezen in authentieke teksten;
- De Total Physical Response-methode (TPR) is een receptieve methode waarbij de nadruk ligt op het horen van de taal met een actieve fysieke component. De visie is dat de input beter beklijft door het gebruik van meerdere zintuigen, wat tevens leidt tot meer leerplezier. TPR kan goed gecombineerd worden met andere methodes. Veel gebruikte werkvormen zijn de *action chains* en de *action stories*;
- Binnen de Communicatieve methode wordt nadruk gelegd op het toepassen van de taal door het thematisch aanbieden van *functies* en *noties*. Vaardigheden worden geïntegreerd (lezen, schrijven, spreken en luisteren) in betekenisvolle en gevarieerde activiteiten met een hoge mate van interactie, waarbij het reproduceren van *chunks* een grote rol krijgt. Leerlingen worden geholpen bij het begrijpen van de taal en leerlingen leren zichzelf te verbeteren. Valkuil binnen deze methode is dat het zelf construeren van taal te weinig aandacht krijgt;

- Het Vierfasenmodel kan hierin aanvullen: dit model waarborgt het proces van *input* (receptief) naar *output* (productief) via vier fasen, waarin *input* wordt voorbereid, daarna *input* volgt met verwerking op vorm én inhoud, waarna *pushed output* volgt in de oefenfase, en *output* in de vorm van *transfer* van het geleerde;
- Bij Content and Language Integrated Learning wordt het Engels onderwijs zoveel mogelijk geïntegreerd in de rest van het onderwijs: vakinhoud wordt via Engels geleerd, en Engels via de vakinhoud. Hiermee ontstaat betekenisvolle input met zinvolle verwerking, maar rooster-technisch ook meer tijd om met de taal bezig te zijn. Op laagdrempelige wijze kan Engels gemakkelijk met beeldende vorming worden gecombineerd: naar aanleiding van het thema waaraan wordt gewerkt, kan een beeldende activiteit worden uitgevoerd waarin het aangeleerde Engelse vocabulaire weer terugkomt. Zo kan Engels ook makkelijk worden geïntegreerd in muzieklessen: aansluitend op het thema Engels kan een Engels lied gekozen worden om aan te leren. Dit kan zelfs nog met *body percussion* worden uitgebreid voor een extra veelzijdige activiteit. De lesdoelen worden dan gecombineerd, bijvoorbeeld ritmeschema's opstellen (muziek) en uitspraak/vocabulaire oefenen (Engels);
- Task-based learning focust zich op het uitvoeren van taken: leren door te doen. Het daagt hiermee uit om de taal actief in te zetten in luister-, spreek-, lees- en schrijfactiviteiten (met grote overeenkomsten met de Taxonomie van Bloom), waarop later gereflecteerd wordt en zodoende ontwikkeling plaatsvindt. Dit vereist echter al een redelijk niveau van Engels en is dus alleen geschikt voor gevorderde taalleerders. Ook hier wordt het leren van vakinhoud en taal gecombineerd;
- De Storyline Approach biedt uitdagende opdrachten binnen betekenisvolle verhaallijnen die dichtbij de beleavingswereld van de leerlingen ligt. Ook hier wordt vakinhoud aan het leren van de taal gekoppeld in het gezamenlijk werken aan een verhaal met episodes, waarbij sleutelvragen moeten worden beantwoord en de resultaten van de opdracht in een wandfries gepresenteerd worden.

1.5.4 Differentiatie bevorderen

Voor het merendeel van de taalleerders is de taaldidactiek bepalend voor de mate waarin de leerlingen zich de taal meester maken. Hierom moeten weloverwogen keuzes worden gemaakt welke didactische methodes (of elementen hiervan) gedurende de lessen worden gebruikt. Vaak resulteert dit in een mix van taaldidactieken die in het Engels onderwijs wordt ingezet. De kunst is om een balans te vinden tussen wat de verschillende leerlingen nodig hebben om optimaal te kunnen leren (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

In haar onderzoek '*Taalonderwijs en de factor tijd*' schrijft Moonen (2020) over het spanningsveld tussen een methode doorwerken in de vorm van 'arme' leertaken, of het grondig doornemen van de lesstof in 'rijke' leertaken. Het eerste zorgt voor een lijst van vinkjes, maar behandelt puur en alleen de lesstof, terwijl 'rijke' leertaken ook het ontwikkelen van taalvaardigheden integreert. 'Rijke' leertaken zijn taken waarin aandacht wordt besteed aan meerdere taalkenmerken. Door de lesstof meteen toe te passen in betekenisvolle leertaken worden meerdere taalvaardigheden (luisteren, spreken, schrijven en lezen) tegelijk getraind. In 'rijke' leertaken bestaat bovendien meer ruimte voor verschillen tussen individuen doordat ze minder vastomlijnd zijn: er zullen leerlingen zijn die alleen een basis neerzetten, maar ook leerlingen die ervaren bij de mogelijkheid om hun creativiteit in te zetten en de taak naar wens uit te breiden. Deze 'rijke' leertaken kosten echter meer tijd dan de 'arme' leertaken, maar maken dat opdrachten uit de methode geschrapt/gecombineerd kunnen worden, en het ontwikkelen van die taalvaardigheden (zoals het schrijven van teksten en het vasthouden van concentratie) kan weer gebruikt worden in andere vakken en zodoende tijd opleveren. Tomlinson (2004) vult aan dat een open opdracht meer tegemoet komt aan de veelzijdigheid van de leerlingen, in plaats van dat de leerlingen tegemoet moeten komen aan de opdracht of er een groot aantal opdrachten wordt vormgegeven per groep leerlingen. Ze stelt dat er in de voorbereiding van de instructie en opdrachten rekening moet worden gehouden met een standaarddeviatie van de niet-bestaande 'normgroep'. Dit creëert ook

mogelijkheden voor leerlingen om boven hun (door de leerkracht en zichzelf) verwachte niveau uit te stijgen.

Tomlinson (2004) waarschuwt voor het groeperen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften/leertypes/niveaus/et cetera. Ze stelt dat leerlingen met overlappende onderwijsbehoeften namelijk kunnen verschillen in de wijze waarop ze deze behoefte vervulling willen geven, en zodoende nooit generaliseerd kunnen worden.

Hoewel differentiatie doorgaans al wel deels is verwerkt in de lesmethodes, moet de methode altijd kritisch worden bekeken en flexibel worden ingezet: is het wellicht gewenst een aanvullende/andere taaldidactiek in te zetten? Daarnaast kan de methode verbreed en verdiept worden met talloze activiteiten en materialen die het Engels programma flexibeler kunnen maken, zoals boeken, digitaal materiaal, liedjes, spelletjes, taaltaken en ga zo maar door. Op elke leerstijl, elk niveau, elke mate van voorkennis, elke interesse en elk kindkenmerk van de leerling kan worden ingespeeld met een aanvullende/vervangende aanpak en/of aanvullend materiaal (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

Differentiëren vraagt echter van de leerkracht dat hij voortdurend scherp heeft of een werkvorm aansluit op wat de klas en wat de leerlingen nodig hebben. Het vergt een goede voorbereiding en inzicht in de vraag op welke onderdelen leerlingen uit kunnen vallen gedurende de les. Een leerkracht moet dus altijd alternatieve werkvormen achter de hand houden, en moet hiertoe een breed scala aan werkvormen opbouwen om uit te kiezen (Hoogeveen & Winkels, 2011).

1.5.4.1 Differentiatie op voorkennis

Leren wordt gezien als een voortdurende wisselwerking tussen wat iemand al weet (voorkennis) en wat iemand leert (nieuwe kennisopbouw). Grote denkers als Piaget en Asubel schrijven dan ook grote waarde toe aan betekenisvol leren, waarbij er wordt aangesloten bij de belevingswereld van de leerling zodat nieuwe kennis eenvoudig kan worden gekoppeld aan voorkennis (Peeters, 2019). Belangrijk is daarom dat het Engels onderwijs thematisch wordt aangeboden, zodat ook het vermogen om te voorspellen van taal zich ontwikkelt (waarbij de luisteraar verwachtingen heeft van wat er gezegd gaat worden). Dit is makkelijker als de taal een duidelijke, herkenbare context heeft door het gebruik van thema's, aansluitend op de kennis die de leerlingen hebben van de wereld. Andere wijzen waarop de context betekenisvoller gemaakt kan worden zijn bijvoorbeeld door concrete voorwerpen en illustraties te gebruiken, media te gebruiken, ervaringen op te laten doen, diverse soorten teksten aan te bieden en te laten produceren, abstracte taal met alledaagse taal te vergelijken, verhalen als uitgangspunt te nemen, spelend-leren te gebruiken, schematische weergaven te gebruiken (denk aan mindmaps), en door aan te sluiten bij verschillende leerstijlen (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

Het in het basisonderwijs veelgebruikte DIM-model (en de enorme veelzijdigheid aan modellen afgeleid van het DIM-model) heeft een vaste opbouw in de lessen, in een poging het leren zo effectief mogelijk te maken. Het heeft de overtuiging dat leren pas effectief wordt als nieuwe informatie verbonden wordt aan reeds aanwezige kennis. Dit gebeurt daarom meteen in de eerste twee fases van het model: de fase van terugblik (wat weten we tot nu toe?) en de fase van oriëntatie (hoe bouwen we hierop voort?)(Kerpel, 2014).

1.5.4.2 Differentiatie op interesse

Vrijwel alle leerlingen zijn gemotiveerd om Engels te leren. Om nog extra interesse te wekken wordt ook hier het aanbieden van Engels in betekenisvolle thema's die herkenbaar zijn voor de leerlingen sterk geadviseerd, zodat de leerlingen meteen inzien wat ze met de nieuwe kennis kunnen (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018). Leerlingen die echter geheel andere interesses hebben moeten ook de kans krijgen om zich te kunnen ontwikkelen in het Engels. Er zijn leerlingen die geheel geen talige interesse hebben, maar wel bijvoorbeeld erg muzikaal zijn, of die een grote hang hebben naar sociale interactie. Door middel van het kiezen van de juiste werkvormen kunnen ook deze leerlingen plezier vinden in het Engels. Zo kan het Engels onderwijs worden geïntegreerd in muzikale activiteiten,

rollespellen/theater en ga zo maar door. Er kan voortdurend gekeken worden hoe het Engels onderwijs kan aansluiten op de interesses van alle leerlingen (Aerden, 2009).

1.5.4.3 Differentiatie op niveau

Leerlingen moeten eerst input krijgen en tijd krijgen deze te verwerken, alvorens ze kunnen produceren. Lesactiviteiten zijn zodoende opgebouwd van receptief naar productief. De vaardigheden van de leerlingen bepalen hoeveel verwerking de leerling nodig heeft alvorens te kunnen produceren, en of dit receptieve of productieve activiteiten zijn. Soms moeten hiertoe de activiteiten uit de methode van volgorde worden veranderd, soms kan een activiteit veranderd worden, soms is hiertoe aanvullend materiaal nodig (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

Bij de verwerking kan gekozen worden voor heterogene groepen, wat een positieve invloed op beide partijen heeft, of voor homogene groepen waarbij de activiteit en de begeleiding is afgestemd op het niveau van elke groep (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018). Van de Grift en Houtveen (2012) pleiten voor een regelmatige afwisseling van beide soorten groepen om de effecten van het samenwerken zo positief mogelijk te houden. Zwakkere leerlingen worden in heterogene groepen meer uitgedaagd en krijgen de kans om 'op te stromen', om welke reden er gepleit wordt voor *cross-grade ability grouping*. Het is een vorm van convergente differentiatie waarbij de zwakkere groep de kans krijgt om zich te verhogen naar een hogere niveaugroep (Van de Grift & Houtveen, 2012).

Meer dan ooit doen leerlingen buitenschools ervaring op met Engels, waardoor de niveaus van Engels in de bovenbouw al enorm uiteen kunnen lopen. De school moet daarom in toenemende mate differentiëren op niveau, afgestemd op de elders verworven kennis en vaardigheden (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018). Sterke leerlingen moeten dit zoveel mogelijk binnen de reguliere lessen doen. Dit kan worden gerealiseerd door aanvullende opdrachten te zoeken, binnen de methode op zoek te gaan naar verrijkend materiaal of de opdrachten aan te passen, of zelf opdrachten te ontwikkelen die deze leerlingen meer zullen uitdagen (Leverink, 2016).

