

Differentiatie tussen en binnen de Engels lesmethode 'All Right' voor de eerste klas van vmbo bk en kgt

Naam: Danique Boerrigter

Studentnummer: S4932242

Begeleider en eerste beoordelaar: Prof. dr. H. Korpershoek

Tweede beoordelaar: K. E. Tosolini, MSc

Datum: 07-06-2024

Bachelor Pedagogische Wetenschappen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Aantal woorden: 6837

Abstract

To support teachers match the textbooks they use to the needs of their students, it is important that teachers are well informed about the content and possibilities of the books they work with. In the Netherlands there are four different tracks within pre-vocational education, two of these adjacent levels are often combined in the first years. Many methods only have books for these combined tracks, including the method 'All Right' for English. In this study, a comparison was made between and within the textbooks for the first year of the basic track and the middle track to see how much the books of the combined tracks differ from each other and to see if differences are made for the levels within the books for the combined tracks. The comparison was made by coding the learning objectives and assignments and through a qualitative analysis of the textbooks. The coded learning objectives and assignments showed few differences between the textbooks in terms of cognitive complexity and abstraction. The qualitative analysis of the assignments, however, did show some differences between the basic track and the middle track in the length of the texts and assignments and in the language in which the answers must be given. In conclusion, the English method 'All Right' does seem to differentiate to some extent within and between the textbooks for the first year of the basic track and the middle track.

Keywords: pre-vocational secondary education, tracking, English, differentiated education, textbooks

Inleiding

Leerwegen binnen het vmbo

Wanneer leerlingen naar het voortgezet onderwijs gaan, beginnen zij veelal in dakpanklassen. Hierbij worden twee leerwegen gecombineerd zodat de leerling met een bredere basis kan beginnen. De vmbo leerlingen zitten dan in hun eerste, of eerste twee jaar in een dakpanklas en maken vervolgens de keuze voor een van de vier leerwegen: de basisberoepsgerichte leerweg (bbl), de kaderberoepsgerichte leerweg (kbl), de gemengde leerweg (gl) en de theoretische leerweg (tl) (Groeneveld et al., 2008; Marijnissen et al., 2003).

In de eerste twee jaar wordt er binnen het voortgezet onderwijs gewerkt met kerndoelen. Deze kerndoelen omvatten de basiskennis en vaardigheden die de samenleving van alle leerlingen verwacht om te zorgen voor goed maatschappelijk functioneren van deze leerlingen en zijn dan ook gelijk voor alle leerwegen in het vmbo. De kerndoelen worden verdeeld per domein. Deze domeinen zijn: Nederlands, Engels, rekenen en wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur en bewegen en sport (SLO, 2016).

Wanneer de leerling naar de bovenbouw gaat, wordt er gewerkt met een examenprogramma dat past bij de leerweg die de leerling volgt. Het examenprogramma bouwt voort op de kerndoelen. Voor de bbl is het examenprogramma gelijk aan de kerndoelen in de onderbouw. Voor de leerwegen kbl, gl en tl komt er voor de examenprogramma's extra stof boven op de kerndoelen (Stichting Platforms VMBO, 2018). Voor de bbl is de examenstof minder diepgaand en omvangrijk dan voor de kbl. De leerweg kbl bevat grotendeels dezelfde leerstof als voor de gl en tl, maar bij de leerwegen gl en tl wordt hier een verrijkingsprogramma aan toegevoegd. Leerlingen met een diploma van de kbl zijn dan ook net als leerlingen van de gl en tl toelaatbaar voor mbo niveau 3 en 4, terwijl leerlingen van de

bbl alleen toelaatbaar zijn voor een mbo opleiding niveau 2 (Stichting Platforms VMBO, 2018).

Niveaudifferentiatie

Volgens Tomlinson (2014) is gedifferentieerd onderwijs noodzakelijk om tegemoet te komen aan de diverse leerbehoeften en capaciteiten van leerlingen om zo hun betrokkenheid en motivatie te vergroten. Ook andere onderzoekers hebben het belang van gedifferentieerd onderwijs aangetoond. Zo deden Asriadi et al. (2023) een meta-analyse waarmee ze aantoonden dat gedifferentieerd onderwijs de leerresultaten van leerlingen in diverse onderwijssituaties verbetert en vonden Pozas et al. (2021) in hun onderzoek naar gedifferentieerd onderwijs naast academische voordelen ook een positief verband met verbeterd welzijn, meer sociale inclusie en een beter academisch zelfbeeld van leerlingen. Gedifferentieerd onderwijs is ook in het beroepsonderwijs relevant, omdat het uitdagen van leerlingen cruciaal is voor hun persoonlijke en professionele ontwikkeling (OECD, 2023). Om het beste uit de leerlingen te halen moet het volgens Biemans et al. (2016) makkelijker voor leerlingen zijn om tussen leerwegen te wisselen dan nu het geval is. De mogelijkheid om makkelijker van leerweg te wisselen zou ervoor zorgen dat meer leerlingen op hun eigen niveau leren, wat vervolgens weer resulteert in minder schooluitval (Harris & Rainy, 2012).

Ook binnen de verschillende leerwegen is het belangrijk dat leerlingen op hun eigen niveau kunnen leren. Er is de afgelopen jaren een groeiende hoeveelheid onderzoek naar gedifferentieerd onderwijs vanwege de wens om het onderwijs beter aan te sluiten bij de behoeften en voorkeuren van leerlingen (Shemshack & Spector, 2020). Uit onderzoek blijkt dat gedifferentieerd onderwijs een positief effect heeft op de attitude (Safawi & Akay, 2022) en de leerprestaties (Shemshack & Spector, 2020) van de leerlingen. Hoewel de meeste resultaten van onderzoek naar gedifferentieerd onderwijs positief zijn, blijkt gedifferentieerd onderwijs in de praktijk nog weinig toegepast te worden door uitdagingen voor de

implementatie ervan. Leerkrachten hebben meer training en ondersteuning nodig om gedifferentieerd onderwijs beter toe te kunnen passen in hun lessen (Onyishi & Sefotho, 2020).

