



Praktijkgerichte  
literatuurstudies  
onderwijsonderzoek

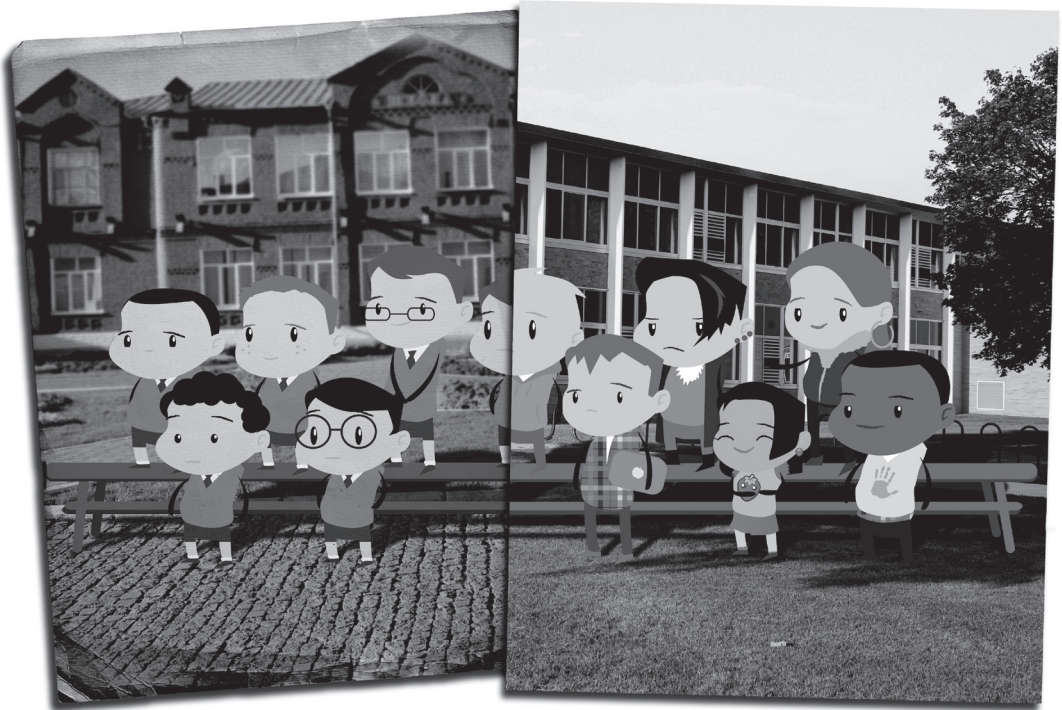
# BINNENKLAS- DIFFERENTIATIE

Leerkansen voor  
alle leerlingen

CATHERINE COUBERGS, KATRIEN STRUYVEN,  
NADINE ENGELS, WOUTER COOLS & KRISTINE DE MARTELAER

acco

**BINNENKLASDIFFERENTIATIE**  
LEERKANSEN VOOR ALLE LEERLINGEN



# INHOUD

<b>INHOUD</b>	<b>7</b>
<b>INLEIDING</b>	<b>11</b>
<b>HOOFDSTUK I</b>	
<b>METHODOLOGIE VOOR PRAKTIJKGERICHTE LITERAATUURSTUDIE</b>	<b>15</b>
1.1. Wetenschappelijke literatuurstudie	15
1.2. Leesgroep	16
1.3. Good practices	16
<b>HOOFDSTUK II</b>	
<b>DIFFERENTIATIE: CONCEPTVERHELDERING</b>	<b>19</b>
2.1. Differentiatie in essentie	19
2.1.1. Differentiatie als onderwijsvisie en grondhouding	19
2.1.2. Definitie	20
2.2. Verschillende vormen van differentiatie	20
2.2.1. Interne en externe differentiatie	20
2.2.2. Tracking, streaming en setting	21
2.2.3. Differentiatie op niveau van inhoud, proces en product	23
2.2.4. Tempo, niveau en interesse-verschillen tussen leerlingen	26
2.2.5. Divergerende en convergerende binnenklasdifferentiatie	27
2.3. Effectiviteit van differentiatie	29
2.3.1. Onderwijskansen en onderwijseffectiviteit	29
2.3.2. Verschillen in prestaties tussen leerlingen	30
2.3.3. Differentiërende effectiviteit van de beschreven werkvormen	31
2.4. Wat is differentiatie niet?	32
2.5. Conclusie: differentiatie in een notendop	32
<b>HOOFDSTUK III</b>	
<b>DIVERGERENDE DIFFERENTIATIE</b>	<b>35</b>
3.1. Inleiding	35
3.2. Divergerende differentiatie: begripsverheldering	36
3.2.1. Definiëring	36
3.2.2. Aandachtspunten	36
3.2.3. Voor- en nadelen van divergerende differentiatie	37