Opdrachten kunnen dusdanig worden voorbereid dat ze verschillende niveaus bedienen. Leerlingen die nog erg nieuw zijn met de taal kunnen vaak al wel opdrachten/vragen begrijpen en beantwoorden met ja/nee. Ze kunnen dingen aanwijzen of meebewegen. Leerlingen die toe zijn aan *early language production* kunnen enkele woorden, combinaties hiervan of zinnen (na)zeggen. De volgende fase is die van *speech emergence* waarbij (langere) zinnen gebruikt kunnen worden en beginnende gespreksvoering mogelijk is. Wanneer leerlingen in het Nederlands kunnen lezen op voldoende niveau, zijn ze klaar voor het lezen in het Engels (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

Het IGDI-model, afgeleid van het veelgebruikte DIM-model, differentieert elke les standaard in drie niveaugroepen: de basisgroep, de plusleerlingen en de 'zwakke' leerlingen. De opbouw van de les wordt idealiter op elk van deze groepen afgestemd, bijvoorbeeld (wij-leren, d.o.):

- (korte) introductie met de hele groep
- interactieve instructie met begeleid inoefenen (met of zonder de plusleerlingen)
- zelfstandig werken door de plus- en basisgroep, verlengde instructie aan de 'zwakke' leerlingen
- zelfstandig werken door de hele groep
- met de hele groep afsluiten van de les

Het IGDI-model is veelal de basis voor de grote diversiteit aan lesmethodes voor zeer uiteenlopende vakken, terug te zien in de driedelige niveauopbouw in deze methodes (wij-leren, d.o.).

Wat betreft feedback zijn er andere behoeften voor beginnende taalleerders en gevorderde taalleerders. Bij beginners wordt vooral feedback op de inhoud gegeven door te helpen en stimuleren zaken in het Engels te verwoorden, feedback te geven op woordkennis en *chunks*, en door de inzet van de leerling te waarderen. Dit vraagt geduld en begrip van de leerkracht. Gevorderde leerlingen hebben meer feedback nodig op de vorm van hun taal, waarbij de vakinhoud centraal staat (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

1.5.4.4 Differentiatie op intelligenties en leertypen

Er zijn veel manieren om te leren en elke leerling heeft zijn eigen natuurlijke talenten. Door uit te gaan van de sterke kanten van de leerling (*matchen*) en de zwakke punten te stimuleren (*stretchen*), kunnen alle intelligenties van Gardner worden aangesproken zodat de lesstof aansluit bij de verschillende leerstijlen en intelligenties van de leerlingen. Zo kunnen meerdere activiteiten of inhouden worden aangeboden waaruit de leerling kan kiezen, afhankelijk van zijn persoonlijke voorkeur. Belangrijk is wel om altijd vast te stellen wat de basisbegrippen en –vaardigheden zijn die alle leerlingen moeten beheersen. Ook is het belangrijk om duidelijkheid te scheppen over het gewenste resultaat en hoe de leerlingen dit kunnen bereiken. De meervoudige intelligenties van Gardner met passende leeractiviteiten zijn (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018):

Intelligentie	Activiteiten
Verbaal/linguïstisch	Taal: poëzie, spelling, lezen, verhalen
Logisch/mathematisch	Logisch denken, cijfers, experimenteren
Visueel/ruimtelijk	Tekenen, schilderen, architectuur, vormgeven
Muzikaal/ritmisch	Muziek luisteren, maken, componeren en herkennen
Lichamelijk/kinesthetisch	Lichamelijke inspanning: knutselen, toneelspelen, dansen
Naturalistisch	Dieren, planten, verzamelen, ordenen, natuurverschijnselen
Interpersoonlijk	Zorgen voor mensen, vrienden, leiding geven
Intrapersoonlijk	Eigen gevoelens, dromen, alleen zijn, fantasieën

(Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018, p213)

Elke leerling heeft weer een ander leertype: het zintuig waarmee hij bij voorkeur informatie of vaardigheden verwerft (Hoogeveen & Winkels, 2011):

- Auditieve type: horen, luisteren (zoals voorlezen, laten horen van gesproken/geschreven teksten, hoorspel, doceren, werken in koppels, interview);
- Haptisch/motorisch type: voelen, doen, ervaren, uitproberen (practicum, doe-opdrachten, dramatiseren, verhaalaffiche maken, collage, spelvormen, muurkrant);
- Leestype: geschreven tekst (zoals literatuurstudie, kernwoordenspel, schrijfronde, play-reading, strip-analyse, leesspelen);
- Visuele type: zien van plaatjes, demonstratie (zoals demonstreren, afbeeldingen, cartoons, transparanten, video's);
- Gesprekstype: verbale interactie, discussie (zoals samenwerken in koppels of groepjes, projectwerk, discussievormen);
- Schrijftype: aantekeningen maken, overschrijven.

Door werkvormen af te wisselen wordt een gevarieerde les aangeboden. Hoewel dit niet hetzelfde is als differentiëren, worden toch veel leerlingen op hun eigen voorkeur bediend zodat ze een vergrote kans krijgen de lesstof zich eigen te maken. Door over een breed scala aan werkvormen aansluitend op de verschillende typen te beschikken, heeft de leerkracht ruime handvatten om flexibel op verschillen tussen de leerlingen in te kunnen spelen (Hoogeveen & Winkels, 2011).

1.5.4.5 Differentiatie op kindkenmerken: NT2, dyslectische/taalzwakke, faalangstige, meerbegaafde leerlingen

Hieronder worden de behoeften van leerlingen met een NT2-achtergrond, dyslexie/taalzwakke, faalangst en meerbegaafdheid uiteengezet.

1.5.4.5.1 Leerlingen met een NT2-achtergrond

Leerlingen met een NT2-achtergrond hebben soms meer of andere kennis van de wereld dan hun klasgenoten. Ze hebben al ervaring opgedaan met het leren van Nederlands als tweede taal, waarmee ze een voorsprong kunnen hebben in het doorzien van taalstructuren. Dit kan het leren van de Engelse taal vergemakkelijken. De Nederlandse woordenschat van deze leerlingen is vaak echter beperkter dan die van hun klasgenoten, waardoor ze meer gebaat zijn bij het leren van Engels in het Engels, in plaats van vanuit het Nederlands. Het consequent spreken van Engels als voertaal gedurende de Engelse les is voor deze leerlingen dus erg belangrijk. Daarnaast is het thematisch en situationeel onderwijzen van Engels zeer bevorderlijk voor deze leerlingen (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

1.5.4.5.2 Dyslexie/taalzwakte

Leerlingen met dyslexie of taalzwakte hebben vaak veel moeite met het lezen in het Engels omdat de taal alles behalve klankzuiver is. Voor hen is lezen met audio-ondersteuning erg belangrijk. Verder kan de focus vooral liggen op de krachten van de leerling: vaak het luisteren en spreken. Ze kunnen extra oefenen door het meelezen en naspreken van audio, schriftelijke oefeningen kunnen mondeling worden doorgenomen, en gemaakt werk moet gecorrigeerd worden in het werkboek zodat ze hiervan kunnen leren. Bij het lezen ligt de nadruk vooral op het leren herkennen van de hoogfrequente woorden en hardop lezen wordt pas geadviseerd als ze een tekst meerdere keren met audio-ondersteuning gelezen hebben. Taalstructuur kan getraind worden door woorden in te delen qua uitspraak en spelling in een klank-spellingschrift, pas te gaan spellen van woorden als deze woorden in uitspraak en betekenis bekend zijn en bij het lezen herkend worden, en door alleen te focussen op de hoogfrequente woorden. Taalzwakte en/of dyslectische leerlingen zijn daarnaast erg gebaat bij visueel materiaal tijdens de les (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

1.5.4.5.3 Leerlingen met faalangst

Leerlingen met een hoge mate van faalangst vereisen een groot gevoel van veiligheid voordat zij durven spreken. Hiertoe zijn handvatten: fouten niet verbeteren maar *recasten* (op een bevestigende wijze herhalen van de juiste woorden/zinsstructuur), uitbreiden van de taaluitingen van de leerling, de taaluitingen van positieve feedback voorzien door deze te stimuleren en te prijzen, en door leerlingen ruimte te geven niets te zeggen. Actieve betrokkenheid kan worden gestimuleerd met spelletjes, liedjes, rijmpjes, TPR, voorlezen, meedoen met een verhaal en andere actieve werkvormen. Het werken in kleine groepjes in plaats van klassikaal helpt deze leerlingen de drempel tot spreken te verkleinen (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

1.5.4.5.4 Leerlingen met meerbegaafdheid

Voor meerbegaafde leerlingen is het belangrijk om een beroep te doen op de hogere denkfuncties van de Taxonomie van Bloom, door bijvoorbeeld activiteiten meer open te formuleren (waarbij de leerlingen ruimte krijgen voor meer creativiteit) en een meer onderzoekende houding te stimuleren. Bij het voorbereiden van de les moet daarom altijd gekeken worden naar hoe de activiteiten uitdagender kunnen worden aangeboden. Vaak kunnen ze stappen in de receptieve fase overslaan en dus sneller richting het productieve deel. Opdrachten waarbij ze hun eigen ervaring en kennis kunnen toepassen en zelfstandig kunnen uitbouwen door bijvoorbeeld woorden op te zoeken, zijn voor deze groep leerlingen zeer geschikt (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018). Opdrachten voor sterke leerlingen zijn abstracter, maken gebruik van hogere denkvaardigheden, vereisen een gevarieerdheid van bronnen waarmee gewerkt wordt, vereisen een onderzoekende houding en doen een beroep op het probleemoplossend vermogen (Leverink, 2016). Op de website talentstimuleren.nl (SLO, 2011) staat een lijst met materialen voor meerbegaafde leerlingen, afgestemd per vakgebied, die aanvullend op/als alternatief voor de lesstof gebruikt kunnen worden.

Een grote valkuil is om dezelfde maar nét iets moeilijker stof aan de meerbegaafde leerlingen te bieden. Het extra materiaal moet echter divers zijn en daadwerkelijk aansluiten bij de leerbehoeften van de meerbegaafde leerling. Welke werkvormen of activiteiten gekozen worden moet daarom worden afgestemd in samenspraak met het individu, want ook tussen de meerbegaafde leerlingen kunnen grote verschillen voorkomen (SLO, d.o.).

1.5.5 Werkvormen kiezen

Alle theorie over differentiëren komt samen in het welbewust kiezen van didactische werkvormen. De basis hiervoor is altijd het doel van de les, en zijn daarna de mogelijkheden die de situatie biedt, waarna de werkvorm kan worden afgestemd op behoeften en het niveau van de leerlingen. Naar aanleiding hiervan hebben Hoogeveen en Winkels in 'Het didactische werkvormenboek' hoofdstukken ingedeeld in: instructievormen, interactievormen, opdracht-vormen, samenwerkingsvormen en spelvormen. Van elke werkvorm hebben ze aangegeven in welke lesfase (oriëntatiefase, herhalingsfase, verwervingsfase, verwerkings-transferfase en evaluatie-/reflectiefase) de werkvorm

is in te zetten, en in welke mate elke werkvorm aanleiding geeft om te differentiëren op leertypen, intelligenties en groepsformaties (Hoogeveen & Winkels, 2011).

Het volgen van een individuele leerlijn door deze te combineren met de lesmethode kan bijvoorbeeld door (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018):

- het laten bijhouden van een Engelsportfolio waarin de leerlingen zelf aangeven waaraan (welke vaardigheid) ze willen werken, hoe ze hieraan willen werken en wat hun specifieke doel is en hoe de leerkracht hierbij kan helpen. Ze kunnen zo zelf opdrachten formuleren zoals het voorbereiden van een presentatie, schrijven van een (boek)verslag, ontwerpen van een spel of gesprekvoeren over hobby's;
- het laten bijhouden van een personal dictionary met (nieuwe) woorden of zinnen die voor hen belangrijk zijn;
- het laten maken van een personal file per thema waaraan gekoppeld een leerlingcertificaat wordt uitgereikt voor in het portfolio;
- veel aanvullend materiaal en variatie in werkvormen op verschillende niveaus aan te bieden, zoals *graded readers*, *webquests*, liedjes en spelletjes met een verscheidenheid aan onderwerpen, niveaus en opdrachten;
- opdrachten op verschillende moeilijkheidsniveaus vorm te geven;
- het aannemen van een positieve houding: leerlingen kunnen van elkaar leren, maar iedereen heeft eigen talenten en hun ontwikkeling wordt dus gemeten met waar ze zelf een paar weken geleden stonden, niet door zich te meten aan klasgenoten.