Belang van onderwijsmateriaal

De kwaliteit van het lesmateriaal is, naast de kwaliteit van de leraar, een belangrijke factor die het leerproces van de leerlingen beïnvloedt. De keuze van effectief leermateriaal kan van grote invloed zijn op het leerresultaat van de leerlingen. Leermateriaal dat ontworpen is om uitdagend en stimulerend te zijn en nauw aansluit bij de behoeften en het niveau van de leerlingen, heeft de grootste invloed op het verbeteren van de leerprestaties (Hattie, 2009). Verder helpen lesboeken die de mogelijkheid tot differentiatie aanbieden leerkrachten bij het inspelen op uiteenlopende behoeften van leerlingen (Lindner & Schwab, 2020). Hattie (2009) benadrukt in zijn onderzoek ook het belang van differentiatie in lesmateriaal. Volgens hem kan dit de betrokkenheid van leerlingen vergroten en de motivatie om te leren vergroten, wat vervolgens weer leidt tot betere leerresultaten. Ook Smale-Jacobse et al. (2019) benadrukken dat adequate ondersteuning en middelen, waaronder lesmaterialen, nodig zijn om leraren te helpen bij de implementatie van gedifferentieerd onderwijs.

Voor het leren van een vreemde taal is het daarnaast bevorderlijk dat de lesmethode en de docent een interactieve aanpak hanteren. Hierbij is interactie met de leraar, medeleerlingen en authentiek taalmateriaal van belang. Ook is het van belang dat leerlingen taakgericht leren. Leerlingen oefenen de taal dan aan de hand van zinvolle taken die taalgebruik in een realistische context stimuleren (Brown, 2007; Richards, 2006). Verder beargumenteert Richards (2006) ook dat de behoeften en interesses van leerlingen centraal moeten staan in het onderwijsproces. Dit betekent dat lesplannen aangepast moeten worden aan de achtergrond en vaardigheden van de leerlingen.

Engels onderwijs

Engels is de enige vreemde taal waarvoor kerndoelen geformuleerd zijn in Nederland. De kern van het vak Engels in de onderbouw van het voortgezet onderwijs is zelfredzaam worden in een aantal veel voorkomende communicatieve situaties. Vijf aspecten van taalvaardigheid komen hierin terug: luisteren, gesprekken voeren, spreken, lezen en schrijven. Deze aspecten zijn meegenomen in de kerndoelen voor Engels, waardoor ook een relatie wordt gelegd met het Europees Referentiekader voor Talen (ERK) (SLO, 2016). In het ERK wordt taalvaardigheid ingedeeld op zes niveaus: A1, A2, B1, B2, C1 en C2. Deze niveaus lopen op van 'beginner' tot 'near-native speaker'. Het ERK heeft een grote impact gehad op taalonderwijs in Europa. Het wordt gebruikt voor het opstellen van leerplannen, het ontwerpen van leermiddelen en het beoordelen van taalvaardigheid. Hierdoor kunnen taalvaardigheidsniveaus beter met elkaar vergeleken worden (Little, 2006).

De streefniveaus worden in Nederland gekoppeld aan de verschillende leerwegen. Zo is het streefniveau voor alle leerwegen van het vmbo A2, voor havo B1+ en voor vwo B2. Voor zowel de bbl, kbl en gl/tl is het streefniveau dus A2, maar in de werkelijkheid zien we dat de leerlingen uit de verschillende leerwegen gemiddeld verschillende niveaus behalen. De kbl en gl/tl halen gemiddeld wel het niveau A2, waarbij de gl/tl zelfs A2/B1 haalt, maar de bbl behaalt gemiddeld het niveau A1 op de Cambridge toets (Fasoglio & Tuin, 2018).

Huidige studie

Meer onderzoek naar het vmbo is van belang, omdat deze groep onderbelicht is binnen het beschikbare wetenschappelijk onderzoek. Dit terwijl bijna de helft van de leerlingen naar het vmbo gaat (VO-raad, n.d.). Binnen het vmbo is het verschil tussen de bbl en kbl relatief groot, omdat leerlingen van de bbl enkel toelaatbaar zijn voor mbo niveau 2, terwijl leerlingen van de kbl toelaatbaar zijn voor mbo niveau 3 en 4 (Stichting Platforms VMBO, 2018). Toch

vormen deze leerwegen in de meeste gevallen een dakpanklas in de eerste twee jaar. Omdat dakpanklassen veel voorkomen, zijn er bij veel lesmethodes alleen gecombineerde boeken beschikbaar. Dit is ook bij de lesmethode 'All Right' voor Engels van Malmberg het geval (Malmberg, n.d.). Kbl leerlingen zouden baat kunnen hebben bij zowel het vmbo bk als het kgt boek. Om deze leerlingen niet te onderschatten, maar ook niet te overvragen met de lesmethode die gebruikt wordt, is het van belang om te onderzoeken wat de verschillen tussen de twee lesmethodes zijn. Ook is het belangrijk om te weten of en hoe er gedifferentieerd wordt binnen de lesmethodes, om docenten te ondersteunen in het goed kunnen differentiëren in een dakpanklas. Meer informatie over de verschillen tussen het boek voor vmbo bk en kgt zou tevens kunnen bijdragen aan een verklaring voor het niet halen van streefniveau A2 door de bbl leerlingen.

Om het verschil tussen en binnen de lesmethode 'All Right' te analyseren wordt er in dit onderzoek gezocht naar een antwoord op de vraag: *'Hoe wordt in de Engels methode 'All Right' van Malmberg voor de eerste klas van het voortgezet onderwijs gedifferentieerd tussen en binnen vmbo bk en kgt?'*. Dit zal gedaan worden aan de hand van de volgende deelvragen:

- Wat wordt in de handleiding geschreven over niveaudifferentiatie? Zijn er verschillen in de manier waarop de methode de lesopbouw (structuur van de les), instructie, of ondersteuning voorschrijft tussen de niveaus?
- Welk type leerdoelen zijn er per les en per leerjaar en hoe verschilt dit tussen de niveaus?
- Welk type opdrachten zijn er per les en per leerjaar en hoe verschilt dit tussen de niveaus?
- Zijn er verschillen in de manier waarop de lesmethodes zijn opgebouwd voor de verschillende niveaus?

Methode

In dit onderzoek is een multiple case onderzoeksdesign toegepast. Het voordeel van een multiple case design is dat je meerdere cases, in dit geval meerdere lesmethodes, onderzoekt en vergelijkt. Hierdoor kunnen bevindingen met elkaar vergeleken worden en ontstaat er een completer beeld over hetgeen wat onderzocht wordt (Hunziker et al., 2024). Er is gekeken naar de leerdoelen, opdrachten en de opbouw van de methodes. Binnen het multiple case design is er een documentanalyse uitgevoerd. De documenten die geanalyseerd zijn, zijn de leerdoelen en opdrachten uit de verschillende hoofdstukken uit de Engels methode 'All Right' van Malmberg voor het eerste jaar van vmbo-bk en vmbo-kgt. De keuze voor deze methode is een pragmatische steekproef.

