

Omgaan met verschillen

Differentiëren in het basisonderwijs

lestijd
onderwijsadvies 



Michel Verdoorn
www.lestijd.nl

Omgaan met verschillen

Differentiëren in het basisonderwijs

Michel Verdoorn



1^e editie
mei 2015

www.lestijd.nl
mverdoorn@lestijd.nl

Heeft u dit e-book doorgestuurd gekregen? Ga dan naar www.lestijd.nl en vraag uw eigen exemplaar aan. U bent er dan zeker van dat u de meest up-to-date versie hebt! U ontvangt dan tevens het e-zine van Lestijd Onderwijsadvies met meer waardevolle adviezen om uw lestijd beter te benutten.

© 2015 Michel Verdoorn – Doorzenden, kopiëren of verveelvoudigen van dit e-book is niet toegestaan. Gratis exemplaren van dit document zijn echter verkrijgbaar via www.lestijd.nl

Inleiding

Hoe kunnen leerkrachten effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen? Kortgezegd door in bepaalde situaties te differentiëren en in andere situaties de verschillen tussen leerlingen te benutten. De juiste balans daartussen kan men vinden door kritisch te volgen hoe en hoeveel elk kind leert.

Helaas gaat in Nederland ongeveer 40% van alle leerkrachten nog niet effectief om met verschillen. Enerzijds ontbreekt het die leerkrachten aan de juiste vaardigheden. Anderzijds maakt men verkeerde keuzes, omdat men onvoldoende op de hoogte is van belangrijke conclusies hierover uit wetenschappelijk onderzoek.

Met dit boek krijgt u een bredere kijk op bewezen effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen en kunt u gefundeerde beslissingen nemen in het vormgeven van onderwijs dat rekening houdt met verschillen.

Leeswijzer

In **deel 1** (hoofdstuk 1) vindt u uitleg van begrippen die te maken hebben met het omgaan met verschillen.

Door het complete en heldere overzicht kunnen ervaren leerkrachten dit deel gebruiken om hun kennis op te frissen, uit te breiden en te actualiseren. Voor beginnende en aankomende leerkrachten geeft dit deel een goede introductie in het omgaan met verschillen in het basisonderwijs.

Deel 2 (hoofdstuk 2 en 3) gaat over effectief omgaan met verschillen. In hoofdstuk 2 wordt aandacht besteed aan de verschillen. Hier kunt u lezen bij welke verschillen aanpassing van het onderwijs daarop een positief effect op zou kunnen leveren en bij welke niet. In hoofdstuk 3 wordt antwoord gegeven op de vraag hoe men effectief om zou kunnen gaan met verschillen.

Teams kunnen dit deel gebruiken om voor hun situatie de juiste keuzes te maken. Individuele leerkrachten kunnen dit deel natuurlijk ook gebruiken voor professionalisering.

Wetenschappelijke verantwoording

Dit E-book is gebaseerd op wetenschappelijke bronnen. Toch is er bewust geen bronvermelding opgenomen, om het boek toegankelijk en leesbaar te houden. Dit boek is namelijk gericht op iedereen die betrokken is bij het basisonderwijs en niet specifiek op wetenschappers. Mocht u bij specifieke beweringen een literatuurverwijzing willen dan kunt u dit bij mij per mail navragen.

Inhoud

Inleiding	3
Inhoud	5
1. Begrippen	6
1.1 Doelen bij differentiatie.....	6
1.2 Vormen van differentiatie	7
1.3 Inclusief en passend onderwijs	9
1.4 Handelingsgericht- en opbrengstgericht werken	10
2. Welke verschillen?	12
2.1 Prestatie.....	12
2.2 Werktempo	12
2.3 Geslacht	13
2.4 Gedrag	13
2.5 Leerstijlen, meervoudige intelligenties en beelddenken	14
2.6 Cultuur.....	15
2.7 Motivatie van de leerlingen	15
3. Hoe ermee omgaan?	16
3.1 Gebruik van verschillende instructievormen.....	16
3.2 Benutten van de verschillen tussen leerlingen.....	19
3.3 Vormgeven van differentiatie volgens een cyclisch proces	21
3.4 Nastreven van convergente differentiatie	25
3.5 Adaptief onderwijs slim combineren	25
Tot slot	26

1. Begrippen

Er bestaan veel begrippen die te maken hebben met het omgaan met verschillen. Al die begrippen zijn in veel gevallen een vorm van differentiatie, maar kunnen ook te maken hebben met onderwijsstelsels, schoolsystemen of doelen bij differentiatie. In dit hoofdstuk worden alle begrippen uitgelegd.



Differentiëren betekent dat leerlingen ongelijk behandeld worden op grond van kennis die de leerkracht heeft over relevante verschillen. De ongelijke behandeling bestaat hieruit dat leerlingen verschillend geïnstrueerd of begeleid worden, of in ongelijk tempo door de leerstof heengaan, of ongelijke leerstof verwerken.

1.1 Doelen bij differentiatie

Binnen het doel van basisscholen om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen kan men kiezen voor convergerende- of divergerende differentiatie of een combinatie van beiden.

Bij convergerende differentiatie doorlopen alle leerling van een klas of een leerjaar op hetzelfde tempo een leerlijn. Differentiatie bestaat uit bijvoorbeeld extra instructies voor leerlingen die moeite hebben met de lesstof, vermindering van de lesstof bij de verwerking voor leerlingen die moeite hebben met het tempo van de verwerking, vermindering van de lesstof bij de verwerking voor leerlingen die de lesstof al ruim voldoende beheersen waarbij ze als extra verwerking verdiepingsstof aangeboden krijgen.

Bij divergerende differentiatie volgen leerlingen in hun eigen tempo een leerlijn, waarbij de verschillen tussen leerlingen steeds meer toenemen. Het Montessorionderwijs is daar een goed voorbeeld van.

Soms wordt ook wel gekozen voor een combinatie van beiden; Bij de leerlingen waar het haalbaar is vindt convergerende differentiatie plaats. Bij de leerlingen, waarbij het niet haalbaar is (de achterstand wordt te groot), vindt (soms tijdelijk) divergerende differentiatie plaats. Ook bij hoogbegaafde leerlingen wordt er soms bewust gekozen voor divergerende differentiatie.

1.2 Vormen van differentiatie

Alle vormen van differentiatie kunnen worden onderverdeeld in interne- en externe differentiatie. Interne differentiatie speelt zich af binnen klassenverband en externe differentiatie daarbuiten. Externe differentiatie kan zowel buiten schoolverband als binnen schoolverband plaatsvinden.

Interne differentiatie / adaptief onderwijs

Interne differentiatie speelt zich af binnen klassenverband. Dit wordt ook wel 'adaptief onderwijs' genoemd. **Adaptief onderwijs** is het doelbewust afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen leerlingen in dezelfde leergroep. Deze vorm van differentiatie speelt zich dus af binnen één en dezelfde klas, onder verantwoordelijkheid van één leraar (of duo van leraren).