Voorts hebben Bodde-Alderlieste en Salomons (2018) een lijst opgesteld met concrete werkvormen om te differentiëren:

- spelletjes: hiermee oefenen de leerlingen onbewust de taal, waarbij de voorkeur uitgaat naar homogene groepjes om frustratie te voorkomen en de leerlingen voldoende uitgedaagd en gemotiveerd te houden. Spelletjes zijn zeer geschikt om nieuwe woorden te oefenen in een ongedwongen setting met veel ruimte voor natuurlijke interactie. Een factor die de druk van het leren af haalt, is het geluk en de handigheid die ook een rol spelen bij het al dan niet kunnen winnen. Spelletjes kunnen tevens goed dienen als opwarmer of om te activeren. Er is een onderscheid tussen receptieve en productieve spelletjes;
- liedjes: zeer geschikt voor het inoefenen van taal door de vele herhaling bij het instuderen. Sterke leerlingen kunnen luisteropdrachten of richtvragen krijgen. Introverte leerlingen moeten niet gedwongen worden om mee te doen: het gaat voor hen om het actief meeluisteren. Liedjes zijn ook goed te gebruiken bij de introductiefase of als afsluiting van de les. In het kiezen van een lied zorg je dat het zoveel mogelijk aansluit op het thema, het niveau en de belevingswereld van de leerlingen, en dat het past bij de kinderstem. Bij de liederen kunnen velerlei activiteiten worden bedacht, zowel receptief als productief. Lieder lenen zich bovendien erg goed voor het integreren van Engels in muziekonderwijs;
- rijmpjes, chants en tongue twisters: vanwege hun ritmische basis waardoor de taalstructuren gemakkelijk te onthouden zijn, zijn ze zeer geschikt om taal mee te leren en oefenen. Vaak dagen ze uit er bewegingen bij te maken. Met de tongbrekers kan bovendien de articulatie goed geoefend worden. Een *chant* is door de kracht van herhaling goed te gebruiken als gesloten (reproductieve) oefening om Engels te spreken, en makkelijk aan te passen qua tempo, toonhoogte en volume (ook het geval bij de tongbrekers);
- boeken: met bijvoorbeeld *graded readers* kun je boeken op niveau aanbieden om het aanbod aan Engels uit te breiden, waardoor veel ruimte voor differentiatie mogelijk is. Lezen helpt bij het uitbreiden van de woordenschat, zorgt voor het opbouwen van een Engels woordbeeld en helpt onbewust de taalregels te leren. Leerlingen kunnen deze activiteit zelfstandig uitvoeren, en kunnen eventueel audio-ondersteuning gebruiken.

Klassikaal of in groepjes lezen met klankondersteuning werkt motiverend voor leerlingen met een zwakke leesvaardigheid. Individueel met klankondersteuning lezen zorgt voor een maximale mogelijkheid tot differentiëren. Leerlingen die al een goed beeld hebben bij de Engelse klanken, kunnen stillezen in het Engels. Duolezen geeft leerlingen de ruimte elkaar van feedback te voorzien,

maar is alleen geschikt voor ervaren Engels lezers. Voor elke vorm van lezen zijn er weer tal van activiteiten te bedenken;

- voorlezen: geeft makkelijk extra input en kan dienen als basis voor opdrachten. Gevorderde leerlingen kunnen extra opdrachten uitvoeren zoals het op volgorde leggen van flashcards naar aanleiding van het luisteren naar het verhaal. Belangrijk is een goede intonatie en uitspraak van de leerkracht;
- digitale middelen: via digitale middelen kan authentieke taal gemakkelijk de klas binnenkomen om te oefenen met leren verstaan, lezen, schrijven en spreken van Engels. Filmpjes en televisieprogramma's geven veel input tijdens of naast de methodelessen, waarbij het beeldmateriaal de taal makkelijker te begrijpen maakt. Gevorderde leerlingen kunnen gemakkelijk 'kilometers maken' in de taal door het kijken van informatieve filmpjes en programma's. Het digibord is hierbij goed bruikbaar, mede voor presentaties van leerlingen. Veel methodes bieden tegenwoordig digitaal materiaal aan, aanvullend op de lesmethode. Dit kan eventueel delen van de les vervangen, waarbij de leerlingen direct van feedback worden voorzien door zelfstandig op hun computers te werken. Door het individuele karakter hierin kunnen ze opdrachten maken naar hun individuele niveau en naar eigen tempo. De gespreksvaardigheid en spreekvaardigheid blijven in het digitaal werken echter vaak een ondergeschoven kind, waarvoor aandacht moet zijn bij het digitaal werken. Dit kan bijvoorbeeld door gesprekken te voeren vooraf, tijdens en na het bekijken van het digitale materiaal, of door werkvormen als 'beschrijvend kijken'. Er zijn tal van websites beschikbaar waar leerlingen opdrachtjes kunnen doen en materiaal kunnen vinden op hun eigen niveau.

Bij het kiezen van werkvormen is het gewenst om deze terug te laten komen zodat de leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt. Verdiepend of verbredend materiaal dat bruikbaar is, kan goed en georganiseerd opgeslagen worden zodat dit opnieuw gebruikt kan worden en uitgebreid kan worden. Bovendien kan de leerkracht zorgen dat er altijd extra opdrachten voorhanden zijn zodat de leerlingen altijd bezig kunnen blijven (Bodde-Alderlieste & Salomons, 2018).

1.5.6 *Take it Easy*

De Engels methode *Take it Easy* is er voor groep 1 tot en met 8. De methode voor groep 7/8 is opgedeeld in zes *units* met elk vier lessen en een toetsles, waarbij de methode uitgaat van lessen van vijftig minuten, één les per week. Elke *unit* heeft zijn eigen thema, waarbij zelf gekozen kan worden in welke volgorde de *units* worden behandeld, afhankelijk van wat op dat moment aansluit op de klas of op de thema's van andere vakken (*unit* 1 is hierop een uitzondering, die moet altijd als eerst behandeld worden omdat deze ook focust op het aanleren van bijvoorbeeld schooltaal die nodig is voor de rest van de *units*). In elke les wordt aandacht besteed aan alle vaardigheden: spreken, schrijven, luisteren en lezen. Er is de mogelijkheid alles digitaal te doen, of een combinatie te maken van digitaal en werkboek. Elke les heeft hierbij een opbouw van introductie, kern, afsluiting en extra's. Deze extra's hebben als doel om te differentiëren tijdens de les (ThiemeMeulenhoff, d.o.).

Elke les start met een korte introductie van de *native speaking co-teacher* en het aanbod van tien nieuwe themawoorden. Daarnaast bevat elke les ten minste een popsong (per thema), een luister-leestekst en een luistertekst met dialoog, en vaak ook luister- en spreekopdrachten in de vorm van een dialoog, cartoon, spel of TPR-activiteit. De leerkracht kan deze lessen zelf vormgeven naar de behoeften van de klas: de methode geeft aan wat de basisonderdelen van de les zijn die minimaal nodig zijn om het lesdoel te behalen, de overige onderdelen kunnen worden in- of uitgeschakeld om de les op maat voor de klas te maken. De lessen zijn ook geschikt om op te knippen in meerdere kleine lesjes (ThiemeMeulenhoff, d.o.).

Door een focus op het gebruik van het digibord kan elke fase ondersteund worden met veel digitaal materiaal: een *native speaking co-teacher* neemt veel van de uitleg uit handen en zorgt voor onderdompeling in de taal, per *unit* wordt er een lied aangeboden, vele interactieve filmpjes zijn ingebouwd in de les, authentieke dialogen zijn opgenomen en er is een eigen website met extra, actuele opdrachten die voortdurend up-to-date gehouden wordt. Daarnaast heeft de methode

recent extra materialen aan haar methode toegevoegd, zoals flitskaarten, kijkplaten en vernieuwde liedjes, maar ook fysieke woordplaten die bij de methode te bestellen zijn. Deze woordplaten kunnen veelzijdig worden ingezet om op speelse en interactieve wijze nieuwe woorden visueel te maken (ThiemeMeulenhoff, d.o.).

Door een focus op het gebruik van het digibord, is de methode zeer geschikt voor zwakkere leerlingen: het digitale materiaal kan vooraf worden doorgenomen als *pre-teaching*, maar ook tijdens de les biedt het materiaal uitkomst door veel visuele en auditieve ondersteuning te bieden, waar bijvoorbeeld dyslectische leerlingen erg bij gebaat kunnen zijn. Het werkboek heeft een overzichtelijke, rustige uitstraling, en er is een mogelijkheid tot auditief toetsen. Het werktempo, de voldoende herhaling van de lesstof en oefeningen in combinatie met rustmomenten, maken de methode ook geschikt voor het speciaal basisonderwijs (ThiemeMeulenhoff, d.o.).

Onderdeel van de methode zijn ook de Engels portfolio's, de *Xtra Exercises* en de Actuele opdrachten. In de portfolio's kunnen leerlingen hun eigen voortgang per *unit* bijhouden, zo ook hun toetsscores. Er was veel kritiek op de methodetoetsen, waardoor de uitgever deze recent volledig veranderd heeft. De *Xtra Exercises* zijn boekjes waarin leerlingen extra met Engels bezig kunnen zijn. Doordat de antwoorden van de opdrachten in het boekje verwerkt zijn, kunnen leerlingen hier geheel zelfstandig mee aan de slag. De website 'Actuele opdrachten' biedt opdrachten aan die aanvullend of vervangend kunnen zijn voor de methodelessen, en sluiten aan op de thema's van de methode. Opdrachten zijn te filteren per leerjaar, vaardigheid, tijdsduur, werkvorm (klassikaal/samen/alleen) en per thema ThiemeMeulenhoff, d.o.).

Al met al stelt de methode veel variatie, differentiatie en verdieping aan te bieden, en interactief, actueel en effectief te zijn. Alle lesmaterialen sluiten zo veel mogelijk aan op de belevingswereld van de leerlingen. Door een concentrische opbouw van de methode komen thema's door de jaren heen steeds terug, waardoor de lesstof beter beklijft en de woordenschat snel wordt uitgebreid (ThiemeMeulenhoff, d.o.).

Op de website van de uitgever staan ook allerlei filmpjes om docenten te ondersteunen en inspireren in het gebruik van de methode. Zo worden er ideeën aangedragen voor het activeren van voorkennis (oefenen van woordjes en zinnen, en oefenen van woordenschat)(ThiemeMeulenhoff, d.o.):

- de leerlingen kunnen in groepjes zoveel mogelijk al bekende woorden noemen. Welke groepje weet er de meeste?
- de leerlingen spelen *quick fire*: elk groepje moet steeds een themawoord noemen, maar een themawoord mag nooit vaker dan één keer worden genoemd. Welk groepje blijft over?
- naar aanleiding van een kijkplaat kunnen themawoorden worden benoemd, waarvan een woordweb wordt gemaakt;
- de leerlingen krijgen woordplaten en moeten deze categoriseren in welke woorden ze al kennen en welke nog niet. Wat zou het nieuwe thema zijn als ze zo naar de platen kijken?
- de leerlingen leren ook door te bewegen naar wat ze horen en dit na te zeggen. De leerkracht krijgt in een dergelijke activiteit ook goed overzicht in welke leerlingen goed begrip hebben van de woorden en welke leerlingen minder;
- door samen te werken kunnen leerlingen oefenen: in tweetallen in gesprekjes, in groepjes door spelletjes als '*I spy with my little eye*', en klassikaal door werkvormen als wandel-wisseluit-activiteiten of '*find someone who*';
- leerlingen hebben tijd nodig om te oefenen. Het is daarom belangrijk dat de leerlingen zo veel mogelijk aan het woord zijn tijdens de lessen.