Om de verschillende lesmethodes te kunnen analyseren, zijn eerst de handleidingen van beide lesmethodes bekeken. Er is gekeken naar verschillen in de lesopbouw, instructie of voorschrift in ondersteuning tussen de twee lesmethodes. Deze resultaten zijn kwalitatief beschreven. Vervolgens zijn de leerdoelen van beide boeken geanalyseerd en vergeleken. Hierbij is ook gekeken of er binnen het boek onderscheid wordt gemaakt in de methode, zoals extra opdrachten voor leerlingen van vmbo-k binnen het bk boek. Om de leerdoelen te analyseren is er gebruikgemaakt van de herziene taxonomie van Bloom. Deze taxonomie kan gebruikt worden om te categoriseren naar complexiteit en abstractheid. De taxonomie van Bloom onderscheidt een cognitieve processen dimensie en een kennisdimensie. De cognitieve processen dimensie bestaat uit 6 categorieën: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. Deze categorieën worden verondersteld op te lopen in cognitieve complexiteit (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002). De kennisdimensie bestaat uit 4 categorieën: feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele kennis en metacognitieve kennis. Deze categorieën worden verondersteld op te lopen van concreet naar abstract. De categorieën conceptuele kennis en procedurele kennis overlappen hierbij in mate van abstractie.

Procedurele kennis kan concreter zijn dan conceptuele kennis, maar dit kan ook andersom het geval zijn (Anderson & Krathwohl, 2001).

Voor elk leerdoel is gekeken welke cognitieve processen dimensie en welke kennisdimensie het best bij het leerdoel past. De cognitieve processen kregen een cijfer: onthouden een 1, begrijpen een 2, toepassen een 3, analyseren een 4, evalueren een 5 en creëren een 6. De kennisdimensies kregen een letter: feitenkennis een A, conceptuele kennis een B, procedurele kennis een C en metacognitieve kennis een D. De combinatie van de letter en het cijfer vormden de code die het leerdoel kreeg. Wanneer een leerdoel uit meerdere onderdelen bestond die bij verschillende letters of cijfers pasten, kreeg het leerdoel meerdere codes. Bijvoorbeeld bij het leerdoel: ‘Zaken regelen: Kan mensen om dingen vragen, begrijpen wanneer om iets gevraagd wordt, dingen aan mensen geven, voor iets bedanken’. Dit leerdoel kreeg in totaal vier codes: dingen aan mensen vragen kreeg de code B3, begrijpen wanneer om iets gevraagd wordt kreeg B2 en dingen aan mensen geven en voor iets bedanken kregen beiden code A1.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te verhogen werd er met medestudenten een beslisregel afgesproken over wat te doen wanneer een leerdoel onduidelijk was. Er is afgesproken om naar de bijbehorende opdracht te kijken wanneer een leerdoel niet duidelijk was. Deze regel is bijvoorbeeld toegepast bij het leerdoel: ‘Oriënterend lezen: kan dingen opzoeken in of kiezen uit een lijst’. De opdracht moest bekeken worden om te bepalen wat er gedaan moest worden met de informatie die de leerling heeft opgezocht uit een lijst. Door de opdracht te bekijken is er bepaald dat er begrip van de lijst nodig is en heeft dit leerdoel de code A2 gekregen.

Na het coderen van de leerdoelen zijn ook de opdrachten van beide methodes gecodeerd. Er is een steekproef van hoofdstukken uit de lesmethodes getrokken. Deze steekproef omvat het tweede en het vijfde hoofdstuk van beide boeken. Er is voor deze

hoofdstukken gekozen omdat het eerste hoofdstuk inleidend en het laatste hoofdstuk afsluitend is. Het kan zijn dat deze twee hoofdstukken hierdoor niet een standaard hoofdstuk zijn. Door het op een na eerste en op een na laatste hoofdstuk te pakken kan je alsnog het verloop in het boek bekijken om een vergelijking binnen de methode te kunnen maken en heb je meer kans dat het een standaard hoofdstuk is. Alle opdrachten uit de beide hoofdstukken van beide boeken zijn gecodeerd en vergeleken. Er is gekeken welk type opdrachten er worden aangeboden en hoe deze verschillen tussen de niveaus bk en kgt. De analyse van deze hoofdstukken is wederom aan de hand van Bloom's taxonomie gebeurd.

Om de vergelijking in opdrachten tussen de vmbo-bk en vmbo-kgt methode te maken zijn alle codes per methode bij elkaar opgeteld en de aantallen vergeleken. Om de vergelijking binnen de methodes te maken zijn de codes van de tweede hoofdstukken uit beide methodes bij elkaar opgeteld en de codes van de vijfde hoofdstukken uit beide methodes bij elkaar opgeteld en de aantallen vergeleken.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten te vergroten zijn de leerdoelen van het vmbo-kgt boek samen met een medestudent geanalyseerd, om zo te kunnen oefenen met het werken met het codeerschema. Vervolgens is het volledig gecodeerde bestand met leerdoelen vergeleken met de codes die de begeleidend docent aan deze leerdoelen heeft gegeven. In eerste instantie verschilden 7 van de 96 gecodeerde leerdoelen met elkaar. Dit ging in vier gevallen over een gecombineerd leerdoel waarbij beide onderdelen dezelfde code zouden krijgen. Er is besloten in dit geval wel twee keer dezelfde code aan het leerdoel te geven. Na deze aanpassing verschilden dus nog 3 van de 96 codes met elkaar. Bij deze leerdoelen is ook na overleg de oorspronkelijke code aangehouden, omdat de leerdoelen enigszins ambigu waren. Dit komt neer op 96,9% overeenstemming.

Bij het coderen van de opdrachten is er vergeleken met dezelfde medestudent. Tijdens het coderen zijn twijfelgevallen besproken en na het coderen zijn de codes voor de opdrachten

van het vmbo-kgt vergeleken. In eerste instantie verschilden 34 van de 125 gecodeerde opdrachten met elkaar. Door de opdrachten nog eens te analyseren zijn er 24 aanpassingen gemaakt. In 10 gevallen ging het om een verschil in B2 en B3. In 5 gevallen ging het om een gecombineerd leerdoel dat in eerste instantie anders geïnterpreteerd werd. Na de aanpassingen werden 10 van de 125 opdrachten nog verschillend gecodeerd. Bij deze 10 opdrachten zijn ook na overleg de oorspronkelijke codes behouden omdat deze opdrachten enigszins ambigu waren. Dit komt neer op 92% overeenstemming. De aanpassingen in de codes voor de opdrachten van het vmbo-kgt boek zijn vervolgens meegenomen naar een nieuwe analyse van de gecodeerde opdrachten van het vmbo-bk boek. Op basis hiervan zijn er 20 aanpassingen gedaan in de gecodeerde opdrachten van dit boek. Dit ging met name over de codes van de opdrachten die gelijk, of soortgelijk waren aan de opdrachten uit het kgt boek die na het vergelijken aangepast werden.