3.3.	Vormen van divergerende differentiatie	37
3.3.1.	Geïndividualiseerde taken	37
3.3.1.1.	Definiëring	38
3.3.1.2.	Verschillende vormen	39
3.3.1.3.	Aandachtspunten	40
3.3.1.4.	Voor- en nadelen	40
3.3.1.5.	Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?	41
3.3.2.	Contractwerk	41
3.3.2.1.	Definiëring	42
3.3.2.2.	Verschillende vormen	43
3.3.2.3.	Aandachtspunten	44
3.3.2.4.	Voor- en nadelen	45
3.3.2.5.	Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?	45
3.3.3.	Hoekenwerk	45
3.3.3.1.	Definiëring	47
3.3.3.2.	Verschillende vormen	47
3.3.3.3.	Aandachtspunten	48
3.3.3.4.	Voor- en nadelen	48
3.3.3.5.	Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?	49
3.3.4.	Co-teaching	49
3.3.4.1.	Definiëring	50
3.3.4.2.	Verschillende vormen	50
3.3.4.3.	Aandachtspunten	51
3.3.4.4.	Voor- en nadelen	51
3.3.4.5.	Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?	51
3.3.5.	Peer tutoring	52
3.3.5.1.	Definiëring	53
3.3.5.2.	Verschillende vormen	53
3.3.5.3.	Aandachtspunten	54
3.3.5.4.	Voor- en nadelen	54
3.3.5.5.	Wat zegt de wetenschap?	55
3.3.6.	Extra (gedifferentieerde) instructie	55
3.3.6.1.	Definiëring	56
3.3.6.2.	Verschillende vormen	57
3.3.6.3.	Aandachtspunten	58
3.3.6.4.	Voor- en nadelen	58
3.3.6.5.	Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?	58
3.4.	Besluit	59

## HOOFDSTUK IV

### CONVERGERENDE DIFFERENTIATIE

61

4.1.	Inleiding	62
4.2.	Convergerende differentiatie: begripsverheldering	62
4.2.1.	Definiëring	62
4.2.2.	Aandachtspunten	63
4.2.3.	Voor- en nadelen	63

4.3.	Verschillende vormen van convergerende differentiatie	64
4.3.1.	Projectmatige werkvormen	64
4.3.1.1.	Definiëring	65
4.3.1.2.	Verschillende vormen	66
4.3.1.3.	Aandachtspunten	66
4.3.1.4.	Voor- en nadelen	67
4.3.1.5.	Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?	67
4.3.2.	Onderzoeksgerichte werkvormen	68
4.3.2.1.	Definiëring	68
4.3.2.2.	Verschillende vormen	69
4.3.2.3.	Aandachtspunten	69
4.3.2.4.	Voor- en nadelen	70
4.3.2.5.	Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?	70
4.3.3.	Probleemgestuurde werkvormen	71
4.3.3.1.	Definiëring	72
4.3.3.2.	Verschillende vormen	73
4.3.3.3.	Aandachtspunten	73
4.3.3.4.	Voor- en nadelen	74
4.3.3.5.	Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?	74
4.3.4.	Werken met casussen	75
4.3.4.1.	Definiëring	75
4.3.4.2.	Verschillende vormen	76
4.3.4.3.	Aandachtspunten	76
4.3.4.4.	Voor- en nadelen	77
4.3.4.5.	Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?	77
4.4.	Besluit	78

## HOOFDSTUK V

### EVALUEREN OM TE LEREN

**81**

5.1.	Evaluatie om te leren: een conceptverduidelijking	83
5.1.1.	Formatieve en summatieve evaluatie	84
5.1.2.	Pre- post- en true-assessment-effecten	85
5.2.	Feedback als motor voor het leren	86
5.3.	Zelfcorrecties, -reflecties en peer evaluatie	87
5.4.	Punten toekennen?	89
5.5.	Besluit	91

## HOOFDSTUK VI

### CONCLUSIES, DISCUSSIE EN TOEKOMSTPERSPECTIEVEN

**93**

### REFERENTIES

**95**

# HOOFDSTUK II

## DIFFERENTIATIE: CONCEPTVERHELDERING

In dit hoofdstuk verduidelijken we enkele concepten met betrekking tot differentiatie. We staan stil bij de essentie van differentiatie en stellen een definitie voor die we doorheen het boek systematisch hanteren. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen convergerende en divergerende differentiatie. Tot slot bespreken we de verschillen en diversiteit tussen de leerlingen.