Binnen het adaptief onderwijs vindt men twee kleinere vormen van differentiatie: **Zorgverbreding** en **onderwijs-op-maat**. Dit zijn termen die exclusief gebruikt worden voor zorgleerlingen.

In het Montessorionderwijs wordt een bijzondere vorm van interne differentiatie toegepast. Klassen bestaan uit leerlingen uit drie leerjaren. Daarbinnen kiezen leerlingen zelf waaraan ze willen werken.

Externe differentiatie buiten schoolverband

Wanneer men in het primair onderwijs spreekt over externe differentiatie buiten schoolverband dan worden leerlingen verdeeld over basisonderwijs, speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs en Leonardo onderwijs.

Speciaal basisonderwijs

Het speciaal basisonderwijs valt niet onder de wet 'speciaal onderwijs', maar is in feite een speciale vorm van onderwijs voor kinderen die het op een reguliere basisschool niet redden. Het leerrendement blijft achter en vaak gaat dat gepaard met een sterk verminderd welbevinden. Kinderen op sbo-scholen dienen na het verlaten van deze school dezelfde basiskennis behaald te hebben als kinderen die op een gewone basisschool gezeten hebben, maar ze mogen daar wel langer over doen. Uitlopen kan tot 14 jaar.

Speciaal onderwijs

Voor leerlingen die lichamelijk, zintuiglijk of verstandelijk gehandicapt zijn, is er het zogeheten speciaal onderwijs. Deze scholen zijn er in vier categorieën (clusters):

Cluster 1: visueel gehandicapte kinderen of meervoudig gehandicapte kinderen met een visuele handicap

Cluster 2: dove of slechthorende kinderen, kinderen met ernstige communicatiemoeilijkheden of meervoudig gehandicapte kinderen die één van deze handicaps hebben.

Cluster 3: lichamelijk gehandicapte kinderen, zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK) en langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap, of meervoudig gehandicapte kinderen die één van deze handicaps hebben.

Cluster 4: zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK), kinderen met gedrags- en/of psychiatrische stoornissen, zoals ADHD, PDD-NOS, ODD, CD (Antisociale gedragsstoornis), klassiek autisme, Gilles de la Tourette, hechtingsproblematiek.

Leonardo onderwijs

Leonardo Onderwijs is een relatief nieuwe vorm van externe differentiatie buiten schoolverband. Het is een fulltime onderwijs concept voor hoogbegaafde leerlingen van 4 tot en met 18 jaar. Doordat het een nieuwe onderwijsvorm is dekt het nog niet alle regio's van Nederland. Het doel is om het potentieel aan talent zo volledig mogelijk tot ontwikkeling te laten komen. Enerzijds doet men dat door het niveau van de lesstof en de onderwerpen aan te passen. Anderzijds besteed men extra aandacht aan metacognitieve- en sociale vaardigheden, omdat veel hoogbegaafden daar vaak meer moeite mee hebben dan gemiddelde leerlingen. Het delen van ervaringen en samenwerken met 'peers' (lotgenoten) speelt een belangrijke rol bij het Leonardo onderwijs.

Externe differentiatie binnen schoolverband

Voorbeelden van externe differentiatie binnen schoolverband zijn het verdelen van leerlingen over niveaugroepen buiten klassenverband of het inrichten van een hulpklas voor leerlingen met een achterstand of voor excellente leerlingen.

Het Jenaplanonderwijs en scholen die werken volgens het principe van 'het nieuwe leren' hebben externe differentiatie in hun concept verwerkt. Zo werkt Jenaplan met stamgroepen die bestaan uit leerlingen van verschillende leeftijden en instructiegroepen waar de kinderen van gelijk niveau voor een instructie bij elkaar komen.

Het nieuwe leren geeft de leerlingen een zelfsturende rol bij het vormgeven van hun leerproces. De leerkracht heeft de rol van coach en begeleider tijdens dit proces. Samen met de leerkracht kijkt elk kind welke leerdoelen ze beheersen, welke volgende leerdoelen ze willen behalen en hoe ze die leerdoelen willen proberen te behalen. De leerlingen bepalen dus zelf op welk niveau ze werken. Hoe dit organisatorisch vormgegeven wordt verschilt per school. Een veelvoorkomende manier is het werken met ateliers. Dit zijn ruimtes die op één specifiek vak (rekenen, taal, geschiedenis, enz.) zijn ingericht. Alle boeken, werkboeken, ondersteunende instructiematerialen zijn in die ruimte aanwezig. De basisschoolleerkrachten verdelen de ateliers en fungeren voor een gedeelte van de dag als een soort vakleerkracht in zo'n atelier.

1.3 *Inclusief en passend onderwijs*

Zowel interne als externe differentiatie speelt een belangrijke rol bij Inclusief onderwijs en Passend onderwijs.

De term **inclusief onderwijs** is afgeleid uit het Engelse 'inclusive education' en heeft als streven zo veel mogelijk leerlingen in het regulier onderwijs op te vangen.

Passend onderwijs is van inclusief onderwijs afgeleid en is een invulling die de Nederlandse overheid aan inclusief onderwijs gegeven heeft. Het is iets gematigder dan inclusief onderwijs.

In de wet wordt geregeld dat schoolbesturen een zorgplicht passend onderwijs krijgen. Voor elke leerling die aangemeld wordt voor of toegelaten is tot een school, moet het bestuur een passend onderwijsaanbod kunnen aanbieden. Dus ook voor de leerlingen die extra zorg nodig hebben. Voor de

uitvoering van dat passend onderwijsaanbod is het belangrijk dat schoolbesturen met elkaar samenwerken en dat ze afspraken hebben gemaakt met andere partijen als jeugdzorg, maatschappelijke ondersteuning. Als de school waar het kind is aangemeld zelf de extra zorg niet (helemaal) kan bieden, moet zij zoeken naar een andere school die dat wel kan.

Scholen worden niet verplicht om iedere leerling die zich aanmeldt, binnen de eigen school onderwijs aan te bieden. Passend onderwijs is in die zin dus geen inclusief onderwijs.

In de meeste regio's wordt er door gezamenlijk overleg een verdeling gemaakt waarbij elke basisschool zich specialiseert op één gebied van speciale zorg. Zo kan het zijn dat één basisschool zich specialiseert op autisme, een ander op excellentie en weer een andere op slecht horende kinderen. Ook kunnen er vormen van tussenvoorzieningen en combinatieplaatsingen georganiseerd worden.

Passend Onderwijs betekent niet dat de scholen voor speciaal onderwijs moeten verdwijnen. Ouders mogen bewust kiezen voor deze scholen. Deze scholen blijven alleen toegankelijk voor geïndiceerde leerlingen. Bij bepaalde soorten zorg voor kinderen die heel specifieke of heel intensieve begeleiding nodig hebben blijft speciaal (basis)onderwijs de beste oplossing.