Ten slotte is er gekeken naar verschillen in de opbouw van de lessen binnen en tussen de methodes. De methodes zijn naast elkaar gelegd en er is op een exploratieve wijze gekeken naar de structuur van de lessen, de opbouw van de pagina's, de bladspiegel en het gebruik van tekst en plaatjes in de uitleg en/of de opdrachten. Er is een random steekproef getrokken van een paragraaf uit de eerder onderzochte hoofdstukken. Uit deze steekproef zijn paragraaf 2.4 en 5.4 uit de beide methodes gekomen. De gevonden verschillen en overeenkomsten zijn kwalitatief beschreven. De resultaten op basis van de analyse van de opbouw zijn vervolgens vergeleken met de resultaten op basis van de analyse van de gecodeerde leerdoelen en opdrachten om zo de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

Resultaten

Niveaudifferentiatie in de handleiding

Volgens de website van Malmberg heeft de methode 'All Right' veel mogelijkheden tot differentiatie voor zowel leerlingen die achterblijven als voorlopen. Leerlingen kunnen in de digitale leeromgeving overstappen naar een ander niveau of leerjaar, maar ook binnen elke editie zijn er ruime differentiatiemogelijkheden (Malmberg, n.d.).

In de docentenhandleiding 'All Right voor de onderbouw' wordt een aantal uitspraken gedaan met betrekking tot niveaudifferentiatie. In de handleiding staat onder het stukje 'voertaal' dat de voertaal voor vmbo-bk en vmbo-kgt in het Nederlands is om de opdrachten laagdrempelig en begrijpelijk te houden. In de lesboeken voor het vwo/gymnasium, havo/vwo en tl/havo wordt Engels als voertaal gebruikt. In de docentenhandleiding wordt benoemd dat docenten leerlingen kunnen wijzen op *Classroom English* vooraan in het leerwerkboek wanneer zij voor vmbo-bk en vmbo-kgt in de les wel Engels als voertaal willen gebruiken. In *Classroom English* staan Engelse vertalingen van zinnen die leerlingen in de les nodig zouden kunnen hebben over bijvoorbeeld groeten, huiswerk, afwezig zijn of naar het toilet mogen.

Onder het stukje 'differentiatie' worden ook mogelijkheden voor differentiatie benoemd. De docent of leerling kan op basis van het niveau van de leerling bepalen of er behoefte is aan differentiatie voor die leerling. Hier staan voor grammatica de volgende mogelijkheden: 'Bij de grammatica-opdrachten kan een deel van de opdrachten overgeslagen worden door leerlingen die in de onderzoeksoopdracht goed uit de voeten kunnen met een onderwerp', 'Met de adaptieve trainer *Versterk jezelf* in de online leeromgeving oefent elke leerling altijd op maat' en 'Een leerling kan in de online leeromgeving aan het einde van een paragraaf *Test jezelf* maken om te kijken of hij de kennisonderdelen (words, expressions, grammar) voldoende beheerst'.

Op het gebied van vaardigheden worden de volgende mogelijkheden besproken: 'In de *Challenge* bij *Listening* en *Reading* maken de leerlingen extra lees- of luistermeters', '*The Extra Mile* is er voor de leerling die na de les of na de *Challenge* een stap verder kan', 'In de

docentenomgeving zijn werkbladen opgenomen met extra leeslessen op verschillende niveaus' en 'op (link naar website) worden actuele kijk/luister- en leesopdrachten geplaatst, op verschillende ERK-niveaus'.

Overige differentiatiemogelijkheden die benoemd worden zijn de online woordtrainer en dyslexiebladen voor leerjaar 1. Deze dyslexiebladen zijn er om te wennen aan de Engelse klanken en de bijbehorende schrijfwijze en zijn dus niet alleen voor dyslectische leerlingen. Verder wordt 'ontschotting' bij differentiatie benoemd: 'Alle leerlingen en alle docenten kunnen bij het materiaal van de andere niveaus en andere jaren van de onderbouw, of van de bovenbouw'. Over het algemene onderscheid tussen de boeken voor de verschillende leerwegen binnen het vmbo wordt, op de voertaal na, in de handleiding niets beschreven. Ook het onderscheid binnen de lesmethodes (bijvoorbeeld vmbo-b en vmbo-k) wordt niet in de docentenhandleiding benoemd.

Wel wordt in de docentenhandleiding informatie over de Taxonomie van Bloom gegeven. Er wordt benoemd dat de vragen en opdrachten in de methodes van alle leergangen een beroep doen op de cognitieve niveaus: Onthouden, Begrijpen, Toepassen, Analyseren, Evalueren en Creëren. Ook wordt benoemd dat in de loop van een jaar de verhouding tussen de verschillende niveaus verandert. Er zal volgens de handleiding gaandeweg meer een beroep worden gedaan op de hogere cognitieve niveaus.

Verder worden de ERK-doelen in de docentenhandleiding benoemd. In de handleiding staat dat de leerdoelen bij de start van elke vaardigheidsles in het Engels benoemd worden in concrete, handelingsgerichte 'vertalingen' van de doelen uit het ERK. Elke les wordt afgerond met een opdracht waarbij alle (of de meeste) doelen uit de les samenkomen: zowel de ERK-doelen als de aangeboden woordenschat, expressions en grammatica worden in deze opdracht geïntegreerd. In de handleiding wordt niets gezegd over welke ERK niveaus door welke leerlingen behaald zouden moeten worden.

Leerdoelen

In de leerdoelen kwamen de codes A1, A2, B2, B3, C2 en C3 naar voren. Deze staan respectievelijk voor: feitenkennis onthouden, feitenkennis begrijpen, conceptuele kennis begrijpen, conceptuele kennis toepassen, procedurele kennis begrijpen en procedurele kennis toepassen. In totaal had het vmbo-bk boek 43 leerdoelen, dit waren 48 codes. Het vmbo-kgt boek had in totaal 53 leerdoelen, dit waren 61 codes. 35 leerdoelen waren exact hetzelfde in het vmbo-bk boek als het vmbo-kgt boek. In Tabel 1 is de verdeling van de codes met bijbehorende percentages weergegeven.