### 2.1. Differentiatie in essentie

#### 2.1.1. Differentiatie als onderwijsvisie en grondhouding

Heylen, Stoop, van Esch, Bakkers, Paelman, Saveyn en Van Gorp (2006) stellen dat diversiteit een modewoord is geworden. In het differentiërend onderwijs dat in dit boek besproken wordt, proberen we de aanwezige diversiteit op een interactieve manier aan te spreken. Diversiteit wordt gezien als een kans om tot leren te komen, eerder dan een obstakel voor leren. In dat verband stelt Op 't Eynde (2004) dat het klassieke instructiemodel in het onderwijs niet meer werkt, omdat leerlingen geen lege vaten zijn, waarbij je op eenzelfde manier, stap voor stap, leerstof kan ingieten. Ook So en collega's (2010) stellen dat de discussies over wat studenten moeten kennen en weten, achterhaald zijn. Feitenkennis alleen is niet voldoende. Leerlingen moeten hun kennis kunnen toepassen in een realiteit die vaak meer complex is dan de context waarbinnen ze de informatie hebben verworven. Dit vraagt een denken op een meer complex niveau, zodat de leerling probleemoplossend met het geleerde aan de slag kan gaan. Onze maatschappij heeft nood aan mensen die op een creatieve, kritische manier met de nodige expertise kunnen samen werken. Dit stelt leerkrachten van vandaag voor een uitdagende taak, mede omdat de diversiteit binnen de leerlingenpopulatie de laatste jaren is toegenomen (So et al., 2010).

Tomlinson (2000) stelt dat differentiatie niet als een receptenboek voor lesgeven kan worden gezien. Zij stelt dat differentiatie een manier van denken is over onderwijs en leren. Heylen (2006) gaat nog een stap verder en stelt dat differentiatie als onderwijsvisie een wezenlijk deel dient te zijn van de grondhouding van de leerkracht. De leerkracht met deze grondhouding aanvaardt de verschillen tussen zijn leerlingen, waardoor leerlingen in de klas zichzelf kunnen en mogen zijn. Vervolgens is het de taak van de leerkracht om ervoor te zorgen dat de aanwezige diversiteit in de klas een meerwaarde biedt voor het onderwijs en ingezet kan worden in het leerproces van de leerlingen. Naar analogie met de hulpverlening stelt De Vries (2007) dat hulpverleningsvariabelen zoals persoonlijke kenmerken, kwaliteiten, overtuigingen en opvattingen, voorkeuren, de grondhouding van de hulpverlening, het effect van de geboden hulpverlening zal bepalen (De Vries, 2007), zo ook bij onderwijs. De visie en grondhouding van de leerkracht, zal het effect van de differentiatie mee bepalen. Leerkansen willen bieden aan alle leerlingen in de klas, is daarbij een expliciete doelstelling.

Argumenten voor het lesgeven in heterogene klasgroepen zijn (Whitburn, 2010):

- ▶ Gemiddeld en lager presterende leerlingen kunnen bijleren door de antwoorden en de uitleg van de best presterende leerlingen.
- ▶ Bij heterogene groepen zullen de lager presterende leerlingen minder blootgesteld worden aan lagere verwachtingen van de leerkracht. Dit kan een positieve invloed hebben op de leermotivatie van deze leerlingen.
- ▶ Veel leerkrachten vinden het aangenamer les geven in heterogene groepen dan in homogene groepen waarbij de groep bestaat uit de laagst presterende leerlingen.
- ▶ Groeperen op niveau van prestaties, kan discriminerend werken voor leerlingen met een lagere sociaal economische status of leerlingen vanuit etnische minderheidsgroepen.
- ▶ De laagst presterende leerlingen krijgen in homogene groepen minder goed onderwijs, dan de best presterende leerlingen.
- ▶ Het is moeilijk om leerlingen toe te wijzen aan een groep. Wanneer behoort een leerling tot de best, de gemiddeld of de laagst presterende groep.
- ▶ Het overgaan van de ene groep naar de andere is erg moeilijk. Eens ingedeeld in een bepaalde groep, kan een leerling nog maar moeilijk veranderen van groep.