1.4 *Handelingsgericht- en opbrengstgericht werken*

Handelingsgericht werken (HGW) en opbrengstgericht werken (OGW) zijn beiden manieren om het differentiëren van het onderwijs te structureren en doelmatig te laten plaatsvinden. Beide begrippen worden vaak met elkaar verward of door elkaar gebruikt. Dat is niet zo vreemd, want er zijn veel overeenkomsten. Bovendien worden er in de praktijk bij de uitwerking van het theoretisch concept geregeld bewust of onbewust afwijkende keuzes gemaakt, waardoor de verschillen tussen beide manieren van werken nog meer diffuus worden.

Overeenkomsten

In theorie zijn er een aantal overeenkomsten tussen HGW en OGW. Beiden stellen ambitieuze doelen die cyclisch geëvalueerd worden, waarbij het stellen van hoge verwachtingen belangrijk gevonden wordt. Op schoolniveau bepaalt de school haar ambities voor de basisvakken (lezen, taal en rekenen). Op groepsniveau worden deze ambities vertaald in concrete doelen per subgroep (het onderwijs wordt gedifferentieerd aan drie subgroepen

gegeven). Vervolgens wordt cyclisch geanalyseerd in hoeverre de doelen behaald zijn.

De cyclische analyse vindt plaats op basis van toetsgegevens. Deze gegevens worden via een groepsoverzicht (HGW) of bijvoorbeeld een datamuur (OGW) vertaald naar een groepsplan. Beide werkwijzen zien het groepsplan als een manier om de verschillen binnen een groep hanteerbaar te maken en om de werkwijze te verantwoorden. Zowel OGW als HGW hebben een voorkeur voor convergente differentiatie, omdat uit onderzoek blijkt dat dit voor zwakke leerlingen op het gebied van taal en rekenen het meest effectief is.

Verschillen

Er zijn ook duidelijke verschillen tussen HGW en OGW. HGW is meer omvattend dan OGW. In OGW worden de toetsresultaten voor de basisvakken geanalyseerd. Leerlingen worden op basis van hun toetsresultaat ingedeeld in een subgroep. HGW richt zich ook op deze resultaten, maar eveneens op de behaalde opbrengsten ten aanzien van welbevinden, werkhouding, sociaal gedrag en de ontwikkeling van talenten. HGW stelt zowel didactische als pedagogische doelen, omdat deze onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Hiertoe gebruikt HGW naast gegevens uit toetsen ook gegevens uit observaties en gesprekken met leerlingen en hun ouders. OGW analyseert de leeropbrengsten vooral vanuit de kwaliteit van het onderwijs. HGW analyseert de opbrengsten vanuit een breder kader van wisselwerking: wat zijn de stimulerende en belemmerende factoren van het kind zoals werkhouding, cognitieve mogelijkheden/ beperkingen, sociaal gedrag, van de onderwijsleeromgeving (zoals effectief leerkrachtgedrag en de kwaliteit van het onderwijs) en van de opvoeding (zoals onderwijsondersteunend gedrag van ouders).

2. Welke verschillen?

Niet alle verschillen die bestaan tussen leerlingen zijn een aanleiding om het onderwijs op aan te passen. Differentiëren tussen jongens en meisjes zal bijvoorbeeld geen significant effect op de leerresultaten opleveren.

Wetenschappelijk onderzoek kan nog niet over alles het effect aantonen. Toch zijn er al conclusies bekend waar nog lang niet alle mensen uit het onderwijs weet van hebben of die simpelweg genegeerd worden. Jammer, want daardoor wordt er nog vaak veel tijd en energie geïnvesteerd in differentiatie dat geen positief effect oplevert.

Bij welke verschillen levert aanpassing van het onderwijs daarop een positief effect op en bij welke niet? In de volgende paragrafen zullen hierover feiten van fabels onderscheiden worden.

2.1 Prestatie

In de praktijk differentiëren leerkrachten hoofdzakelijk op basis van prestatieverschillen. Het gaat hier om begrip en beheersing van de lesstof. Differentiatie op basis van deze verschillen kan een groot effect hebben op de kwaliteit van het onderwijs. Dit is wel sterk afhankelijk van de manier waarop dat gedifferentieerd onderwijs vormgegeven wordt (zie hoofdstuk 3).

2.2 Werktempo

Als leerlingen langzamer of sneller werken dan gemiddeld dan wordt de hoeveelheid verwerkingsstof van de leerlingen daarop aangepast. Dat dit direct invloed heeft op de vorderingen van de leerlingen is niet bewezen, maar indirect wel. Zo heeft adaptief onderwijs het beste resultaat als alle leerling van een klas of een leerjaar tegelijkertijd dezelfde leerlijn doorlopen. Om dat mogelijk te maken is differentiatie naar werktempo meestal noodzakelijk. Ook is differentiatie naar werktempo bij een meerderheid van de leerlingen onlosmakelijk verbonden met differentiatie naar prestatie.

2.3 Geslacht

Naar verschillen in prestaties tussen jongens en meisjes is veel onderzoek gedaan. In het Nederlandse basisonderwijs zijn er nauwelijks verschillen te zien. Deze ontstaan pas later in het voortgezet onderwijs.

Als er verschillen gemeten worden dan zijn die niet te wijten aan biologische factoren. Sociale en culturele factoren spelen wel een belangrijke rol bij het veroorzaken van die verschillende prestaties. Voorbeelden van belangrijke factoren zijn de verwachtingen over de prestaties van leerlingen en opvattingen over het belang van wiskunde voor hun toekomst. Onbewust wordt er al verschillend omgegaan met jongens en meisjes en dat heeft meestal juist voor één van de sexen een negatieve invloed op hun leerprestaties.

Het onderwijs zou dus niet aangepast moeten worden aan de verschillen tussen jongens en meisjes als het de cognitieve ontwikkeling betreft. Voor het verbeteren van de werkhouding en sociaal gedrag lijkt aanpassen van het onderwijs aan de verschillen tussen jongens en meisjes wel van belang te zijn, maar de individuele verschillen binnen eenzelfde sexe zijn groter dan die tussen de twee sexen. Uit onderzoek blijkt dat in het basisonderwijs jongens beduidend zwakker dan meisjes worden beoordeeld op werkhouding en sociaal gedrag, maar een apart programma voor de werkhouding van alleen de jongens zou overbodig zijn voor al die jongens die geen werkhoudingsproblemen hebben en zou te kort komen aan de meisjes die wel werkhoudingsproblemen hebben. Bovendien zijn de soort werkhoudingsproblemen en de oorzaken daarvan heel verschillend, waardoor ieder kind met een werkhoudingsprobleem een individuele benadering nodig heeft.

2.4 Gedrag

Ook bij gedrag geldt dat de soort gedragsproblemen en de oorzaken daarvan zo uiteenlopend kunnen zijn dat ieder kind met een gedragsprobleem een individuele benadering nodig heeft. De enige manier waarop men dit in kan passen in een beleid m.b.t. omgaan met verschillen is door bij het samenstellen van subgroepen rekening te houden met individuele gedragsfactoren.