Tabel 1

Aantallen per code voor de leerdoelen

	bk	Percentage	kgt	Percentage
A1	7	14,6	9	14,8
A2	2	4,2	2	3,3
B2	17	35,4	22	36,1
B3	19	39,6	24	39,3
C2	1	2,1	1	1,6
C3	2	4,2	3	4,9
totaal	48	100	61	100

In de leerdoelen komt de kennisdimensie conceptuele kennis (B) het meest voor. Voor bk valt in totaal 75% van de leerdoelen onder de kennisdimensie conceptuele kennis, voor kgt is dit 75,4%. Binnen de dimensie voor het cognitieve proces komen begrijpen (2) en toepassen (3) het meest voor. Voor bk valt in totaal 41,7% onder het cognitieve proces begrijpen en 43,8% onder het cognitieve proces toepassen. Voor kgt is dit 41% voor begrijpen

en 44,3% voor toepassen. In de leerdoelen kwam de binnen de kennisdimensie metacognitieve kennis (D) geen enkele keer voor. Binnen de cognitieve processen dimensie kwamen de codes analyseren (4), evalueren (5) en creëren (6) geen enkele keer voor. Dit gold voor beide methodes.

Het totale aantal leerdoelen verschilt voor de methodes vmbo-bk en vbmo-kgt, maar de type leerdoelen verschillen nauwelijks tussen de twee methodes. Het grootst gevonden verschil is het percentage leerdoelen dat als A2 gecodeerd is. In beide methodes zijn er twee leerdoelen als A2 gecodeerd, maar door het verschil in het totale aantal codes is dit voor bk 4,2% en voor kgt 3,3%. Alle andere verschillen zijn kleiner dan 0,9%. Dit laat zien dat er tussen de twee methodes niet veel verschil in de cognitieve complexiteit en de abstractie van de leerdoelen is.

Opdrachten

In Tabel 2 is te zien dat in de opdrachten de codes A1, B2, B3, B6, C3, C4 en C6 voorkwamen. Deze staan respectievelijk voor: feitenkennis onthouden, conceptuele kennis begrijpen, conceptuele kennis toepassen, conceptuele kennis creëren, procedurele kennis toepassen, procedurele kennis analyseren en procedurele kennis creëren. In totaal hadden de hoofdstukken 2 en 5 van het vmbo-bk boek 128 opdrachten, dit waren 133 codes. De hoofdstukken 2 en 5 van het vmbo-kgt boek hadden in totaal 125 opdrachten, dit waren 129 codes. Er werden geen extra of aangepaste opdrachten aangeboden die onderscheid maken tussen de twee niveaus binnen de dakpanklas. Verder viel op dat veel van de opdrachten die in het bk boek voorkomen ook in het kgt boek voorkomen. Dit ging soms om precies dezelfde opdracht, maar soms ook over eenzelfde soort opdracht met een langere tekst of vraag voor vmbo kgt.

Tabel 2

Aantal codes voor de opdrachten per methode

	bk	Percentage	kgt	Percentage
A1	13	9,8	14	10,9
B2	50	37,6	47	36,4
B3	45	33,8	45	34,9
B6	2	1,5	2	1,6
C3	17	12,8	15	11,6
C4	5	3,8	5	3,9
C6	1	0,7	1	0,8
totaal	133	100	129	100

In de opdrachten komt de kennisdimensie conceptuele kennis (B) het meest voor. Voor bk valt in totaal 72,9% van de opdrachten onder de kennisdimensie conceptuele kennis, voor kgt is dit ook 72,9%. Binnen de dimensie voor het cognitieve proces komen begrijpen (2) en toepassen (3) het meest voor. Voor bk valt in totaal 37,6% onder het cognitieve proces begrijpen en 46,6% onder het cognitieve proces toepassen. Voor kgt is dit 36,4% voor begrijpen en 46,5% voor toepassen. In de opdrachten kwam binnen de kennisdimensie metacognitieve kennis (D) geen enkele keer voor, dit was bij de leerdoelen ook het geval. Binnen de cognitieve processen dimensie kwam de code evalueren (5), net als bij de leerdoelen, geen enkele keer voor. Echter, bij de leerdoelen kwamen analyseren (4) en creëren (6) ook geen enkele keer voor, deze kwamen binnen de opdrachten wel voor. Verder valt op dat de kennisdimensie feitenkennis (A) alleen in de vorm van onthouden (1) voorkomt.

Ook bij de opdrachten verschilt de hoeveelheid voor de methodes vmbo-bk en vbmo-kgt, maar het type opdrachten verschilt nauwelijks tussen de twee methodes. Het grootst

gevonden verschil is het percentage opdrachten dat de codes B2 of C3 krijgen. Bij de methode voor vmbo-bk krijgen de opdrachten 50 keer de code B2 en bij kgt is dit 47 keer. Dit zorgt voor een verschil van 1,2%. Ook de hoeveelheid opdrachten die de code C3 kreeg verschilt 1,2% tussen beide methodes, bk kreeg deze code 17 keer en kgt 15 keer. Alle andere verschillen liggen lager dan 1,2%. Dit laat zien dat er tussen de twee methodes niet veel verschil in de cognitieve complexiteit en de abstractie van de opdrachten is.

Om ook het verschil tussen hoofdstukken aan het begin en eind van het jaar te onderzoeken zijn de codes van beide hoofdstukken 2 en 5 uit het vmbo-bk en kgt boek vergeleken. Deze resultaten zijn weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3

Aantal codes voor de opdrachten per hoofdstuk

	Hoofdstuk 2	Percentage	Hoofdstuk 5	Percentage
A1	19	14,1	8	6,3
B2	47	34,8	50	39,4
B3	45	33,3	46	36,2
B6	2	1,5	2	1,6
C3	14	10,4	17	13,4
C4	6	4,4	4	3,1
C6	2	1,5		
totaal	135	100	127	100

Het valt op dat er in de tweede hoofdstukken van de methodes meer opdrachten zijn die de code A1 krijgen dan in de vijfde hoofdstukken. De code A1 (feitenkennis onthouden) komt in beide hoofdstukken 2 in totaal 19 keer voor en in beide hoofdstukken 5 komt deze 8

keer voor. Dit is een verschil van 7,8%. De codes B2 (conceptuele kennis begrijpen) en C3 (procedurele kennis toepassen) komen in de vijfde hoofdstukken meer voor. B2 komt in de hoofdstukken 5 in totaal 50 keer voor en in de hoofdstukken 2 in totaal 47 keer. Dit is een verschil van 4,6%. C3 komt in de hoofdstukken 5 in totaal 17 keer voor en in de hoofdstukken 2 in totaal 14 keer. Dit zorgt voor een verschil van 3%. Verder valt op dat de code C6 wel in de tweede hoofdstukken voorkomt, maar niet in de vijfde hoofdstukken. Met name de verschillen in de codes A1, B2 en C3 lijken te wijzen op een toename in cognitieve complexiteit en abstractie in latere hoofdstukken in het jaar ten opzichte van eerdere hoofdstukken.