### 2.2.3. Differentiatie op niveau van inhoud, proces en product

Als leerkracht binnen de klas, kan je op verschillende manieren op maat van alle leerlingen werken. Tomlinson (1999) maakt het onderscheid tussen differentiatie op het niveau van **de inhoud, het product en het proces** aan (zie Figuur 1; Tomlinson, 1999). Het gaat hierbij om de visie waarbij de leerkracht verschillen tussen de leerlingen kan laten renderen voor elk kind. We illustreren de verschillende manieren van differentiatie met een praktijkvoorbeeld en geven nadien een woordje uitleg bij elk van de soorten van differentiatie.

#### *Een praktijkvoorbeeld*

In het eerste leerjaar/groep 3 leert meester Gert de leerlingen optellen tot 20 met het overschrijden van het tiental (de brug,  $E + E = TE$ ). De leerlingen krijgen aan de hand van MAB-materiaal (Multibase Arithmetic Box) uitgelegd op welke manier ze de brug kunnen maken. Omdat de leerlingen verschillen in werktempo, leerstijl, maar ook op gebied van ontwikkelingsniveau, worden er verschillende leertrajecten aangeboden. Leerlingen die nog extra ondersteuning nodig hebben, blijven eerst oefenen aan de hand van het MAB-materiaal (differentiatie op niveau van proces). Andere leerlingen leren de brug maken aan de hand van een schematische voorstelling (differentiatie op niveau van proces). De leerlingen die de brug snel onder de knie hebben maken oefeningen, zonder een schematische voorstelling (differentiatie op niveau van proces). Op het einde van de rit is het de bedoeling dat alle leerlingen de brug kunnen maken, hetzij schematisch, hetzij aan de hand van MAB-materiaal, hetzij zonder hulpmiddelen (differentiatie op niveau van product). In de klas zitten echter ook leerlingen die het optellen tot 10 nog niet hebben geautomatiseerd. Deze leerlingen krijgen oefeningen om dit verder te automatiseren (differentiatie op inhoudsniveau).

Onder **inhoud** verstaan we datgene wat we willen dat de leerlingen leren. Bepaalde leerinhouden zullen meer toegankelijk zijn voor bepaalde leerlingen. In die zin kan het ook dat bepaalde leerinhouden voor bepaalde leerlingen meer geschikt zullen zijn om de vooropgestelde doelen te bereiken. Leerinhouden kunnen aangepast worden in functie van belangstelling, leerstijl, ontwikkelingsniveau, en werktempo van de leerlingen (Tomlinson, 1999). Het meest gekende voorbeeld om via inhoud te differentiëren (en te remediëren) is het Basis, Herhaling en Verdiepingsmodel (BHV-model) (Heylen, Stoop, Van Esch, Bakkers, Paelman, Saveyn & van Gorp (2006). De basisleerstof moet bereikt worden door alle leerlingen, herhaling wordt voorzien voor die leerlingen die de leerstof nog niet onder de knie hebben en uitbreiding of verrijking is voor die leerlingen die kunnen komen tot een extra beheersing. Het is tevens een vorm van niveaudifferentiatie waarbij rekening wordt gehouden met verschillen in leerprestaties.

Onder **proces**, verstaan we, de weg die leerlingen afleggen en dus de leeractiviteiten die de leerlingen uitvoeren, om de vooropgestelde doelen te bereiken. Het is de bedoeling dat de leerkracht verschillende werkvormen hanteert, in functie van de leernoden, belangstelling, leerstijlen en mogelijkheden van de leerlingen. Hierbij is het belangrijk om zoveel mogelijk leerlingen de meest optimale leeractiviteit te laten uitvoeren. De ene leerling kan na een korte uitleg geholpen zijn, terwijl de andere leerling pas echt verder kan, nadat de leerkracht concrete materialen hanteert. Een derde leerling kan dan weer gebaat zijn met een opdracht, waardoor hij al doende de leerstof onder de knie kan krijgen. Differentiatie op het niveau van het leerproces, vraagt van de leerkracht dat hij over een arsenaal van werkvormen beschikt en dat hij zijn leerlingen goed kent, zodat hij een goede match kan vinden tussen de leerlingen en bepaalde werkvormen. Het gaat om het didactisch handelen van de leerkracht die het leren van de leerlingen vorm zal geven (Tomlinson, 1999).