2.5 *Leerstijlen, meervoudige intelligenties en beelddenken*

De theorieën over leerstijlen, meervoudige intelligenties en beelddenken hebben met elkaar gemeen dat het gaat over de manier van leren en dat differentiatie op basis hiervan al op veel scholen plaatsvindt, terwijl er geen of een wankel wetenschappelijke basis voor bestaat.

Het klinkt logisch dat de manier waarop je leert verschilt. Dat wordt ook niet door de wetenschap ontkent. Maar welke manieren zijn er precies? Er bestaan meer dan 70 leerstijltheorieën en daarnaast de theorieën over meervoudige intelligenties en beelddenken. Welke dekken de lading? De meeste blijken uit wetenschappelijk onderzoek niet te kloppen. Slechts enkele krijgen het voordeel van de twijfel.

Nog belangrijker is de vraag: Kun je personen een bepaalde leerstijl of intelligentie toeschrijven? Kunnen mensen daadwerkelijk ingedeeld worden in een bepaalde categorie of zijn andere factoren als de leerstof en de soort kennisvergaring (onthouden van feiten, begrijpen van betekenissen of aanleren van vaardigheden) meer bepalend voor de manier waarop men leert? Die andere factoren blijken het meest bepalend te zijn. Bij het leren herkennen van de klank van een piano zal iedereen auditief moeten leren en bij het leren interpreteren van grafieken zal het beelddenken bij iedereen de grootste rol spelen.

Er zijn situaties te bedenken waarin wel verschillende manieren van leren mogelijk zijn. Het oefenen van tafelsommen bijvoorbeeld. Maar kan men er dan van spreken dat iemand beter is in een bepaalde manier van leren? Misschien wel tijdelijk, maar afwisseling blijkt hierbij een belangrijkere factor. Als iets langdurig op één bepaalde manier wordt aangeleerd en er wordt dan op een nieuwe manier geleerd dan heeft dat sowieso een beter effect bij iedereen. Variëren van de manieren van leren is dus wel effectief. De belangrijkste vraag is dan: kan er gedifferentieerd worden op basis van bovenstaande theorieën? Het antwoord daarop is een duidelijke nee. Als een manier van leren niet aan iemand toe te schrijven is dan is dat niet logisch. En als dat al zou kunnen, moet je dan iemand juist op de leerstijl laten leren die hem ligt of moet je hem juist laten verbeteren in de leerstijl die hem minder ligt? Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat er geen significant effect op de leeropbrengsten gemeten wordt, wanneer men differentieert naar leerstijl of meervoudige intelligentie. Waarom zou je daar dan veel energie insteken? Maar alles wat bij deze theorieën ontwikkeld is kan men wel gebruiken bij het variëren van de soort instructies. Dat heeft wel duidelijk effect! Maar daarbij behandel je iedereen dus hetzelfde.

Een kanttekening die nog geplaatst moet worden betreft de persoonlijke voorkeur van iemand voor de manier van leren, ook wel leervoorkeuren genoemd. Die komen natuurlijk wel voor. Ze kunnen verschillen per situatie en stemming. Ook afwisseling van manieren van leren en sociale processen in een groep kunnen hierop van invloed zijn. Daarop kan men niet differentiëren, maar de leerkracht kan hier wel op inspelen door keuzemogelijkheden te bieden. Dit kan een positief effect hebben op de (autonome) motivatie en daarmee indirect op de leeropbrengsten.

2.6 Cultuur

Met betrekking tot het kennisgebied wereldoriëntatie kan het veel opleveren om verschillen in culturele achtergronden te benutten. Het delen van verschillende visies verrijkt bij vakken als aardrijkskunde en geschiedenis de betekenisgeving en het begrip.

Bij basisvakken als rekenen en taal kan een bepaalde culturele achtergrond ervoor zorgen dat de voorkennis zodanig verschilt dat er een andere uitleg nodig is. Afgezien van taalbeheersing van kinderen waarbij Nederlands de tweede taal is, zijn die verschillen zo specifiek en uitzonderlijk dat differentiatie op basis van cultuur niet aan te bevelen is. Aan die specifieke problemen komt men tegemoet als men effectief differentieert op basis van verschil in prestatie. Begrip van de oorzaak van die verschillen kan daarbij wel nuttig zijn.

2.7 Motivatie van de leerlingen

Als men met subgroepen werkt, spreekt het voor zich dat het niet handig is om alle ongemotiveerde leerlingen in één groepje te laten zitten. Maar gerichte differentiatie op basis van de soort motivatie zou theoretisch gezien effect kunnen hebben op de motivatie. Voor zover bekend is daar nog geen praktijkonderzoek naar gedaan.

Volgens de determinatietheorie van Deci en Ryan zijn er vier soorten (soms worden er zelfs vijf genoemd) motivatie die elk op een andere manier gestimuleerd moeten worden om tot autonome motivatie te komen of om intrinsieke motivatie te behouden.

Leerlingen die niet geneigd lijken te zijn om autonoom gemotiveerd te raken (omdat ze dat bijvoorbeeld van huis uit nauwelijks mee krijgen) zijn vaak wel te motiveren met een beloningssysteem, terwijl een beloningssysteem bij intrinsiek gemotiveerde leerlingen juist een averechts gevolg kan hebben.

3. Hoe ermee omgaan?

Bij het beantwoorden van de vraag hoe om te gaan met verschillen tussen leerlingen, wordt in dit hoofdstuk alleen gekeken naar verschillen in beheersing van de lesstof en het werktempo van leerlingen.

Er zijn verschillende onderzoeken verricht naar de effectiviteit van de manieren waarop de onderwijsleersituatie wordt afgestemd op leerbehoeften. Conclusies uit die onderzoeken geven weer wat werkt om adaptief onderwijs zo optimaal mogelijk tot stand te brengen:

- Gebruik van verschillende instructievormen;
- Benutten van de verschillen tussen leerlingen
- Vormgeven van differentiatie volgens een cyclisch proces;
- Nastreven van convergente differentiatie;
- Adaptief onderwijs slim combineren met een aantal andere ingrediënten.

3.1 *Gebruik van verschillende instructievormen*

Uit onderzoek waarbij zeer effectieve leerkrachten vergeleken zijn met minder effectieve leerkrachten, blijkt dat de zeer effectieve leerkrachten veel meer verschillende instructievormen gebruiken. Instructie heeft vele facetten en steunt niet op één vaste benadering. Bij de keuze van de instructievorm kan men het beste rekening houden met de doelgroep, soort aan te leren kennis en de fase van een leerproces. Van een aantal instructiemodellen is bewezen in welke situatie en bij welke leerlingen het effectief is:

Directe instructiemodel en variaties daarop

Onderwijs dat gericht is op basisvaardigheden op het gebied van lezen, spelling en rekenen in scholen met veel risicoleerlingen is het meest gebaat bij het directe instructiemodel. Bij niet- risicoscholen is het directe instructiemodel geschikt om tegemoet te komen aan verschillen tussen

leerlingen. De leraar dient het dan wel flexibel in te zetten en af te wisselen met andere vormen van instructie.