Ook zijn er filmpjes die tips geven over hoe je onderdompeling van het Engels tot stand brengt om Engels niet alleen als doeltaal, maar ook als voertaal te gebruiken (ThiemeMeulenhoff, d.o.):

- zorg dat het thema en de context van de les duidelijk zijn. Voordat de les in het Engels start, kunnen de lesdoelen en werkvormen beter alvast in het Nederlands worden voorbesproken.
- gebruik lichaamstaal ter ondersteuning van de verbale communicatie: gebaren, stemgebruik en mimiek;

- gebruik echte voorwerpen en voorbeelden zodat leerlingen de taal gaan ervaren. Hiermee voorkom je als leerkracht dat je over moet gaan op het Nederlands: leerlingen kunnen zo nieuwe woorden in het Engels leren zonder dat ze het Nederlandse woord ervoor hoeven te kennen;
- antwoord als leerkracht in het Engels en herfraseer de tekst van de leerlingen in het Engels;
- spreek Engels in korte zinnen, waarbij je het vocabulaire van de *native speaking co-teacher* gebruikt. Gebruik ook de standaard *English Phrases* onder 'extra' in de handleiding;
- de leerkracht kan vooraf op de methodestartpagina onder 'lesbeschrijving' input krijgen voor de veelgebruikte standaardzinnen/-woorden die in de les terug zullen komen, die hij kan gebruiken gedurende de les;
- als leerkracht is het niet erg even niet op woorden te kunnen komen: zoek het gezamenlijk op! Zo model je meteen opzoekvaardigheden, waarvoor Google Translate prima geschikt is. Dit haalt voor de leerlingen ook de drempel naar beneden om zelf Engels te spreken.

Met Engels als voertaal in de les wordt een actievare (luister-)houding van de leerlingen gevraagd, wat de betrokkenheid van de leerlingen vergroot.

Tot slot gaan er ook filmpjes over het vergroten van de interactie gedurende de lessen Engels, waarin tips worden gegeven (ThiemeMeulenhoff, d.o.):

- gebruik bijvoorbeeld de werkvormen voor-koor-door of wandel-wisseluit;
- maak gebruik van leren door te ervaren: gebruik de zintuigen gedurende de les door de TPR-opdrachten, binnen-buitenkringwerkvorm, of levende memory te doen;
- kies voor interactieve werkvormen waarbij de leerlingen veel oefenen door te spreken: dialogen uit de werkboeken kunnen in tweetallen uitgevoerd worden of zelfs tot eigen dialoog gevormd worden;
- maak Engels spreken leuk door minder klassikaal te doen en meer in kleine groepjes te werken. Dit werkt drempelverlagend voor de leerlingen om te spreken. Woordenschat kan bijvoorbeeld worden geoefend door woordplaten te gebruiken bij wandel-wisseluit: als ze elkaar tegenkomen spreken ze hardop uit wat zij op hun plaat hebben staan ("*I have a plane*", "*I have a lorry*"), waarna ze van kaart ruilen en op zoek gaan naar een nieuwe uitwisseling.

Tips zijn om werkvormen te gebruiken die de leerlingen al kennen, en laagdrempelige spelvormen zoals 'Simon sais' (commando-spel) en 'hang man' (galgje).

1.6 Dit onderzoek

De basis van het Engels onderwijs is dus gericht op communicatief Engels. Hoewel er vele methodes zijn, is geen van deze methodes sluitend voor een klas: er zal gedifferentieerd moeten worden om alle leerlingen zo goed mogelijk te bedienen. Een methode moet daarom kritisch gebruikt worden, en verbreedt en verdiept worden met aanvullend materiaal, waarbij verschillende taaldidactieken aansluiten op verschillende leerlingen. De kenmerken van de leerlingen voorspellen wat leerlingen nodig kunnen hebben, zoals de voorkennis, interesses, niveaus, talenten, achtergrond, taalzwakte, faalangst of meerbegaafdheid van de leerlingen.

Er zijn handvatten gevonden voor het bevorderen van een individuele leerlijn binnen de methode, alsook buiten de methode door aanvullingen op de methode. Al deze werkvormen en materialen kunnen worden verzameld tot een databasis waaruit de leerkracht kan putten.

De methode *Take it Easy* heeft een gevarieerde, gedifferentieerde en verdiepende opzet met als doel interactief, actueel en effectief te zijn. In de methode zit een mate van verdieping ingebouwd, evenals aanvullingen op de methode om deze te verbreden.

1.6.1 Praktijkonderzoeksvragen

Hiermee resten de volgende praktijkvragen beantwoord te worden:

1. welke handvatten voor differentiatie biedt de methode *Take it Easy*?
2. In welke mate differentieert de groepsleerkracht in haar Engels onderwijs?

1.6.2 Verwachtingen van dit onderzoek

De verwachting van de documentanalyses is dat de methode *Take it Easy* waarmaakt wat de uitgeverij stelt, maar er lijken op het eerste gezicht aanvullingen nodig te kunnen zijn op het aanspreken van de verschillende vormen van intelligentie en het bieden van ondersteuning aan faalangstige leerlingen. De eerste indruk van de onderwijspraktijk is die van frontaal, klassikaal lesgeven waarbij de verschillende didactieken en werkvormen uit de methode meer benut zouden kunnen worden. Dit schept de verwachting dat de methode veelzijdiger kan worden ingezet, waarbij de leerlingen met faalangst meer ondersteuning moeten krijgen en de sterke leerlingen vooral meer uitgedaagd moeten worden.

De resultaten van dit onderzoek zullen zichtbaar maken in welke mate er gedifferentieerd wordt, en op welke gebieden specifiek de behoeften liggen om nog meer te differentiëren, met concrete indicatoren waarop deze vormen van differentiatie bevorderd kunnen worden. Dit zal erop neerkomen dat er handvatten gegeven worden over hoe de methode verdiept kan worden zodat zijn handvatten optimaal benut worden, en handvatten voor het verbreden van de methode met aanvullende materialen en werkvormen. Het uiteindelijke product van dit onderzoek zal zodoende een aantal handvatten zijn waarmee de methode *Take it Easy* verbreed en verdiept kan worden, concreet uitgewerkt in de aanbevelingen. Hiermee heeft de leerkracht een grotere keuze om welbewust haar lessen gedifferentieerd vorm te geven, naargelang de behoeften van haar leerlingen.

2. Onderzoeksmethode

Om de praktijkonderzoeksvragen te beantwoorden zullen er documentanalyses en lesobservaties worden uitgevoerd. In dit hoofdstuk leest u meer over de dataverzameling, de onderzoekspopulatie, operationalisatie, procedure van inzet van de meetinstrumenten, het voorstel voor data-analyse en de borging van de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek.

2.1 Dataverzameling

De dataverzameling in het documentonderzoek is minimaal kwantitatief en vooral kwalitatief. De minimale, kwantitatieve data zal in kaart brengen óf de verschillende vormen van differentiatie voorkomen. Het zal hiermee antwoord geven op de vraag op welke vlakken er gedifferentieerd wordt binnen de methode en in welke mate. Er is hierbij gekozen niet de frequentie van de (verschillende vormen van) differentiatie te meten, daar dit niets zegt over de mate waarop die vorm van differentiatie voorkomt of over de kwaliteit ervan. De kwalitatieve data beschrijft vervolgens hóe deze mate van differentiatie bewezen wordt door het beschrijven van indicatoren. Bij uitvoering van de documentanalyses zal dit laten zien welke handvatten de leerkracht in haar onderwijspraktijk heeft die ze zou kunnen benutten.

Daarna volgen de lesobservaties die eveneens een focus op het kwalitatieve deel zullen hebben: ook hier wordt de aanwezigheid en daarmee de mate van differentiatie gemeten in enkel een oppervlakkige, kwantitatieve component, waarna de nadruk vooral zal liggen op de aanverwante kwalitatieve data die bewijzen hóe deze mate van differentiatie tot stand komt en daarmee zichtbaar wordt.

Voor beide dataverzamelingstechnieken zal één meetinstrument worden gebruikt naar aanleiding van de handvatten uit het literatuuronderzoek. In de kolom voor kwantitatieve data zal bijgehouden worden in welke mate die vorm van differentiatie voorkomt door te scoren op verschillende codes per vorm van differentiatie. Per code wordt gescoord op een + (aanwezig en overtuigend), een ± (enigszins aanwezig maar niet overtuigend) of een – (afwezig). Of de aanwezigheid van de code al dan niet overtuigend aanwezig is, zal worden beoordeeld op basis van concrete overduidelijkheid. Wanneer de onderzoeker moet zoeken naar de code in het document en deze wel vindt, maar niet overduidelijk en/of concreet, zal worden gescoord op ±: enigszins aanwezig maar niet overtuigend.

In de kolom naast de kwantitatieve data kan de kwalitatieve data verwerkt worden door ruimte te geven om samengevat te beschrijven hoe elke code zichtbaar is. Deze data is te zien als een onderbouwing of bewijslast voor de kwantitatieve score. De opzet van het meetinstrument is dermate dat het meteen opvalt waar hiaten zitten in de soorten differentiatie (wanneer de kolommen met kwalitatieve data bij deze codes leeg blijven, er wordt dan overduidelijk bij de kwantitatieve data een – gescoord). Door voor beide dataverzamelingstechnieken hetzelfde formulier te gebruiken is het goed mogelijk om de data van beide technieken te vergelijken om op deze wijze zo effectief mogelijk richting te geven aan een antwoord op de hoofdvraag.

2.2 Beschrijving van de onderzoeksgroep

Dit onderzoek richt zich op de lessen Engels van groep 7/8 van de Basisschool, omdat hier de grootste verschillen terug te zien zijn tussen de leerlingen (zie probleembeschrijving). Groep 6 valt hierbuiten omdat zij gelijktijdig Engels hebben van een andere leerkracht, met een eigen methode; de methode voor groep 7/8 is echter één gezamenlijke methode.

De observaties zullen zich echter niet zozeer richten op de leerlingen als wel op de leerkracht die specifiek deze lessen verzorgt. De leerkracht in kwestie geeft onderhand twintig jaar les aan de bovenbouw, waarvan de laatste acht jaar op de Basisschool. Ze heeft in die twintig jaar Engels onderwijs verzorgd met verschillende methodes. Wanneer er gekeken wordt naar de differentiatie in het Engels onderwijs, wordt er vooral gekeken naar het leerkrachtgedrag: haar handelingen en vaardigheden, waarbij in zeer beperkte mate de 'sfeer' in de klas wordt meegenomen om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen.

Er wordt vanwege de coronamaatregelen en vanwege de omvang van het onderzoek niet naar de bovenbouwklassen van andere scholen gekeken: dit wordt niet haalbaar geacht.