Onder **producten** verstaan we die leerprestaties of leerresultaten via dewelke leerlingen kunnen aantonen dat ze de vooropgestelde doelen hebben bereikt. Ook bij het beoordelen van de leerlingen is het belangrijk om stil te staan bij de verschillen tussen de leerlingen (Tomlinson, 1999).

In de klas van Meester Gert ligt de nadruk op participatie en samenwerking. De leerkracht aanvaardt dat elke leerling uniek is en elke leerling in het leerproces stapt met een eigen beginsituatie. De leerkracht verwacht van elke leerling dat hij of zij vooruitgang toont en biedt aan elke leerling activiteiten op maat aan die hij of zij nodig heeft om tot de nodige inzichten of vaardigheden te komen (Tomlinson, 1999).

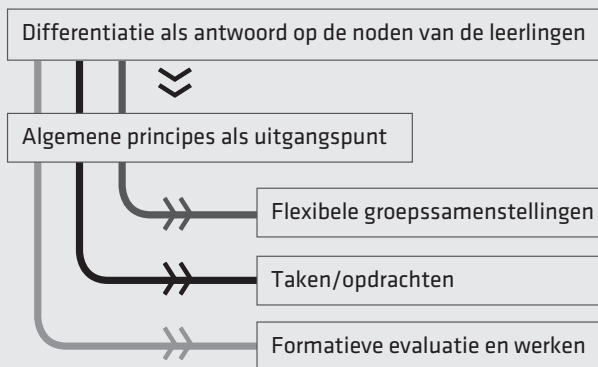
Variatie in werkvormen en opdrachten is een natuurlijk kenmerk van het didactisch handelen van de leerkracht die wenst te differentiëren. Niet elke werkvorm en opdracht is immers op maat van elke leerling. Uit bovenstaande blijkt dat de leerkracht zijn didactisch handelen in vraag stelt op basis van de noden van de leerlingen. Ideaal is er sprake van een open aanbod, waardoor de leerlingen hun eigen keuzes kunnen maken en waardoor het eigenaarschap van het eigen leerproces vergroot wordt (Heylen, 2006, Tomlinson, 1999).

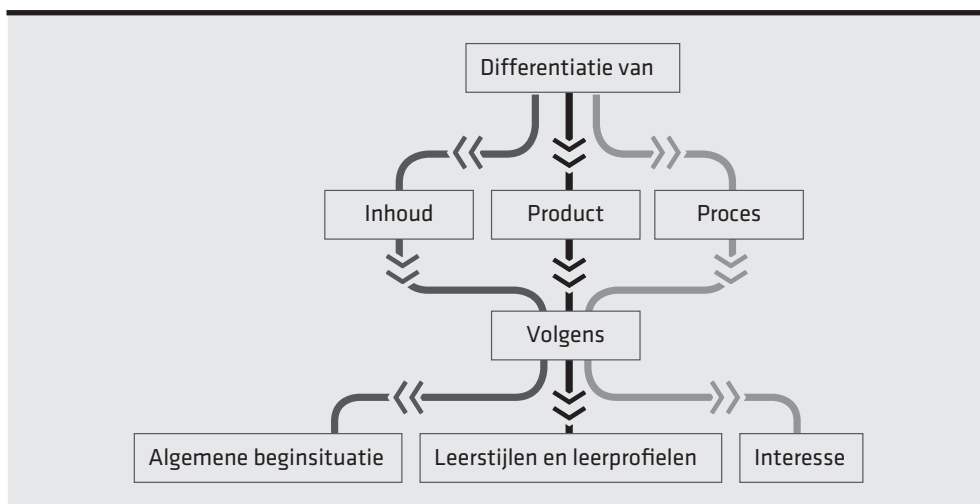


Ook wanneer Meester Gert rekenen geeft aan zijn leerlingen, voorziet hij een variatie aan werkvormen en opdrachten. Sommige leerlingen oefenen met concreet materiaal aan de materiaaltafel, anderen starten oefeningen in hun rekenschrift. Nog anderen doen dit beter aan de hand van een computerprogramma. Hier laat meester Gert de leerlingen per twee werken. Tot slot zijn er ook leerlingen die beter werken in spelvorm. Hier voorziet meester Gert enkele groepsopdrachten. Samen zoeken de leerlingen naar de oplossingen voor de vraagstukken die in het spel centraal staan. Leerlingen spelen in duo's tegen elkaar, zodat de duo's steeds de kans hebben om te overleggen en elkaar te helpen bij het formuleren van antwoorden.