Een van de meest gehoorde kritieken is dat bij directe instructie de nadruk sterk ligt op de sturende rol van de leraar. De leraar draagt kennis over en de leerling neemt deze kennis op. Die sturing van de leraar vindt vooral plaats in de fase van de presentatie en geleide inoefening. Dit betekent dat directe instructie vooral ingezet dient te worden in de beginfase van het leerproces en bij de uitleg van complexe problemen die nog geen verankering vinden in de voorkennis van de leerlingen. Ook zwakke leerlingen die veel behoefte hebben aan structurering en aan succeservaringen kunnen veel baat hebben bij directe instructie.

Het directe instructiemodel is een gestructureerde manier van interactief, groepsgewijs georganiseerd onderwijs, waarbij de leerstof in kleine stappen aangeboden wordt en ruimte geboden wordt voor begeleide inoefening. De structuur van dit model wordt onder andere bepaald door te werken met de volgende fasen: 1. Dagelijkse terugblik; 2. Presentatie; 3. (In)Oefening van het aangeleerde; 4. Zelfstandig toepassen van het geleerde. Periodiek vindt er een terugblik plaats. Gedurende elke les fase wordt er feedback gegeven.

Expliciet directe instructiemodel (EDI)

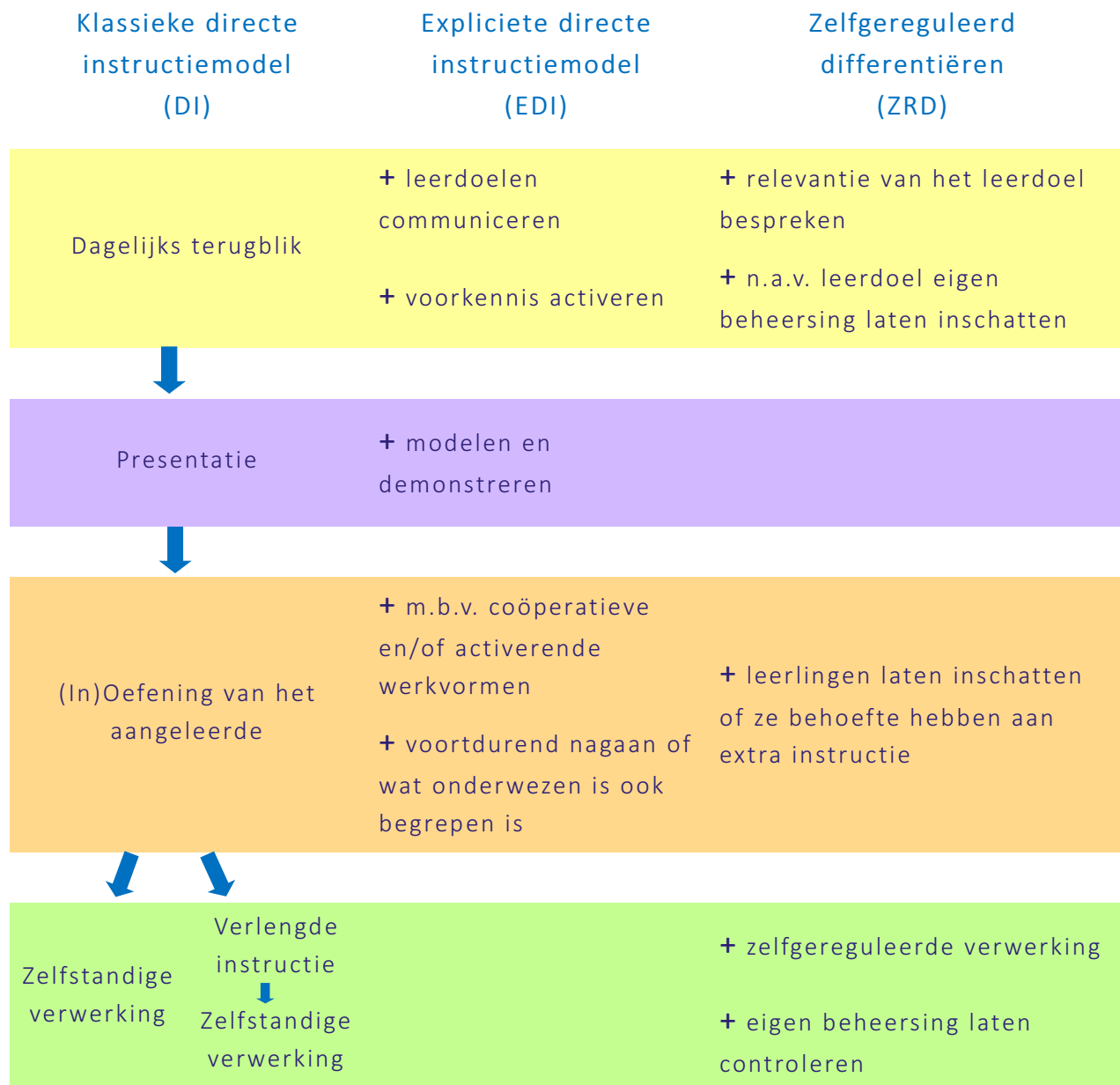
Naar aanleiding van wetenschappelijk onderzoek is het directe instructiemodel verfijnd, maar zijn er ook kantlijnen bij het toepassen van het directe instructiemodel geplaatst. Dit heeft geresulteerd in het Expliciet directe instructiemodel (EDI). Onderzoek naar de effectieve leraar heeft gewezen op het belang van interactief groepsgewijs georganiseerd onderwijs. In het klassieke directe instructiemodel is hier nog weinig aandacht voor. In EDI is dit wel verwerkt.

EDI is vooral geschikt voor leerstof en vaardigheden waarbij alle stappen, die een leerling moet doorlopen om iets te leren, vooraf geëxpliciteerd kunnen worden en afzonderlijk kunnen worden aangeleerd of geoefend. De leerstof die hierbij gebruikt wordt laat zich meestal goed structureren en opdelen in kleine stappen. Het handelen kan regelrecht op zijn doel afstevnen, de leertaken kunnen volgens een vast schema worden afgewikkeld.

Zelfgereguleerd differentiëren (ZRD)

Dit is een instructiemodel dat nog niet volledig uitontwikkeld en getest is, maar een eerste testfase laat positieve resultaten zien. Het is gebaseerd op het expliciet directe instructiemodel, maar bij het differentiëren in de instructie en in de lesstof krijgen de leerlingen een zelfregulerende rol. Leerlingen leren meta-cognitieve vaardigheden aan om volgens dit instructiemodel te kunnen werken.

In het volgende schema is te zien wat EDI toevoegt aan het klassieke instructiemodel en wat vervolgens ZRD weer toevoegt aan EDI.