2.3 Operationalisering

Dit onderzoek draait volledig om het begrip 'differentiatie'. Deze term heeft dan ook de onderstaande operationalisatie, die het resultaat is van de literatuurstudie:

Deelaspect	Variabele	Code
Op voorkennis	Sluit aan op de belevingswereld	De leerkracht noemt concrete situatieschetsen uit de belevingswereld van de leerlingen.
	Het leren is betekenisvol	De leerkracht benoemt het doel van de lesstof De leerkracht maakt de inleiding extra betekenisvol door middel van bijvoorbeeld media/actieve werkvorm/ ...
	Sluit aan op voorkennis	De leerkracht legt een koppeling naar de voorkennis van de leerlingen
Op interesse	De thema's zijn betekenisvol	De leerkracht gebruikt opdrachten die variabel zijn qua onderwerpen
	De lesstof wordt geïntegreerd aangeboden	De leerkracht integreert (onderdelen van) andere vakken in de les
Op niveau	Opbouw van de opdrachten per unit	De leerkracht gebruikt in de opdrachten een opbouw van receptief naar productief
	Werken in groepen	De leerkracht wisselt het werken in heterogene en homogene groepen af
	Uitdaging voor sterke leerlingen	De leerkracht daagt de sterke leerlingen uit met meer open opdrachten De leerkracht laat de sterke leerlingen zelfstandiger werken
	Tijd voor zwakke leerlingen	De leerkracht geeft zwakke leerlingen genoeg oefentijd in de receptieve fase*
Op intelligentie	Aanspreken meerdere soorten intelligenties	De leerkracht spreekt elke vorm van intelligentie minimaal één keer aan per unit: - verbaal/linguïstisch - logisch/mathematisch - visueel/ruimtelijk - muzikaal/ritmisch - lichamelijk/kinesthetisch - naturalistisch - interpersoonlijk - intrapersoonlijk
		De leerkracht biedt opdrachten aan die flexibel zijn qua onderwerp
Op leertype	Aanspreken van meerdere leertypes	De leerkracht spreekt per les elk leertype minimaal één keer aan: - auditieve type - haptisch/motorisch type - leestype - visuele type - gesprekstype - schrijftype
Op kindkenmerken	NT2: Engels leren via het Engels	De leerkracht gebruikt tijdens de les Engels (zo veel mogelijk) als voertaal
	Dyslexie / taalzwakte	De leerkracht gebruikt bij elke activiteit auditieve en/of visuele ondersteuning
		De leerkracht legt voor deze leerlingen bij het lezen de focus op hoogfrequente woorden
		De leerkracht legt bij deze leerlingen de nadruk op spreken en luisteren;
	Faalangst	De leerkracht accepteert het wanneer leerlingen geen Engels praten
		De leerkracht verlaagt de spreekdrempel actief door te werken in groepjes
		De leerkracht stimuleert de betrokkenheid van leerlingen met actieve of speelse werkvormen
		De leerkracht geeft deze leerlingen positieve feedback op hun inzet, niet zozeer op het resultaat
	Meerbegaafdheid	De leerkracht daagt deze leerlingen uit door opdrachten te geven gericht op analyse, creatie of evaluatie
		De leerkracht geeft deze leerlingen opdrachten met een open karakter
		De leerkracht geeft de mogelijkheid de receptieve fase te verkorten De leerkracht geeft aanvullende opdrachten die uitdagend zijn

De variabelen met een * geven aan dat hierbij ook gekeken zal worden naar de sfeer in de klas.

Hieruit vloeit een meetinstrument voort (zie Deel B – Bijlage A) dat wordt gebruikt bij zowel de documentanalyse als bij de lesobservaties. Omdat sommige codes niet los te zien zijn van hun achtergrond (variabele/deelaspect) is hier een extra aantekening over gemaakt, meestal onderstreept. Zo blijft het inzichtelijk voor welke leerlingen de codes gemeten worden. Deze leerlingen met specifieke kindkenmerken zijn bij de onderzoeker bekend, waardoor deze gericht kan kijken of (en hoe) de leerkracht deze codes toepast.

2.4 Procedure afname meetinstrumenten

Bovenstaand meetinstrument wordt toegepast op één volledige unit. Een unit is als een kleine lessenserie over één thema en met een vaste opbouw. Elke unit bestaat zodoende uit vier lessen die

samen een thema beslaan: lesson 1, lesson 2, lesson 3 en lesson 4, die elke unit een zeer vergelijkbare opbouw hebben. De methode heeft haar differentiatie opgebouwd per unit, waardoor een volledig beeld van de mate en vorm van differentiatie in de methode verkregen wordt wanneer alle vier de lessen van een unit bekeken worden. Minder dan één unit bekijken zou geen volledig beeld geven, terwijl méér dan één unit bekijken weer overbodig zou zijn, daar elke unit een vergelijkbare opbouw heeft. Gezien de duur van het onderzoek is het haalbaar om lesson 2 en 3 van unit 4 te onderzoeken, en lesson 1 en 4 van unit 5, waarvan de laatste enkel als documentanalyse.

De methode en haar handleiding is online beschikbaar en daarmee toegankelijk voor de onderzoeker. De lesobservaties zijn uitgevoerd door gebruik van media: alle drie de lessen zijn opgenomen middels de Ipad van de onderzoeker (over het gebruik van dit beeldmateriaal zijn schriftelijke afspraken vastgelegd in het stagecontact). Er is gekozen voor het observeren aan de hand van filmbeelden omdat er elke week maar één les plaatsvindt en de onderzoeker anders in tijdnood zou komen tussen het schrijven van het onderzoeksplan en de deadline van het onderzoeksverslag. Tevens zijn er vele codes waarop geobserveerd wordt, wat het niet haalbaar maakt om de observatielijst volledig in te vullen gedurende een directe observatie.

De drie gefilmde lessen hebben allen plaatsgevonden volgens het vaste rooster van de klas, namelijk op woensdagochtend. Vooraf is met de leerkracht afgesproken dat ze haar lessen zo normaal mogelijk verzorgt zoals ze dat gewend is, en zich dus zo min mogelijk laat beïnvloeden door het onderzoek en de aanwezigheid van de onderzoeker. Door de onrustige tijd van COVID19 heeft de leerkracht zich extra ingespannen de lessen zo normaal mogelijk te laten verlopen.

De leerlingen zijn er niet van op de hoogte dat er een onderzoek wordt uitgevoerd naar de lessen Engels, daar dit geforceerd gedrag kan veroorzaken. Het wordt ook niet nodig geacht de leerlingen op de hoogte te brengen van het onderzoek, daar het onderzoek zich voornamelijk richt op de leerkracht.

Er is voor gekozen de eerste drie lessen ook fysiek bij te wonen door de onderzoeker. De eerste hiervan is geen onderdeel geweest van de observaties voor dit onderzoek, maar wel om alvast eerste indrukken op te doen voor de vormgeving van dit onderzoek. Het was op dat moment zeer gebruikelijk dat de onderzoeker achter in de klas aan het observeren was, eveneens was het gebruikelijk dat de Ipad van de onderzoeker achter in de klas aan het filmen was. Er is wel voor gekozen de Ipad zoveel mogelijk uit het zicht van de leerlingen te zetten zodat zij er zo min mogelijk door afgeleid raken. Vanuit het standpunt van de camera zijn alle leerlingen te zien die de instructie volgen. De laatste les is de observatie enkel aan de hand van de beeldopnamen gedaan.

2.5 Data-analyse

Allereerst worden de documentanalyses uitgevoerd aan de hand van het ontworpen meetinstrument. De kolom voor kwantitatieve data per code laat zien of er per vorm van differentiatie voldoende, matig of onvoldoende wordt gedifferentieerd en geeft meteen een indruk van de hiaten in de methode (dit zijn alle —en en in beperkte mate ook de ±-en). De ingevulde kolom voor kwantitatieve data maakt inzichtelijk hoe de methode mogelijkheden biedt op het gebied van differentiatie. Door op precies dezelfde wijze te kijken naar hoe de methode vervolgens in de praktijk wordt toegepast (observaties van dezelfde lessen, maar dan in de praktijk gebracht) wordt het zichtbaar waar in de onderwijspraktijk hiaten liggen qua differentiatie. Door de kwalitatieve data van de documentanalyse van de betreffende les erbij te houden, is goed zichtbaar of de leerkracht alle kansen uit de methode benut en/of eventuele hiaten opvult. Door na uitvoering de ingevulde meetinstrumenten per les te vergelijken, is zichtbaar welke kansen de leerkracht binnen de methode nog zou kunnen benutten (hoe kan de methode verdiept worden om meer/beter te differentiëren?), en aanvullend op welke vormen van differentiatie nog volledig gaten vallen (hoe moet de methode verbreed worden om optimaal te differentiëren?). Het antwoord op deze vragen zal per deelaspect (respectievelijk: vorm van differentiatie) uiteen worden gezet in: differentiatie op voorkennis, interesse, niveau, intelligentie en leertype, en kindkenmerken. Zowel de kwantitatieve als kwalitatieve data worden tekstueel weergegeven in een beschrijving van de data per code. De data van de documentanalyses en de lesobservaties zullen hier nog gescheiden blijven.

In de conclusie zullen de verzamelde data van de documentanalyses en de onderzoekspraktijk worden samengebracht door deze met elkaar te vergelijken. Zo komt een conclusie tot stand over welke deelaspecten van differentiatie bevorderd moeten worden om de algehele differentiatie te bevorderen, met een beschrijving van de codes waarop accent moet worden gelegd om dit tot stand te brengen.

2.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Om de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek te bevorderen zijn er een aantal zeer bewuste keuzes gemaakt in de opzet en uitvoering.

Ten eerste is er welbewust een keuze gemaakt voor een documentanalyse en observaties. Deze dataverzamelingstechnieken zijn het meest effectief om antwoord te vinden op de praktijkvragen: middels de documentanalyse is goed zichtbaar welke handvatten de methode concreet geeft om de lessen Engels uit te voeren, de lesobservaties zijn een effectieve wijze om inzicht te krijgen in de onderwijspraktijk. Dit komt de validiteit ten goede.

Ten tweede worden met deze beide technieken zowel kwalitatieve als (minimale) kwantitatieve data verzameld: er is informatie nodig over het al dan niet vóórkomen van differentiatie, maar hieraan moet ook betekenis worden gegeven om de onderwijspraktijk te kunnen verbeteren. Ook dit bevordert de validiteit.

Ten derde is ervoor gekozen zowel de documentanalyse en de lesobservaties op dezelfde lessen toe te passen, zodat vergelijking van de methode met de onderwijspraktijk goed mogelijk is. Een unit is een kleine lessenserie waarin een opbouw besloten ligt die invloed heeft op de uitkomsten van de dataverzameling. Zoals eerder besproken is een keuze voor méér of mínder lessen niet wenselijk voor dit onderzoek, en evenmin het analyseren van een andere unit dan waarin op dat moment onderwezen wordt. Door dezelfde lessen te gebruiken voor beide dataverzamelingstechnieken wordt zo nauwkeurig mogelijk gemeten wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen de 'theorie' en de praktijk, waardoor zowel de validiteit als de betrouwbaarheid bevorderd wordt.

Ten vierde is er gekozen voor een voorgestructureerde observatielijst voor de documentanalyse én de observaties. Door dezelfde observatielijst te gebruiken worden zo veel mogelijk dezelfde codes gemeten, bovendien zorgt de voorstructuur voor een zo objectief mogelijk beeld. Omdat 'differentiatie' een uitgebreid begrip is (terug te zien in de operationalisatie) is het verstandig een indirecte observatie uit te voeren door middel van opnames. Zo kan een opname herhaalt of gepauzeerd worden om aantekeningen te maken. Omdat tijdens het kijken nooit de aandacht kan liggen op álle codes, wordt de opname herhaald tot voor alle codes data is verzameld. Hiermee wordt zowel de validiteit als de betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot.

Gedurende de lessen is ervoor gekozen de klassensituatie zo normaal mogelijk te laten verlopen. Welbewust is dus ingezet op het voortzetten van het Engels onderwijs door de vaste leerkracht van de klas, in plaats van door de onderzoeker. Ten eerste geeft dit een betrouwbaarder beeld van de onderwijspraktijk, maar het maakt het voor de onderzoeker ook gemakkelijker om de opnames objectief te bekijken. Daarnaast gaat het om de onderwijspraktijk van déze klas die verbeterd wil worden, die niet los is te zien van de leerkracht. Elke leerkracht heeft immers weer andere vaardigheden en kennis die hij gebruikt in het onderwijzen. Door de vaste leerkracht voor de klas te houden, zal het resultaat van het onderzoek meer valide en betrouwbaar zijn.

Ten slotte is er tijdens het observeren voor gekozen om de eerste twee opnames in aanwezigheid van de onderzoeker te maken. Zo heeft de onderzoeker een goede indruk van wat er tijdens de les gebeurt en kan ze met een open blik de gehele situatie aanschouwen. Naar aanleiding van het literatuuronderzoek en de indrukken uit de les is vervolgens een onderzoeksplan tot stand gekomen, met daarin het meetinstrument. Deze is zo veel mogelijk afgeleid van het literatuuronderzoek, maar met de indrukken van de onderzoeker zijn de codes dusdanig geschreven dat ze passen bij de onderwijspraktijk. De klas is volledig gewend aan camera's in de klas, maar ook aan observanten (daar deze op zeer regelmatige basis aanwezig zijn), waardoor ingeschat wordt dat dit weinig tot geen belemmerend effect heeft op de onderwijspraktijk die opgenomen is.