Opbouw

De paragrafen 2.4 van de methodes voor vmbo-bk en kgt zijn met elkaar vergeleken. Beide paragrafen hebben dezelfde leerdoelen. Ook veel van de opdrachten zijn gelijk of soortgelijk. Bij soortgelijke opdrachten valt het op dat de bk en kgt leerlingen wel hetzelfde moeten doen, maar dat teksten en/of vragen over de teksten vaak langer zijn. Ook komt het voor dat de bk en kgt methode precies dezelfde tekst bij een opdracht hebben, maar dat er in het bk boek een tabel onder staat met 'words to help', waar vertalingen van woorden uit de tekst gegeven worden. Deze tabel wordt niet gegeven in het kgt boek. Verder wordt er in het bk boek vaker een tip gegeven over hoe je een bepaalde tekst aanpakt. Het kgt boek heeft één opdracht meer in paragraaf 2.4 dan het boek voor bk. Het verschil is een extra opdracht over de tekst die wel in beide methodes staat. In deze extra opdracht moeten de kgt leerlingen zinnen aankruisen die kloppen met de tekst. De indeling, afbeeldingen, bladspiegel, lettertype en lettergrootte komen allemaal overeen tussen de twee methodes.

Daarnaast zijn de paragrafen 5.4 van de methodes voor vmbo-bk en kgt met elkaar vergeleken. Ook hier hebben beide paragrafen dezelfde leerdoelen en zijn veel opdrachten gelijk of soortgelijk, waarbij soortgelijke opdrachten voor kgt alleen langere teksten hebben

dan de opdrachten voor bk. Er is één tekst die totaal verschillend is voor bk en kgt. Bk heeft een stappenplan hoe je jezelf omtovert tot een 'Banshee' en het kgt boek heeft een krantenbericht met informatie over wat je moet doen wanneer je een 'Fairy' tegenkomt. Bij de vergelijking tussen deze twee paragrafen valt verder op dat het grammaticablok waar de present simple en present continuous worden uitgelegd in het boek voor kgt langer is. Kgt leert de present simple en present continuous in de ik, jij en hij/zij vorm. Bk leert dit alleen in de ik en jij vorm. Een laatste verschil is dat de leerlingen op basis van een soortgelijke tekst in beide methodes een advies moeten schrijven, maar in het kgt boek staat er: 'je doet dit in het Engels' en in het bk boek staat er: 'je mag dit in het Nederlands doen, maar je kunt het ook in het Engels proberen'. Verder komen de indeling, afbeeldingen, bladspiegel, lettertype en lettergrootte allemaal overeen tussen de twee methodes.

De paragrafen 2.4 en 5.4 binnen de beide methodes zijn ook vergeleken om zo te kunnen kijken of er een ontwikkeling is in opbouw binnen de methode. In de lengte van de teksten zit niet veel verschil tussen de hoofdstukken. Beide hoofdstukken van beide methodes bestaan uit zowel kortere als wat langere teksten. Ook hebben beide hoofdstukken 2 leerdoelen en bestaan ze voor bk beide uit 14 opdrachten en voor kgt beide uit 13 opdrachten. Opdracht 14 uit het bk boek is bij beide hoofdstukken een opdracht waarin leerlingen vragen over een tekst moeten beantwoorden waarbij het antwoord uit een hele zin bestaat. Bij paragraaf 2.4 staat er niets beschreven over de taal waarin dit moet, bij paragraaf 5.4 staat dat de leerling het ook in het Engels mag proberen. Opdracht 13 uit het kgt boek is in beide paragrafen ook een opdracht waar de leerling een langer antwoord moet geven. Bij paragraaf 2.4 staat: 'Dit mag in het Nederlands of in het Engels' en bij paragraaf 5.4 staat: 'Je doet dit in het Engels'. Verder komen de indeling, afbeeldingen, bladspiegel, lettertype en lettergrootte allemaal overeen tussen de twee paragrafen van beide methodes.

Conclusie

Uit onderzoek blijkt dat gedifferentieerd onderwijs een positief effect heeft op de attitude (Safawi & Akay, 2022) en leerprestaties (Shemshack & Spector, 2020) van leerlingen. Echter, door uitdagingen in de implementatie van gedifferentieerd onderwijs blijkt dit nog weinig toegepast te worden (Onyshi & Sefotho, 2020). Lesmateriaal is een belangrijke factor die het leerproces beïnvloedt en differentiatie in lesmateriaal speelt hierin een positieve rol (Hattie, 2009). Richards (2006) beargumenteert dat het ook voor het leren van een vreemde taal belangrijk is dat lesmateriaal aangepast wordt aan de behoeften van de leerlingen. Om te kijken of en hoe er binnen lesmethodes voor het vmbo gedifferentieerd wordt bij het vak Engels is er in deze studie geprobeerd meer informatie te krijgen aan de hand van de vraag: *‘Hoe wordt in de Engels methode ‘All Right’ van Malmberg voor de eerste klas van het voortgezet onderwijs gedifferentieerd tussen en binnen vmbo bk en kgt?’*

De methode ‘All Right’ beschrijft in de docentenhandleiding verschillende manieren van differentiëren voor leerlingen die daar behoefte aan hebben. Sterkere leerlingen kunnen bepaalde opdrachten overslaan en er zijn extra uitdagende opdrachten beschikbaar voor hen. Voor de zwakkere leerlingen is er extra oefenmateriaal beschikbaar. Ten slotte hebben docenten en leerlingen altijd toegang tot het materiaal van andere niveaus en jaren. In de docentenhandleiding staat niets beschreven over de differentiatie tussen leerwegen binnen de methode voor een dakpanklas.