Zelf ontdekkend leren

Deze instructievorm is een goede afwisseling op het directe instructiemodel. Het leent zich juist voor wereldoriëntatie en creatieve vakken. Bij basisvakken als taal en rekenen kan het ook toegepast worden als het niet in de beginfase van het leerproces plaats vindt en bij de uitleg van minder complexe problemen die wel al een verankering vinden in de voorkennis van de leerlingen. Bovendien kan de lesinhoud niet te abstract zijn.

Een misverstand is om te denken dat leerlingen bij zelf ontdekkend leren helemaal vrij gelaten kunnen worden. Ze hebben hierbij kaders nodig die door leerkrachten gesteld worden. Zowel op inhoud als op meta-cognitieve vaardigheden hebben de leerlingen concrete uitleg nodig. Ook is het van essentieel belang om zowel de inhoud als de werkwijze te evalueren.

3.2 *Benutten van de verschillen tussen leerlingen*

Bij differentiëren worden leerlingen in subgroepen ingedeeld die homogeen (van hetzelfde niveau) worden samengesteld. Uit onderzoek blijkt dat onderwijs in homogene subgroepen alleen effectief is bij hoog- en meer begaafde leerlingen en bij verlengde of intensieve instructie aan leerlingen die iets nog niet beheersen of begrijpen na een basisinstructie. Bij dit laatste moet de leerkracht er voor waken dat leerlingen niet vast in de groep voor verlengde instructie zitten, omdat het anders sociaal- emotioneel een negatief effect op hen kan hebben en daarmee indirect ook op hun leerresultaten.

Een heterogene samenstelling van een groep (in verschillende niveaus) blijkt juist een hele positieve invloed op de leerresultaten van alle leerlingen te hebben. Hierbij worden de verschillen tussen leerlingen benut. Wanneer en hoe zou men dat kunnen doen?

Tijdens de klassikale instructie en de nabespreking

In deze fase kan de leerkracht de interactiviteit tussen de leerlingen stimuleren door naar oplossingsstrategieën en meningen te vragen en de leerlingen daarbij op elkaar te laten reageren.

Tijdens de inoefening

In deze fase kan de leerkracht de verschillen tussen leerlingen benutten door gebruik te maken van de methodiek 'Denken-delen-uitwisselen' of van (andere) werkvormen voor coöperatief leren.

De methodiek 'Denken-delen-uitwisselen' kent de volgende stappen:

1. leerkracht geeft een opdracht

De leerkracht legt de groep een opgave voor. Bijvoorbeeld: Bedenk voor de eerste drie alinea's een titel; bedenk vervolgens voor elke alinea een titel. De leerkracht geeft aan dat de leerlingen eerst individueel moeten nadenken en daarna pas met elkaar mogen overleggen.

2. Individuele bedenktijd

De leerlingen denken eerst individueel na over het antwoord. Wanneer de leerlingen hun antwoord opschrijven, zijn ze in de volgende stap niet afhankelijk van de reacties van de anderen en wordt een afwachtende houding vermeden.

3. Overleg in tweetallen

De leerlingen delen in tweetallen met elkaar hun antwoord.

4. Uitwisselen

De gegeven antwoorden worden klassikaal uitgewisseld. Hierbij wijst de leerkracht voor elke groep een woordvoerder - dit kan ook een risico leerling zijn - aan die de antwoorden van zijn groep uitwisselt met de rest van de klas.

Coöperatief leren kan op allerlei manieren binnen het onderwijs vormgegeven worden. Tijdens de inoefening kunnen eenvoudige, korte werkvormen gemakkelijk door leerkrachten ingevoerd worden die verder geen ervaring hebben met coöperatief leren. De leerlingen kunnen bijvoorbeeld in groepjes gezamenlijk oplossingen zoeken en dit uitwisselen met de klas, antwoorden eerst zelf uitwerken en daarna de antwoorden vergelijken met elkaar, antwoorden doorgeven - aanvullen of verbeteren, onderwerpen splitsen, uitwerken en daarna delen, vragen voor elkaar bedenken, enz.

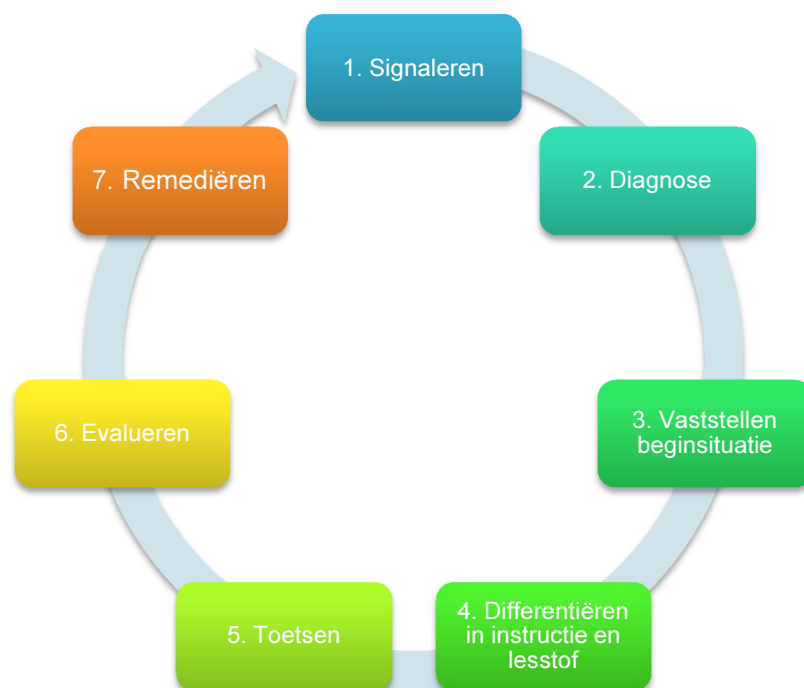
Belangrijkste voorwaarden voor deze werkvormen zijn individuele aanspreekbaarheid (elk kind kan aangesproken worden op zijn gedrag of op zijn bijdrage in de groep) en positieve wederzijdse afhankelijkheid (de leerkracht zorgt er voor dat de leerlingen van elkaar afhankelijk zijn om een taak goed uit te kunnen voeren).

Tijdens verwerking

In deze fase kan het leren van elkaar gestimuleerd worden door leerlingen elkaar te laten helpen bij een hulpvraag.

3.3 Vormgeven van differentiatie volgens een cyclisch proces

Om doeltreffend te differentiëren is het belangrijk om te werken volgens een cyclisch proces. Dat proces begint volgens Bosker met signalering en diagnose om de beginsituatie vast te stellen. Vervolgens wordt bij de uitvoering van het onderwijs gedifferentieerd in zowel de instructie als de lesstof. Ten slotte wordt er getoetst en geëvalueerd om te onderzoeken of het gestelde doel behaald is. Hierna vindt zo nodig remediëring plaats.



1. Cyclisch proces bij het differentiëren volgens Bosker

Hieronder volgt de eigen opvatting van Michel Verdoorn over het differentiëren volgens een cyclisch proces.