Al met al is de inschatting dat herhaling van het onderzoek volgens deze methode, zeer vergelijkbare uitkomsten geeft als dit onderzoek. Ook wordt bevonden dat dit onderzoek een maximale validiteit bezit naar de mogelijkheden en omstandigheden.

3. Onderzoeksresultaten

De resultaten van de ingevulde meetinstrumenten zijn bij elkaar gevoegd per vorm van differentiatie, waarna geschift is tussen de gegevens uit de documentanalyses en lesobservaties. Hierdoor geven onderstaande resultaten inzicht in hoe er gedifferentieerd wordt over de duur van een hele unit, per vorm van differentiatie. Voor de ingevulde meetinstrumenten: zie Deel B, bijlage B.

3.1 Differentiatie op voorkennis

Documentanalyses

De methode is zeker thematisch opgebouwd, waardoor elke les een duidelijke context heeft. Het thema van unit 4 is *travelling around* en wordt op verschillende manieren gekoppeld aan de belevingswereld van de leerlingen. Hetzelfde geldt voor unit 5 *school*, waar de co-teacher meteen het thema aan de belevingswereld van de leerlingen koppelt en de leerlingen vragen stelt om de voorkennis te activeren. Elke volgende les wordt er teruggekeken op wat de leerlingen de vorige les gehad hebben, en vooruitgeblikt op wat ze deze les gaan doen. In *lesson 1* worden de unitdoelen én de lesdoelen beschreven, elke volgende les alleen de lesdoelen. Om nog meer context aan te brengen heeft elke les een introductiefilmpje waarin een ander deel van het thema naar voren komt, dat de voorkennis van de leerlingen activeert. De methode heeft een vaste opbouw die sterk overeenkomt met het DIM-model.

Lesobservaties

De leerkracht gebruikt de introductiefilmpjes waarin de co-teacher terugblijkt en vooruitblijkt op de les. Bij de introductie van de unit vertelt ze waar de unit over gaat en koppelt ze deze nog eens extra aan de belevingswereld van de leerlingen. Naast het gebruik van de introductiefilmpjes brengt ze extra context aan door aspecten uit het filmpje uit te leggen of te vergelijken met de Nederlandse variant. Bij het thema *school* vergelijkt ze bijvoorbeeld het Engelse schoolsysteem met het Nederlandse zodat de leerlingen er een beter beeld hebben en de aangeboden stof kunnen koppelen aan hun eigen ervaringen: “als jullie straks op de OSG¹ zitten krijgen jullie ook scheikunde, waar je leert dat...”. De lesdoelen worden niet expliciet benoemd. Door het gebruik van het introductiefilmpje wordt er ook veelal teruggeblikt op wat de leerlingen tot nu toe over het thema gehad hebben, de leerkracht vult dit soms aan door huiswerk te behandelen aan het begin van de les, een andere keer benoemt ze dat ze ‘weer verder gaan met het thema ...’. De leerkracht houdt de opbouw van methode aan maar gebruikt niet alle componenten (alleen de basiscomponenten) of stelt deze uit door opdrachten als huiswerk op te geven.

3.2 Differentiatie op interesse

Documentanalyses

Per unit is er één thema, dat in elke les weer wordt uitgesplitst in verschillende subthema's, uiteenlopend van vulkanen tot soorten vervoer, en van Napoleon tot Bon Jovi. Hierdoor zijn de onderwerpen die (soms maar kort) aan bod komen veelzijdig. De opdrachten beslaan meestal drie tot vijf verschillende subthema's en zijn altijd sterk gelinkt aan het hoofdthema. De methode biedt mogelijkheden voor het koppelen van andere vakken aan de lessen, maar biedt hiertoe geen handvatten aan.

Lesobservaties

In de onderwijspraktijk gebruikt de leerkracht precies de methode wat betreft de opdrachten en werkvormen. Ze benut alle opdrachten in de lessen of geeft deze op als huiswerk. Hierdoor worden in de praktijk precies dezelfde onderwerpen behandeld. De leerkracht legt geen koppeling tussen de andere vakken en de Engelse lessen.

3.3 Differentiatie op niveau

Documentanalyses

In de unit zit een duidelijk opbouw van luisteren en lezen/kijken (receptieve oefeningen) naar aan het eind van de les op-/voorlezen van een dialoog. Hierbij werken de leerlingen toe naar een

¹ De OSG is de enige middelbare school op het eiland Texel.

kerndialoog aan het einde van de unit dat als product dient: hierbij krijgen de leerlingen alleen een kader voor een gesprek en moeten ze zelf de zinnen nog formuleren, vertalen, opschrijven en opvoeren in een dialoog voor de klas. In de opdrachten wordt enkel genoemd of er in tweetallen (een enkele keer drietallen) wordt gewerkt, maar worden geen aanbevelingen voor homogene of heterogene samenstellingen gedaan. Sterke leerlingen kunnen ster-opdrachten maken die standaard bij elke les zitten, die vaak iets creatiever zijn vormgegeven. Deze opdrachten zijn hiermee aanvullend, niet per se uitdagender. Er worden geen aanwijzingen gegeven over het aanpassen van de basisopdrachten om deze meer uitdagend te maken. Alle opdrachten zijn erg voorgestructureerd en hiermee gesloten van karakter. In de handleiding of lessen wordt geopperd dat leerlingen pre-teaching kunnen krijgen door de lessen vooraf online door te nemen, en sterke leerlingen zelfstandig online door de stof heen kunnen. Ook staat er duidelijk in de handleiding beschreven dat sterke leerlingen aanvullende en meer uitdagende opdrachten kunnen krijgen uit de aanvullende materialen van de methode: het werkboek 'Xtra Exercises' dat meer van hetzelfde biedt, of 'actuele opdrachten' die meer uitdaging bieden.

Lesobservaties

De leerkracht houdt de methode aan in haar lessen waardoor ze dezelfde opbouw van receptief naar productief aanhoudt. Af en toe slaat ze receptieve opdrachten over die ze opgeeft als huiswerk, waardoor de receptieve fase tijdens de les verkort wordt, maar buiten de les verlengd wordt naar de behoefte van de leerling (die kan er thuis immers zo lang over doen over hij/zij maar wil). Bij het samenwerken geeft ze geen aanwijzing voor de samenstelling van de tweetallen. Het is hierdoor niet zichtbaar en onvoorspelbaar of de groepen heterogeen of homogeen gevormd worden. Sterke leerlingen krijgen niet meer uitdagende/aanvullende of aangepaste opdrachten maar doen klassikaal mee met de les. Als huiswerk moeten zij wel altijd de **-opdracht maken in het Engels, wat een aanvullende opdracht is van een iets hoger niveau. Deze opdracht is echter altijd gesloten van karakter, en daarmee niet uitdagend. Tijdens de les wordt er klassikaal op één tempo aan de stof gewerkt, ondanks de niveauverschillen. Door het opgeven van het huiswerk wordt de receptieve fase van de sterke leerlingen iets verkort en van de zwakkere leerlingen iets verlengd. Er wordt echter geen gebruik gemaakt van de online leeromgeving waarin de leerlingen zelfstandig bezig zouden kunnen (als pre-teaching of zelfstandig doornemen i.p.v. klassikale les).

3.4 Differentiatie op intelligenties en leertypen

Documentanalyses

Het thema en de subthema's in de opdrachten liggen erg vast. De opdrachten zelf zijn erg voorgestructureerd. Het is in de hele unit maar één keer voor de leerlingen mogelijk om de opdracht naar eigen interesse vorm te geven wanneer ze zelf mogen beschrijven naar welk land zij op vakantie zouden willen en op welk soort vakantie. In alle lessen wordt de verbaal/linguïstische intelligentie wel aangesproken doordat veel in verhalende vorm wordt gepresenteerd en er elke les een onderdeel spelling wordt aangeboden. De logisch/mathematische intelligentie komt in drie lessen matig naar voren door naar oorzaak-gevolgrekenaties te zoeken en met taal te experimenteren. De visueel/ruimtelijke intelligentie komt praktisch niet aan de orde, al worden er soms wel afbeeldingen gebruikt om informatie uit te halen; zelf vormgeven zit hier echter niet bij. De muzikaal/ritmische intelligentie wordt wél aangesproken: de unit heeft een lied dat elke les terug kan komen, ook in karaoke versie waardoor meegezongen kan worden. Verder worden in *lesson 3* een *chant* en een tongbreker aangeboden. De lichamelijk/kinesthetische intelligentie wordt ook aangesproken in *lesson 3* door middel van een TPR-opdracht. In de introductie van deze les worden veel geluiden ook ondersteund met gebaren, en in de handleiding staat beschreven hoe ook alle *classroomphrases* met gebaren ondersteund dienen te worden. De naturalistische intelligentie wordt minimaal aangesproken: één enkele keer worden vulkanen genoemd in een introductie. Hier worden echter geen opdrachten bij gemaakt. De interpersoonlijke intelligentie wordt meerdere malen aangesproken in opdrachten waarbij het gaat over het helpen van een ander, bijvoorbeeld een dialoog over het boeken van een vakantie, waarbij één persoon een dienst verleend als zijnde de baliemedewerker. Tot slot wordt de intrapersonlijke intelligentie aangesproken in *lesson 4*, waar

gevraagd wordt naar waarheen de leerlingen op vakantie zouden willen, waarbij ze een opdracht maken.

In de werkvormen worden elke les vrijwel alle types wel enigszins aangesproken. Het enige type dat in de opdrachten minimaal wordt aangesproken is het haptisch/motorisch type.

Lesobservaties

In de onderwijspraktijk wordt de methode als leidraad genomen voor de werkvormen, zij het alleen de basiscomponenten van de les. De spelletjes worden bijvoorbeeld nooit gebruikt, waarvan er elke les drie voorhanden zijn. Zoals in de documentanalyse naar voren kwam zijn de werkvormen sterk voorgestructureerd, in de praktijk worden ze ook niet flexibel aangeboden. Binnen de zeer gestructureerde werkvormen worden de verbaal/linguïstische, muzikaal/ritmische en interpersoonlijke intelligentie meerdere malen aangesproken. In *lesson 2* wordt de logisch/mathematische intelligentie aangesproken door veelvuldig het logisch denken aan te spreken. De visueel/ruimtelijke intelligentie wordt zeer matig aangesproken in *lesson 1*, waar de leerlingen in een ster-opdracht een woordpuzzel maken. Hetzelfde geldt voor de naturalistische intelligentie die in *lessons 1* en *2* minimaal terugkomen door het noemen van een liefde voor vulkanen in de introductie. De intrapersoonlijke en lichamelijk/kinesthetische intelligenties komen vrijwel niet aan bod.

Door het vasthouden aan de methode is ook in de onderwijspraktijk zichtbaar dat alle leertypen in geringe mate worden aangesproken, behalve het haptisch/motorische dat geenszins wordt aangesproken.

3.5 Differentiatie op kindkenmerken: NT2, dyslectische/taalzwakke, faalangstige, meerbegaafde leerlingen

Documentanalyses

In de handleiding worden duidelijke handvatten gegeven om tijdens de lessen Engels als voertaal te spreken, waartoe elke les handvatten geeft in de vorm van *classroomphrases*. Daarnaast worden alle mediaondersteuning en opdrachten in het Engels aangeboden. De methode heeft een sterk thematisch karakter, wat de contexten van de opdrachten verduidelijkt.

Alle opdrachten worden door middel van mediaondersteuning voorgelezen, wat ook geldt voor de dialogen die meestal mee te lezen zijn in de werkboeken. In de hele methode wordt nadruk gelegd op het luisteren en spreken van Engels, daar ze focussen op communicatief Engels. De nadruk ligt elke les op tien themawoorden, en elke les is er veel visueel materiaal voorhanden. Er wordt niets gezegd over een focus bij het lezen op hoogfrequente woorden.