De methodes voor bk en kgt zijn als eerst vergeleken aan de hand van de leerdoelen die beide boeken hanteren. Het grootste verschil tussen deze twee zit in het aantal leerdoelen. Het bk boek heeft 43 leerdoelen en het kgt boek heeft 53 leerdoelen. In de codes die de leerdoelen kregen zijn erg kleine verschillen gevonden, namelijk maximaal 1% meer of minder van een bepaald soort kennis. Daarna zijn de opdrachten van beide boeken met elkaar vergeleken. Ook bij de codes die de opdrachten kregen werden kleine verschillen van maximaal 1% gevonden. Zowel de leerdoelen als opdrachten lijken dus op basis van Bloom’s

taxonomie niet meer of minder abstract en cognitief complex in het vmbo-bk boek dan in het kgt boek. Wel heeft het kgt boek dus 10 leerdoelen meer dan het bk boek, terwijl de tweede en vijfde hoofdstukken van het kgt boek minder opdrachten hebben dan deze hoofdstukken in het bk boek. Het lijkt er dus op dat in het kgt boek meer leerdoelen in minder opdrachten verwerkt zitten. Dit zou erop kunnen wijzen dat de opdrachten in het kgt boek complexer, langer of uitgebreider zijn. Echter, niet alle hoofdstukken uit de methodes zijn bekeken voor het coderen van de opdrachten. Het zou dus kunnen dat bij andere hoofdstukken het kgt boek wel meer opdrachten heeft dan het bk boek. Binnen het bk en kgt boek waren er geen specifieke leerdoelen en opdrachten voor een bepaalde leerweg binnen deze dakpanklas.

Tussen de hoofdstukken aan het begin en eind van de methodes verschillen de codes van de opdrachten meer van elkaar. In de tweede hoofdstukken van beide boeken komen opdrachten met de code feitenkennis onthouden 8% vaker voor dan in de vijfde hoofdstukken. In de vijfde hoofdstukken komen conceptuele kennis begrijpen 5% en procedurele kennis toepassen 3% vaker voor dan in de tweede hoofdstukken. Het lijkt er dus op dat de cognitieve complexiteit en de abstractie van de opdrachten wel wat toenemen naarmate de leerling verder in het leerjaar komt, maar dit geldt dus voor zowel de bk als kgt methode.

Hoewel op basis van de gecodeerde leerdoelen en opdrachten niet veel verschil lijkt te zijn tussen de methodes voor bk en kgt, zien we wel verschillen in de opbouw van de methodes. Wanneer bij vergelijkbare opdrachten uit het bk en kgt boek eenzelfde niveau van cognitieve complexiteit en abstractie wordt gevraagd, zijn er toch verschillen tussen de twee. Het kgt boek heeft bij deze opdrachten vaak langere teksten, langere opdrachten en antwoorden moeten vaker in het Engels worden gegeven dan in het bk boek. Wanneer teksten voor beide methodes wel hetzelfde zijn, krijgen bk leerlingen hier extra hulp bij in de vorm van een tip of blok met vertalingen van moeilijke woorden. Uit de vergelijking binnen de

methodes blijkt vooral dat leerlingen aan het eind van het jaar vaker in het Engels mogen of moeten antwoorden dan aan het begin van het jaar.

In de Engels methode ‘All Right’ van Malmberg voor de eerste klas van het voortgezet onderwijs lijkt er dus enigszins gedifferentieerd te worden tussen en binnen de methodes voor vmbo bk en kgt. Op basis van Bloom’s taxonomie lijkt het niveau van cognitieve complexiteit en abstractie van de opdrachten binnen de methode toe te nemen naarmate het jaar vordert. Bij de vergelijking tussen de methodes is het opvallend dat de codes die aan de hand van Bloom’s taxonomie naar voren zijn gekomen er op wijzen dat er tussen de methodes voor bk en kgt nauwelijks verschillen zijn in cognitieve complexiteit en abstractie in leerdoelen en opdrachten, terwijl het kgt boek meer leerdoelen heeft dan het bk boek. Dit kan verklaard worden door de verschillen in opbouw, waaruit bleek dat de opdrachten uit het kgt boek vaak langere teksten en opdrachten hebben dan uit het bk boek en dat kgt leerlingen eerder en vaker in het Engels antwoord moeten geven dan bk leerlingen. Hierdoor zouden meer leerdoelen in minder opdrachten behaald kunnen worden.

Verschillende onderzoekers hebben aangetoond dat differentiatie in het onderwijs een positief effect heeft op het leerproces van leerlingen (Hattie, 2009; Lindner & Schwab, 2020; Onyishi & Sefotho, 2020; Shemshack & Spector, 2020; Safawi & Akay, 2022). Op basis van dit onderzoek lijkt de lesmethode ‘All Right’ wel te differentiëren door docenten verschillende mogelijkheden te bieden om te differentiëren voor leerlingen die daar behoefte aan hebben. Er is ook onderzocht of er tussen de lesmethodes voor vmbo-bk en kgt wordt gedifferentieerd. Uit het onderzoek van Fasoglio en Tuin (2018) blijkt dat het streefniveau voor Engels in Nederland voor alle leerwegen van het vmbo A2 is, maar dat leerlingen op de bbl gemiddeld slechts A1 halen op de Cambridge toets, terwijl leerlingen op de kbl en gl/tl wel A2 of hoger behalen. Aan de hand van de analyse naar de lesmethode ‘All Right’ zou het deels te verklaren zijn dat leerlingen op de bbl een lager niveau halen dan de leerlingen in

andere leerwegen, aangezien het bk boek ook minder leerdoelen in het eerste jaar behandelt dan het kgt boek. Ook blijkt uit de kwalitatieve analyse dat er minder uitgebreide teksten en opdrachten worden behandeld in het bk boek dan in het kgt boek. Dat kbl leerlingen gemiddeld wel het streefniveau A2 halen kan niet volledig verklaard worden door het verschil in het vmbo bk en kgt boek, aangezien een gedeelte van de kbl leerlingen in de eerste jaren het bk en een ander deel het kgt boek zal hebben gehad. Dat de boeken verschillen per niveau is opvallend, omdat alle vmbo-niveaus hetzelfde streefniveau voor Engels hanteren.

Discussie

Een sterk aspect van de opzet van dit onderzoek is dat de betrouwbaarheid is vergroot door de coderingen met een medestudent te vergelijken. Zowel de leerdoelen als opdrachten uit het kgt boek zijn eerst los van elkaar gecodeerd en vervolgens vergeleken. Er zijn een aantal aanpassingen gemaakt na deze vergelijking en deze aanpassingen zijn vervolgens ook meegenomen bij het coderen van het bk boek. Vervolgens heeft de begeleidende docent, waarmee niet tussendoor overlegd is over de codes, ook de leerdoelen gecodeerd. 96,9% van de codes komen overeen. Hierdoor kan er vanuit worden gegaan dat het codeerschema door beide hetzelfde geïnterpreteerd en gebruikt is.