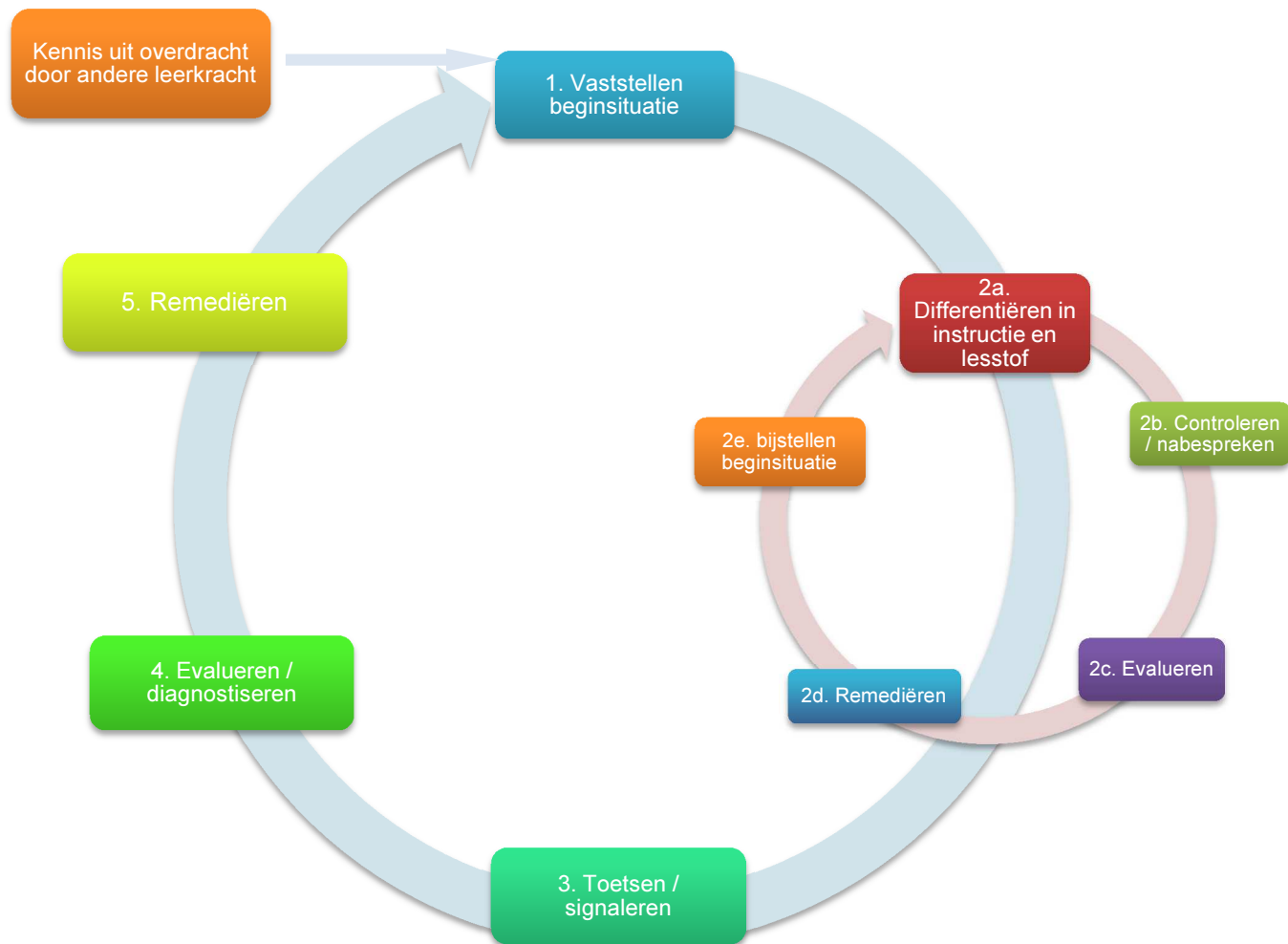
Cycli op meerdere niveaus

Als ik probeer dit concreet vorm te geven loop ik tegen drie problemen aan:

1. Ik krijg het idee dat er twee niveaus door elkaar heen lopen. Het ene niveau is die van een les waarin gedifferentieerd wordt in instructie en lesstof, maar niet gediagnosticeerd en getoetst. Het andere niveau is die van een lessencyclus waarin een toets een belangrijke rol speelt.

2. Het signaleren en diagnosticeren lijkt mij lastig om mee te beginnen als er nog geen lesactiviteit heeft plaatsgevonden. Aan het begin van het jaar kan men zich wel baseren op kennis uit een overdracht door de leerkracht die de leerlingen al kent. Tijdens een les kan men op basis van observaties ook een indruk krijgen, maar dan is men dus al later in het proces en het is geen nauwkeurige vaststelling van de beginsituatie. Het signaleren en diagnosticeren vindt meestal plaats op basis van de toetsen. Signaleren valt dan eigenlijk samen met het toetsen en het diagnosticeren met het evalueren.
3. Remediëren vindt overwegend na toetsing en evaluatie plaats, maar kan ook voortgezet of kort ingezet worden tijdens de volgende cycli.

Op basis van deze overwegingen zou ik de cyclus als volgt weergeven.



Figuur 2. Cyclisch proces bij het differentiëren volgens Michel Verdoorn

De grote cyclus is gebaseerd op de methodegebonden toetsen, maar zou ook plaats kunnen vinden op basis van (half) jaarlijkse Cito-toetsen. Dit vindt

men terug bij Opbrengstgericht werken. Op deze manier kan de cyclus dus op drie niveaus plaats vinden: per les (of soms zelfs per onderdeel van een les, omdat het per leerdoel plaatsvindt), per aantal weken (lessencyclus eindigend met een methodegebonden toets) en per half of heel jaar (periode tussen twee Cito-toetsen). Voor het gemak noem ik deze niveaus van differentiëren micro (per les), meso (per aantal weken) en macro (per half jaar).

De cyclus vindt men in andere variaties ook terug bij zowel opbrengstgericht als handelingsgericht werken op verschillende niveaus, als jaarlijks op schoolniveau (bijvoorbeeld trendanalyse), jaarlijks door het schoolbestuur, door een zorgteam, enz.

De cyclus kan zelfs ook op kleiner dan micro niveau plaatsvinden, namelijk als denkproces bij de leerling zelf. Het gaat dan om een voortdurend zelfcontrolerende- en corrigerende houding tijdens instructie en verwerking over de eigen beheersing. Dit is een van de metacognitieve vaardigheden. Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen die over metacognitieve kennis en vaardigheden beschikken hogere leerprestaties behalen.

De cyclus kan dus op zo'n zes niveaus plaatsvinden, waarbij behalve verschil in periode ook verschil is in de manier van diagnosticeren, evalueren en uitvoeren en in het doel van de cyclus. Ook ligt de uitvoering van de diagnose en evaluatie bij verschillende rollen van personen: leerlingen, leerkrachten, intern begeleiders, directie en schoolbestuur. Alleen de niveaus micro, meso en macro zijn direct gericht op differentiatie van het onderwijs.