Alle dialogen worden volgens de methode in tweetallen uitgevoerd, de rest kan in koor of individueel worden doorgenomen. In de handleiding wordt niets gezegd over het omgaan met leerlingen die niet Engels willen praten, wel dat er een duidelijke sfeer moet heersen dat er fouten gemaakt mogen worden, met handvatten voor het geven van feedback die spreekangst kunnen voorkomen. Er zijn elke les speelse werkvormen voorhanden die de betrokkenheid van faalangstige leerlingen kan verhogen. Alle opdrachten vereisen in zekere mate een actieve werkhouding.

Voor de meerbegaafde leerlingen zijn in elke les aanvullende ster-opdrachten beschikbaar die nét iets lastiger zijn of een speelsere aard hebben. Ook zijn er extra woordenschatbladen (*More words to know*), verhaalbladen (*Turn to read*) en puzzel- of werkbladen (*Game*) per unit beschikbaar van hetzelfde karakter. Het werkboek *Xtra Exercises* heeft eveneens het karakter net iets lastiger te zijn. Van extra uitdaging, opdrachten met een open karakter of opdrachten gericht op analyse, creatie en/of evaluatie is echter geen sprake binnen de unit; hierbuiten stuurt de handleiding wel aan op de 'Actuele opdrachten', die een meer open en uitdagender karakter zouden hebben. De handleiding schrijft voor dat de meerbegaafde leerlingen sneller door de leerstof gaan door zelf online de lessen door te nemen, waarmee ze de receptieve fase verkorten.

Lesobservaties

In de praktijk wordt Engels niet als voertaal gebruikt: alle mediaondersteuning wordt gebruikt en opdrachten worden meestal in het Engels besproken, maar daartussen wordt veel in het Nederlands besproken of uitgelegd, en worden veel zaken naar het Nederlands vertaald om ze te verduidelijken.

De leerkracht maakt altijd gebruik van de contexten van de opdrachten door zich te laten leiden door de lesmethode.

Vrijwel alle mediaondersteuning voor de opdrachten wordt gebruikt: zowel het visuele als auditieve materiaal. Ook in de lessen ligt de focus op het leren verstaan en spreken van Engels, en de focus ligt op het leren van de themawoorden. Er wordt bij het lezen geen onderscheid gemaakt tussen taalsterke of –zwakke leerlingen: alles wordt voorgelezen door de mediaondersteuning of de leerkracht.

Ook tijdens de lessen worden veel werkvormen in tweetallen, koor of individueel gemaakt. Wanneer er wel klassikaal met beurten wordt gewerkt, wordt er met vingers gewerkt waardoor leerlingen de ruimte krijgen niet te spreken. Daarnaast mogen taalzwakke leerlingen antwoord geven met bijvoorbeeld *true/false* of in het Nederlands, terwijl de basisgroep antwoord geeft met een zin en/of in het Engels. In de lessen wordt er vrijwel alleen feedback op inzet gegeven, fouten worden *gerecast* en er wordt veel positieve feedback gegeven op de taaluitingen van de leerlingen. Doordat de methode leidend is, vereisen alle opdrachten die gedaan worden een actieve werkhouding, al worden alleen de basiscomponenten van de les gebruikt. Hierdoor komen bijvoorbeeld de spelletjes niet aan bod.

De leerkracht gebruikt elke les alle ster-opdrachten: groep 7 maakt sowieso de *-opdracht, groep 8 en de sterke leerlingen maken de **-opdracht. Ze gebruikt geen van de aanvullende materialen. Ze biedt geen open, uitdagender opdrachten aan. Door het klassikale karakter van de lessen werken alle leerlingen alle opdrachten door, maar door sommige opdrachten als huiswerk op te geven kunnen de meerbegaafde leerlingen wel iets sneller door de receptieve fase heen.

4. Discussie

In dit hoofdstuk wordt een conclusie getrokken naar aanleiding van de onderzoeksresultaten door het beantwoorden van de praktijkonderzoeksvragen en de hoofdvraag van dit onderzoek. Hierna volgen de discussie, waarin gereflecteerd wordt op de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek, en tot slot de aanbevelingen aan de opdrachtgever.

4.1 Conclusie

De methode *Take it Easy* biedt vele handvatten om te differentiëren, waarvan sommige handvatten beter benut zouden kunnen worden door deze te verdiepen. Op andere vlakken worden handvatten gemist en zijn er mogelijkheden de methode te verbreden, zodat de methode wordt aangevuld in zijn hiaten. Op de vraag op welke punten de methode *Take it Easy* verbreed en verdiept moet worden met als doel meer differentiatie tot stand te brengen, geeft deze paragraaf antwoord.

Wat betreft differentiatie op voorkennis biedt de methode goede handvatten die de leerkracht goed gebruikt maar enigszins kan verdiepen door duidelijk het lesdoel te benoemen en meer dan alleen de basiscomponenten van de lessen te gebruiken. Differentiatie op interesse vindt al veelvuldig plaats in zowel de methode en in de onderwijspraktijk, en zou minimaal verbreed kunnen worden door de thema's uit de Engelse lessen te koppelen aan andere vakken. De methode biedt een aantal mogelijkheden om differentiatie op niveau te bevorderen, welke de leerkracht vrijwel niet gebruikt. De methode kan zodoende worden verdiept door gebruikt te maken van de online omgeving waarin leerlingen zelfstandig bezig kunnen (als pre-teaching of in plaats van de klassikale instructie) en door gebruik te maken van de *Xtra Exercises* en 'Actuele opdrachten'. Om differentiatie op niveau daarnaast nog te bevorderen kan de methode verbreed worden door in het samenwerken de koppels bewust heterogeen/homogeen in te delen, de opdrachten aan te passen zodat deze flexibel zijn in niveau en de methode aan te vullen met opener en meer uitdagende werkvormen. Zowel de methode als de onderwijspraktijk differentiëren matig op vorm van intelligentie. De methode kan hier zowel enorm verdiept als enigszins aangevuld worden. Het eerste door gebruik te maken van de spelvormen die in de methode voorhanden zijn, opdrachten opener te ontwerpen en de TPR-handvatten te benutten. Het tweede door ook de visueel/ruimtelijke en naturalistische intelligentie aan te spreken, evenals de intrapersonlijke intelligentie. De differentiatie op leertypen is al in grote mate aanwezig in zowel de methode als in de onderwijspraktijk, maar kan nog verbeterd worden door de methode te verbreden met aandacht voor het haptisch/motorische leertype. Tot slot kan er in de differentiatie op kindkenmerken een boel verbeterd worden: hoewel de methode hiertoe wel vele handvatten biedt, maakt de leerkracht hiervan weinig gebruik in haar onderwijspraktijk. De methode kan hierop verdiept worden door de speelse en extra werkvormen meer te gebruiken zoals de spelletjes, *More words to know*, *Turn to Read*, *Game* en *Xtra Exercises*, waarnaast het Engels als voertaal geïntensiveerd kan worden en de online omgeving voor de leerlingen kan worden ingezet. De methode moet hier verbreed worden met de 'Actuele opdrachten', meer onderscheid in focus op enkel de hoog frequente woorden voor taalzwakke leerlingen en door de opdrachten meer open en uitdagend vorm te geven.

Wanneer al deze aanpassingen zouden worden doorgevoerd, is de verwachtingen dat alle leerlingen op hun kindkenmerken, vaardigheden en onderwijsbehoeften worden bediend, waarmee het leerrendement en –plezier geoptimaliseerd zullen worden.

4.2 Discussie

Deze conclusie komt grotendeels overeen met de verwachtingen die in dit onderzoek werden gesteld. Uit de resultaten komt naar voren dat de methode verbreed kan worden om meer aan te sluiten bij de faalangstige leerlingen en om alle soorten intelligenties aan te spreken, en kan meer verdiept worden door veelzijdiger gebruikt te worden, zodat hij zowel de taalzwakke als taalsterke leerlingen meer kan bedienen. Daarnaast zijn er nog enkele andere adviezen die naar voren zijn gekomen.

Dit schept het beeld dat er qua differentiatie nog een boel verbeterd zou kunnen worden in de klas, wat overeenkomt met het beeld dat de literatuur schetst. Hierin kwam veelvuldig naar voren hoe complex het Engels onderwijs is doordat enorm veel interne en externe factoren de behoeften

van de leerlingen beïnvloeden. Er werd gesteld dat elke methode wel handvatten voor differentiatie bevat, maar dat het altijd van de klas afhankelijk is in welke mate dit voldoende is of niet. Ze concludeerden dat een methode altijd verbreed en verdiept moet worden om optimaal aan te sluiten bij alle leerlingen, een conclusie die ook in dit onderzoek naar voren komt: alleen verdiepen is niet genoeg, en alleen verbreden is zonde van de handvatten die de methode al heeft.

Dat de kern van de conclusie overeenkomt met de verwachtingen die er lagen, is enigszins voorspelbaar op het moment dat de indrukken die werden opgedaan bij het opzetten van het onderzoek, van dezelfde lesobservaties afkomstig waren als die vervolgens gebruikt zijn voor de documentanalyses en lesobservaties. Hoewel de methode beschrijft dat elke unit eenzelfde opbouw heeft, is in latere lesobservaties gezien dat er meer expressieve werkvormen voorkwamen die de onderzochte lessen misten. Er zit dus wel degelijk verschil tussen de werkvormen tussen de units, waardoor dit onderzoek niet klakkeloos is toe te passen op elke unit met eenzelfde resultaat.

Wat mogelijk de betrouwbaarheid van het onderzoek ook heeft aangetast, is de snelle start van de observaties na de heropening van de school: de leerlingen hadden lange tijd thuisonderwijs genoten, waarna ze moeite hadden weer terug te komen in de schoolse setting en haar ritme en rituelen. Doordat klassen niet gemengd mochten worden kwam het voor dat groep 6 ook aanwezig was bij de eerste geobserveerde Engelse les, wat naar alle waarschijnlijkheid invloed heeft gehad op de leerlingen en de wijze waarop de leerkracht de les vormgaf. De leerkracht gaf zelf ook aan er weer even in te moeten komen, waarbij de vraag kan worden gesteld of er een goed beeld is verkregen van de wijze waarop ze haar lessen daadwerkelijk, normaliter vormgeeft.

Een ander punt van kritiek op de betrouwbaarheid van dit onderzoek is dat de onderzoeker de klas kent en weet welke leerlingen welke kindkenmerken vertoont. Het scoren in drie categorieën op kwalitatieve basis is lastig te objectiveren. Hieruit heeft de onderzoeker zelf geleerd dat de mate van differentiëren zich moeilijk objectief laat beoordelen. Dit geeft het inzicht dat niet alleen differentiëren een kunst is, maar ook het beoordelen van de mate en het resultaat van die differentiatie.

Dit onderzoek heeft niet de behoefte aan elke vorm van differentiatie onderzocht. De conclusie dat er bijvoorbeeld niet tegemoetgekomen wordt aan de behoeften van een naturalistisch-intelligente leerling en dat de onderwijspraktijk op dit punt verbeterd zou moeten worden, moet door de leerkracht van de klas bekeken worden vanuit de vraag: is dit ook daadwerkelijk nodig? De conclusie van dit onderzoek zegt dus ook niets over wat de leerkracht móet doen om tot optimaal onderwijs te komen; wel zegt het iets over de mogelijkheden die de leerkracht heeft om per soort differentiatie te kijken welke mogelijkheden ze nodig heeft en wil gebruiken.

4.3 Aanbevelingen

In navolging van de conclusie van dit onderzoek, zijn er een aantal aanbevelingen te stellen. Deze zijn ingedeeld op thema en vormen een samenvatting van uitkomsten uit het literatuuronderzoek en de onderzoeksresultaten.

4.3.1 Leertijd verlengen

In de literatuur wordt stellig genoemd dat het Engels onderwijs pas echt effectief is als de leerlingen dit een uur per week krijgen, het liefst verdeeld in meerdere blokken. Hoewel dit in het rooster niet haalbaar lijkt, zijn er hierop wel twee aanbevelingen te geven.