Een beperking van dit onderzoek is dat dit onderzoek niet het volledige beeld van niveaudifferentiatie in het vak Engels voor het vmbo geeft. Er is in dit onderzoek alleen een vergelijking gemaakt tussen de boeken voor het eerste jaar van vmbo bk en kgt. Verder is er alleen gekeken naar de methode 'All Right'. Om een completer beeld te krijgen van niveaudifferentiatie in het vak Engels voor het vmbo is vervolgonderzoek naar andere leerwegen, leerjaren en lesmethodes van belang.

Het doel van het onderzoek was om niveaudifferentiatie binnen en tussen de methode 'All Right' voor het eerste leerjaar vmbo bk en kgt in beeld te krijgen. Er is gekozen voor de

taxonomie van Bloom om de leerdoelen en opdrachten te coderen. Hiermee is getracht verschil in cognitieve complexiteit en abstractie van de leerdoelen en opdrachten in beeld te brengen. Echter, het blijkt dat op basis van de taxonomie van Bloom weinig verschillen tussen de methodes naar boven komen, terwijl uit de analyse van de opbouw van de methodes wel blijkt dat de methodes verschillen. De codes die uit Bloom's taxonomie aan de opdrachten hangen zijn hetzelfde, want beide methodes vragen hetzelfde soort kennis, maar het verschil zit hem dan bijvoorbeeld in de lengte van de opdracht. Vervolgonderzoek zou gebruik kunnen maken van een andere, aanvullende manier van de methodes met elkaar vergelijken, door bijvoorbeeld op een structurele manier het taalniveau van de opdrachten te analyseren.

Dit onderzoek geeft meer inzicht in hoe de methodes 'All Right' voor vmbo bk en kgt in elkaar zitten. Hierdoor weten we meer over welke stof aan de hand van de boeken aan de leerlingen geboden kan worden, maar we weten nog niet hoe docenten daadwerkelijk gebruik maken van de boeken. Het kan voorkomen dat een docent onderdelen overslaat, of dingen op een andere volgorde aanbiedt. Ook kan een docent zelf differentiëren in de lessen door bijvoorbeeld leerlingen die op de bk komen met een bbl advies bepaalde opdrachten uit het bk boek niet te laten maken. Het zou dus interessant zijn om te kijken of de resultaten anders uit zouden vallen wanneer je alleen de opdrachten die daadwerkelijk aan de leerlingen worden geboden zou onderzoeken. Verder zou het interessant zijn om te kijken welke methode docenten gebruiken wanneer er geen sprake is van een dakpanklas, bijvoorbeeld bij een kbl klas vanaf het eerste leerjaar, aangezien de methodes alleen beschikbaar zijn in een vorm van twee gecombineerde leerwegen.

Dit onderzoek draagt bij aan meer informatie over de mogelijkheden die de lesmethode 'All Right' voor Engels biedt. Docenten zouden de resultaten van dit onderzoek kunnen gebruiken om betere keuzes te maken in de stof die ze hun leerlingen aanbieden. Verder geeft dit onderzoek handvatten voor vervolgonderzoek. Het is namelijk opvallend dat

we in Nederland verschillende leerwegen binnen het vmbo hanteren, die ook verschillende uitstroommogelijkheden hebben, maar dat deze leerwegen op het vak Engels allemaal hetzelfde streefniveau hebben. Alle leerwegen van het vmbo zouden het ERK streefniveau A2 moeten behalen aan het einde van de middelbare school. Toch zien we verschillen in het aanbod dat de verschillende leerwegen krijgen en in de resultaten die leerlingen uit deze leerwegen halen op de Cambridge eindtoets. Wanneer vervolgonderzoek naar andere uitgeverijen, leerjaren en niveaus een zelfde beeld zouden schetsen, zou het realistisch zijn om de ERK streefniveaus te evalueren en eventueel aan te passen aan de veronderstelde cognitieve capaciteiten van de leerlingen van de verschillende leerwegen, of om het aanbod wat betreft lesmethodes voor de verschillende leerwegen gelijk te trekken om zo de verschillende leerwegen gelijke kansen te bieden in het behalen van het voor hen gestelde streefniveau.

Literatuur

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson.
- Asriadi, M. A. M., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 18-33. <https://doi.org/10.33902/JPR.202322021>
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Tobi, H., & Runhaar, P. (2016). Students' learning performance and transitions in different learning pathways to higher vocational education. *Vocations and Learning*, 9(3), 315-332.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson Education.
- Fasoglio, D., & Tuin, D. (2018). Hoe goed spreken leerlingen Engels als zij het voortgezet onderwijs verlaten? De ERK-streefniveaus onderzocht. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(1), 19-28.
- Groeneveld, M. J., Van Steensel, K., & Techniek, P. B. (2008). Kenmerkend vmbo. *Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van vmbo-leerlingen en de generatie Einstein*. Hilversum: Hiteq.
- Harris, R., & Rainey, L. (2012). Learning pathways between and within vocational and higher education: Towards a typology? *Australian Education Researcher*, 39, 107-123.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4014319>

- Hunziker, S., & Blankenagel, M. (2024). Multiple case research design. In *research design in business and management: A practical guide for students and researchers* (pp. 171-186). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice, 41*(4), 212-218.
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualization in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education, 1-21*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching, 39*(3), 167-190.
doi:10.1017/S0261444806003557
- Malmberg. (n.d.). *All Right! Onderbouw*. Geraadpleegd op 28 februari 2024, van <https://www.malmberg.nl/voortgezet-onderwijs/methodes/talen/engels/all-right-onderbouw.htm>
- Marijnissen, J., Vergeer, F., van Dijk, J., & van de Flier, V. (2003). *Het VMBO verdient beter*. Tweede-Kamerfractie SP.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: Implication for teacher education. *International Journal of Higher Education, 9*(6), 136. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p136>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2021). DI (differentiated instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social

inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education*, 6, 729027.

<https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Safawi, S. S., & Akay, C. (2022). The effect of differentiated instruction approach on students' academic achievement and attitudes: A meta-analysis study. *Integrity Journal of Education and Training*, 6(6), 120-132.

Shemshack, A., Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*. 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>

SLO (2016). *Karakteristieken en kerndoelen onderbouw vo*. Geraadpleegd op 28 februari 2024, van <https://www.slo.nl/kerndoelen/>

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>

Stichting Platforms VMBO (2018). *Het vmbo en zijn leerlingen*. Stichting Platforms VMBO, Platform Theoretische Leerweg.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (2nd ed). ASCD.

VO-raad. (n.d.). *Vo in cijfers: Leerlingen en onderwijs*. Geraadpleegd op 12 mei 2024. <https://www.vo-raad.nl/vo-in-cijfers-leerlingen-en-onderwijs>