Effectief differentiëren

Veel scholen leggen de nadruk op cycli op één of twee niveaus, waarbij andere niveaus onderbelicht worden of zelfs helemaal niet plaatsvinden. Door de populariteit van het opbrengstgericht werken ligt de laatste tijd bij veel scholen de nadruk op het macroniveau. Van opbrengstgericht werken is bewezen dat het een positief effect kan hebben op de leerresultaten. Daarbij moet gezegd worden dat die onderzoeksconclusie de cognitieve resultaten bij basisvakken (rekenen, taal, spellen, begrijpend lezen) betreft.

Bij opbrengstgericht werken worden leerlingen op basis van toetsscores in een niveaugroep ingedeeld. Over het algemeen zijn er drie niveaugroepen. Die indeling geldt vaak voor een heel of half schooljaar (omdat er dan een volgende Cito-toets wordt afgenomen). In theorie is tussentijdse overplaatsing van individuele leerlingen op basis van methodegebonden toetsen mogelijk. De vraag is of die tussentijdse overplaatsing in de praktijk zo vaak gebeurt als nodig is.

Naast het mogelijke positieve effect dat opbrengstgericht werken kan hebben op de leerresultaten, worden er ook nadelen ervaren, althans bij de manier waarop dat momenteel op de meeste Nederlandse scholen vormgegeven is. De werkwijze kan als te stigmatiserend ervaren worden, waardoor het een negatief effect kan hebben op de motivatie van leerlingen. Opbrengstgericht werken is een leerkracht gestuurde vorm van differentiatie (de leerkracht bepaalt wie in welke niveaugroep zit). Hierdoor kan het stimuleren van autonome motivatie belemmerd worden. Ten slotte is deze vorm van differentiatie erg grof: leerlingen zitten voor een heel vak en per half of heel jaar in een niveaugroep. Hierdoor sluit het lang niet altijd volledig aan op de leerbehoeften van de leerlingen.

Ik ben van mening dat het mogelijk is om alle cycli functioneel en samenhangend uit te kunnen voeren. De voordelen van opbrengstgericht werken kunnen benut worden zonder last te hebben van de nadelen.

De cyclus op microniveau, die normaal vaak als onhaalbaar voor leerkrachten wordt ervaren (te arbeidsintensief), wordt mijns inziens wel haalbaar voor leerkrachten door leerlingen een zelfregulerende rol te geven bij het differentiëren. Hiervoor is het instructiemodel Zelfgereguleerd Differentiëren (ZRD) ontwikkeld. Bij dit instructiemodel wordt ook gewerkt met drie niveaugroepen, maar de indeling daarvan vindt plaats bij elk specifiek leerdoel dat onderdeel is van een les. In dit geval is het niet de leerkracht die differentieert, maar de leerling zelf.

De conclusies uit de eerste fase van het onderzoek naar ZRD zijn voorzichtig positief. Met dit instructiemodel lijkt het mogelijk om veel fijnmaziger te differentiëren, gericht op de leeropbrengsten van de leerlingen, zonder stigmatiserend te werken en op een werkwijze waarmee de autonome motivatie van de leerlingen vergroot wordt. Bovendien wordt er een beroep gedaan op metacognitieve kennis en vaardigheden.

Bij **de cyclus op mesoniveau** (op basis van methodegebonden toetsen) zou meer nadruk moeten komen te liggen op het controleren van de leerlingen op hun vaardigheid om zelfgereguleerd te differentiëren. Zowel de leerkracht zelf als de leerlingen samen met de leerkracht controleren of hun beeld van het behalen van de leerdoelen in grotere lijnen klopt. Dit geeft aanleiding tot gesprek tussen leerkracht en leerling om de leerling te helpen het differentiëren beter te zelfreguleren. Ook kan het aanleiding zijn voor een leerkracht om bepaalde leerlingen intensiever te begeleiden bij het zelfgereguleerd differentiëren of zelfs de leerlingen tijdelijk niet zelfgereguleerd te laten differentiëren.

De cyclus op macroniveau leent zich mijns inziens niet voor het maken van de niveau-indelingen, vanwege al eerder genoemde redenen. Het leent zich meer voor het kritisch kijken naar de voortgang van elke leerlingen. Als de

voortgang van een leerling niet loopt volgens verwachting zijn er dan aanpassingen aan het onderwijs mogelijk die dat positief kunnen beïnvloeden? Zijn er bijvoorbeeld hiaten in de lesmethodes? Is er ander of meer extra lesmateriaal nodig? Zijn er emotionele of fysieke factoren die een rol spelen? Is er een bepaald zorgtraject nodig?

Op deze manier worden alle drie de niveaus van cycli functioneel en doelgericht uitgevoerd. Elk niveau heeft een andere functie en de verschillende functies vullen elkaar aan. Bovendien wordt doelgericht gewerkt aan het verhogen van de leeropbrengsten. Meer zelfs dan de meest toegepaste manier van opbrengstgericht werken, omdat de manier van differentiëren veel fijnmaziger is.

3.4 Nastreven van convergente differentiatie

Onderzoek naar succesvolle aanpakken van bestrijding van onderwijsachterstanden laat zien dat het bij die succesvolle aanpakken altijd vanaf het begin duidelijk is dat ze vertrekken vanuit de compensatorische opvatting, waarbij er dus sprake is van convergente differentiatie; Het streven is dat alle leerling van een klas of een leerjaar op hetzelfde tempo een leerlijn doorlopen. Leerlingen met achterstanden moeten die kunnen inlopen om mee te kunnen blijven doen in het doorlopen van die leerlijn.

3.5 Adaptief onderwijs slim combineren

In succesvolle onderwijsprogramma's wordt adaptief onderwijs slim gecombineerd met een aantal andere ingrediënten. Voorbeelden daarvan zijn: Remediërend onderwijs buiten het klassenverband, een plusklas (hoog- en meerbegaafde leerlingen hebben wel veel baat bij homogene samenstelling van een groep), het geven van effectieve feedback, aandacht voor inzicht in het eigen leerproces, enz.

Tot slot

Na het lezen van dit boek kunt u gefundeerde keuzes maken voor uw school of schoolbestuur. U kunt in theorie het onderwijs zo vormgeven dat er optimaal omgegaan wordt met verschillen tussen leerlingen.

Voor de vertaling naar de praktijk kunnen sommige leerkrachten al flink uit de voeten met de theorie uit dit boek, maar voor de meeste leerkrachten (en sowieso in een later stadium) zal er meer nodig zijn dan het lezen van dit boek.

Lestijd Onderwijsadvies heeft de juiste expertise in huis om u te begeleiden in welk stadium en op welke schaal dan ook. Van tips en adviezen tot volledige trainingen en ontwikkeltrajecten.

Ook biedt Lestijd Onderwijs u de Lestijd Organizer. Dit is een software-applicatie die o.a. ondersteuning biedt bij het differentiëren.

Voor informatie over onze dienstverlening kunt u terecht bij Michel Verdoorn: mverdoorn@lestijd.nl