Op de weektaak staan wekelijks dicteespelletjes en/of klaar-opdrachten. Hieraan zouden de spelletjes uit de methode kunnen worden toegevoegd. Dit is een laagdrempelige wijze van het verlengen van de leertijd in het Engels, waarbij de leerlingen spelenderwijs de stof verwerken. Bij het afronden van een unit zou het spel behorend bij het thema beschikbaar kunnen worden gesteld ter herhaling, maar ook kan het door de (zwakke) leerlingen worden gebruikt ter voorbereiding op het thema. Ze kennen dan al een deel van het vocabulaire, en hebben zich al enigszins kunnen oriënteren op het thema dat aan bod gaat komen, zodat de context van de aangeboden stof vanaf het begin af aan meteen duidelijk is.

Ten tweede beveelt de literatuur aan om het Engels onderwijs in samenhang met, of zelfs geïntegreerd in andere vakken aan te bieden. Gesteld wordt dat dit laagdrempelig kan in de creatieve vakken zoals beeldende vorming en muziek, maar ook prima kan in vakken als Wereldoriëntatie. Zo liepen de thema's van Blink en Engels synchroon in hun onderwerpen over soorten vervoer. Uit dit onderzoek komt naar voren dat de methode *Take it Easy* hiertoe aanknopingspunten biedt, waarvan de leerkracht gebruik zou kunnen maken. Dit zorgt voor veel authentieke input van de Engelse taal en eveneens een verlenging van de leertijd in het Engels.

4.3.2 De methode intensiveren: gemiste kansen grijpen

Uit de observaties en analyses komen een aantal gemiste kansen naar voren, waar het aan te bevelen is deze kansen te gaan grijpen.

In elke les zit altijd een introductievideo verwerkt die het onderwerp van de les benoemd en vaak ook vooruitkijkt op wat de leerlingen over dit onderwerp gaan leren. De lesdoelen zoals beschreven in de handleiding worden echter niet aangehaald, terwijl dit wel zou kunnen helpen bij de tweede stap uit het DIM-model: het oriënteren op de lesstof. Uit de literatuur komt naar voren dat dit een zeer belangrijke stap is die het leren effectiever maakt; het is dus aan te bevelen ook deze lesdoelen expliciet te benoemen.

Verder komt naar voren dat vooral de basiscomponenten van de methode worden gebruikt. Overwogen kan worden om bijvoorbeeld ook de spelletjes en de karaoke-versie van het unit-lied te gebruiken, om de lessen veelzijdiger en speelser te maken, waardoor de drempel voor bijvoorbeeld de taalzwakke en/of faalangstige leerlingen verlaagd wordt.

Hiernaast is het aan te bevelen zich te verdiepen in het vele materiaal dat de methode aanbiedt naast de lessen: het gebruik van *More words to know*, *Turn to read* en *Xtra Exercises* maken dat de sterke leerlingen meer uitdaging zullen vinden, de *Games* maken dat er meer spelenderwijs geleerd kan worden. Het gebruikmaken van de online leeromgeving maakt dat pre-teaching kan worden aangeboden, zoals het ook kan worden gebruikt om de sterke leerlingen zelfstandig door de lesstof te laten werken. Het werkt differentiatie op niveau dus enorm in de hand, maar biedt ook handvatten voor differentiatie op interesse, op leertype en kindkenmerken.

Uit dit onderzoek komt ook naar voren dat het haptisch/motorische leertype te weinig wordt aangesproken. In elke unit zit echter een TPR-opdracht verwerkt die niet als dusdanig wordt gebruikt. Behalve ten behoeve van leerlingen met dit leertype, is het aan te bevelen de TPR-opdracht als dusdanig uit te voeren omdat het aanspreken van meerdere zintuigen volgens de literatuur ook maakt dat de leerstof bij meer leerlingen beter zal beklijven en het leerplezier zal verhogen.

Elke les biedt classroom phrases aan die het mogelijk maken om Engels steeds meer als voertaal te gaan gebruiken. Ook deze kunnen worden ondersteund met gebaren. Deze classroom phrases worden momenteel tijdens de lessen niet gebruikt, waarbij de aanbeveling gedaan wordt dit wél te gaan doen. De leerstof, werkvormen en opdrachten worden dan verduidelijkt in het Engels, wat voor zorgt voor meer taalaanbod en ervoor zorgt dat NT2-leerlingen het Engels niet via het Nederlands hoeven te leren, maar rechtstreeks in het Engels.

4.3.3 Flexibiliseren van het huidige aanbod

De literatuur is stellig dat een methode nooit sluitend is voor de differentiatiebehoeften in de klas. Om het huidige aanbod binnen de methode meer gedifferentieerd in te zetten, is er een viertal aanbevelingen te doen: flexibiliseren op vereiste vaardigheid (receptief/productief), op inhoud, op vorm en op samenwerking.

Ten eerste stelt de literatuur dat in de voorbereidingen de opdrachten bewerkt kunnen worden zodat ze verschillende niveaus kunnen bedienen. Receptieve opdrachten kunnen bijvoorbeeld voor de sterke leerlingen productief worden gemaakt en andersom voor de zwakke en faalangstige leerlingen: een opdracht waarbij ook productie centraal staat kan voor zwakke leerlingen dusdanig worden vormgegeven dat zij bij het productiedeel alleen aan hoeven te wijzen, waardoor de opdracht puur receptief van aard blijft. De faalangstige leerling krijgt zo de kans om niet te spreken maar om wel actief deel te nemen in de klassikale setting.

Daarnaast kunnen de opdrachten aangepast worden zodat ze qua inhoud flexibel vorm te geven zijn door de leerlingen, die ze kunnen invullen naar hun interesse. Zodoende ontstaat meer differentiatiemogelijkheid op interesse. Zodoende kunnen bewust bepaalde intelligenties aangesproken worden.

Het is daarnaast noodzakelijk dat de leerkracht de methode kritisch bekijkt en zich bij elk onderdeel afvraagt of de aangeboden werkvormen per opdracht past bij de behoeften van de klas. Om het programma flexibeler te maken, wordt de leerkracht geadviseerd een databasis aan te leggen van werkvormen en materialen zoals boeken, digitaal materiaal, liedjes, spelletjes en taaltaken die ze kan gebruiken om de werkvormen uit de methode aan te passen. Hierbij kunnen bewust bepaalde leertypen aangesproken worden. Een voorzet hiervoor is gedaan in paragraaf 1.5.5.

Tot slot wordt aanbevolen de opdrachten te verwerken in afwisselende groepssamenstellingen: homogene groepen die aansturing op niveau/interesse mogelijk maken, en heterogene groepen die leerlingen volop de mogelijkheden bieden om van elkaar te leren. Het geeft bovendien de sterkere leerlingen de kans andere leerlingen te helpen, waarbij ze zich mogelijk meer uitgedaagd voelen door de verantwoordelijkheid die ze krijgen. Bij elke opdracht kan een weloverwogen beslissing worden gemaakt waar de focus moet liggen om zo veel mogelijk leerlingen in hun differentiatiebehoefte te voorzien.

4.3.4 Aanvullingen op de methode: verbreden

Naast mogelijkheden binnen de methode, stelt de literatuur dat de methode niet leidend hoeft te zijn. Het is te adviseren de methode kritisch te bekijken op volledigheid. Opdrachten kunnen bijvoorbeeld deels vervangen worden door rijke leertaken, waarin leerlingen op een diep niveau de lesstof en verschillende taalvaardigheden toepassen. Door de vrijere opzet van deze opdrachten, ontstaat er meer ruimte voor de verschillen tussen individuen in vaardigheden en interesses. De brede vaardigheden die de leerlingen hierbij oefenen, kunnen weer nieuwe leertijd opleveren in andere vakken, waardoor de rijke leertaken rooster-technisch niet belastend hoeven te wezen.

Specifiek voor de sterke leerlingen kunnen opdrachten en werkvormen worden gezocht die meer open zijn van karakter en die meer gebruik maken van de vaardigheden analyseren, evalueren en creëren. *Task-based learning* is een wijze waarop dit aangeboden zou kunnen worden. Taal en vakinhoud worden hierbij gecombineerd in opdrachten die uitdagen om de taal actief in te zetten en hierop te reflecteren. Een andere mogelijkheid die aan de methode verboden is, is het gebruik van de Actuele opdrachten die gekoppeld zijn aan de *units* en zodoende gemakkelijk in te zetten zijn.

4.3.5 Vervolgonderzoek

Uiteraard is het onderwijs met het uitvoeren van deze aanbevelingen nog niet perfect. Hoewel nu inzichtelijk is geworden welke mogelijkheden de huidige klas heeft om op verschillende manieren meer te differentiëren, is het nog niet zeker of deze handvatten ook leiden tot de gewenste resultaten. Vervolgonderzoek zou bovenstaande aanbevelingen in een ontwerponderzoek concreter kunnen maken, en in een effectonderzoek de resultaten hiervan kunnen monitoren. Indien naar aanleiding van dit onderzoek besloten wordt dat de methode wellicht niet goed genoeg past bij de differentiatiebehoeften van de klas en de leerkracht, kan besloten worden te onderzoeken of een andere methode wellicht beter aansluit op deze behoeften. Tot slot kan in vervolgonderzoek wellicht bekeken worden of het Engels onderwijs in groep 5 en 6 gebaat zou zijn bij (een deel van) de aanbevelingen die in dit onderzoek worden gedaan, daar de betrokken leerkrachten aan hebben gegeven tegen zeer soortgelijke moeilijkheden aan te lopen.

Literatuur- en bronverwijzingen

- Aerden, I. (2009). *Heeft elk kind talenten? Gelijke kansen!* Geraadpleegd op 19-03-2021, van http://www.steunpuntgok.be/downloads/artikel_talenten.pdf
- Bodde-Alderlieste, M., Salomons, L. (2018). *Engels in het basisonderwijs. (Meer dan de) kennisbasis vakdidactiek*. 2^e druk, Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers
- Hoogeveen, P., Winkels, J. (2011). *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. 10^e druk: Koninklijke Van Gorcum BV
- Kerpel, A. (2014). *Effectieve instructie met het Directe instructiemodel*. Geraadpleegd op 24-03-2021, van <https://wij-leren.nl/directe-instructie-model.php>
- Leverink, R. (2016). *Uitdagend differentiëren in de les - vakspecifiek verrijken*. Geraadpleegd op 25-03-2021, van <https://wij-leren.nl/vakspecifiek-verrijken-uitdagend-differentieren.php>
- Moonen, M. (2009). Taalonderwijs en de factor tijd. Het spanningsveld tussen effectieve leerhandelingen en beperkte onderwijstijd. *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?, uitgave ter gelegenheid van het expireren van het NaB-MVT en het emiraat van prof. Dr. G. J. Westerhoff*, 119-130
- Peeters, W. (2019). *4 lesideeën om voorkennis te activeren*. Geraadpleegd op 24-03-2021, van <https://www.vernieuwenderwijs.nl/4-lesideeen-om-voorkennis-te-activeren/>
- SLO (2011). *Leermiddelenlijst (hoog)begaafden Overzicht van leermiddelen voor (hoog)begaafden groep 1 tot en met 8*. Geraadpleegd op 15-03-2021, van <https://talentstimuleren.nl/?file=1352&m=1392905417&action=file.download>
- SLO (d.o.). *Verrijken*. Geraadpleegd op 31-3-2021, van <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/differentieren/verrijken>
- ThiemeMeulenhoff (d.o.). *Take it Easy. Engels voor het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 1-4-2021, van <https://www.thiememeulenhoff.nl/primair-onderwijs/engels/take-it-easy>
- Thijs, A., Trimboos, B., Tuin, D., Bodde, M., & De Graaff, R. (2011). *Engels in het basisonderwijs: Vakdossier*. Enschede: SLO
- Tomlinson, C. A. (2004). *The Möbius Effect: Addressing Lerner Variance in Schools*. *Journal of learning disabilities*, 37(6), 516-524
- Van de Grift, W., Houtveen, T. (2012). *Differentiatie in het basisonderwijs. Meer leerwinst door betere afstemming*. Publicatie in SchoolManagement totaal, september 2012, Sdu Uitgevers
- Wij-leren (d.o.). *IGDI-model*. Geraadpleegd op 24-03-2021, van <https://wij-leren.nl/igdi-model.php>

Afbeelding op de titelpagina:

<https://englishlive.ef.com/blog/study-tips/how-long-does-it-take-to-learn-english/>