Tot slot besteedt de leerkracht binnen deze klas de nodige aandacht aan evaluatie. Evaluatie wordt binnen dit kader niet gezien als iets wat op het einde van een rit gebeurt om te kijken wie, welke doelen heeft bereikt. Evaluatie wordt in dit kader gezien als een manier om via permanente opvolging zicht te krijgen op waar elke leerling staat, met welke onderdelen leerlingen het nog moeilijk hebben, welke onderdelen ze onder de knie hebben en op welke manier elke leerling het best leert (Tomlinson, 1999).

Meester Gert heeft een duidelijk zicht op het niveau (concreet, schematisch, abstract) waarop de leerlingen de som kunnen maken. Tijdens de evaluatie toetst meester Gert het optellen tot 20 met het overschrijden van het tiental af op het niveau van de leerling. Sommige leerlingen mogen dit (nog) doen aan de hand van concreet of schematisch materiaal, anderen doen dit zonder hulpmiddelen (differentiatie op niveau van het product).





Figuur 1: schematische weergave van de 'differentiated classroom' (Tomlinson, 1999)

#### 2.2.4. Tempo, niveau en interesse-verschillen tussen leerlingen

Differentiatie kan inspelen op diverse soorten van verschillen in leren tussen leerlingen (evt. ingegeven vanuit sociaal-culturele achtergrond, leermogelijkheden en -problemen). Verschillen in cognitie en intellectuele mogelijkheden krijgen daarbij de meeste aandacht. Differentiatie die daarop inspeelt, wordt ook taak- of niveaudifferentiatie genoemd. Niveau staat dan voor het prestatieniveau van de leerlingen binnen hun schoolse carrière (Bade & Bult, 1981, Peeters, Van Loock & Laevers, 1998).

Een eerste voorbeeld van niveaudifferentiatie kunnen we terug vinden in de wiskundemethode voor de basisschool zWISO, met behulp van zogenoemde 'ladderkaarten'. Dit zijn kaarten met oefeningen, die telkens moeilijker worden naarmate de leerling een bepaald niveau bereikt heeft.

Een tweede voorbeeld vinden we in de secundaire/voortgezette school, waar de leerlingen kookactiviteiten krijgen. Meneer Dhaese zorgt voor taakdifferentiatie door leerlingen verschillende opdrachten te geven. De bedoeling is dat de leerlingen samen met de klas een driegangmenu maken. Bepaalde leerlingen zorgen voor het fijnsnijden van de groenten en het maken van een groentebouillon. Andere leerlingen focussen zich op het vlees en de gaartijden. Een groepje leerlingen werkt aan een cake. De leerkracht kan ervoor kiezen om leerlingen een taak te laten uitvoeren die op maat is van hun noden. Op die manier kan elke leerling zijn eigen leertraject doorlopen. Op termijn zorgt meneer Dhaese voor een doorschuifstelsel, zodat de leerlingen een aantal taken hebben uitgevoerd en de doelen kunnen bereiken op eigen tempo en volgens een eigen leerproces.

Naast niveau- of taakdifferentiatie onderscheiden we ook 'tempodifferentiatie'. Leerlingen kunnen ook verschillen in leersnelheid. Sommige leerlingen werken snel, anderen hebben meer tijd nodig. Leerkrachten bieden bij deze vorm van differentiatie leerlingen de mogelijkheid om bepaalde doelen op hun eigen tempo te verwerven.

De 'loperkaarten' bij wiskunde (methode zwISO) illustreren het principe van tempodifferentiatie. Deze kaarten voorzien meer oefeningen voor die leerlingen die meer tijd nodig hebben om de leerstof te verwerken. Daarnaast biedt deze methode per hoofdstuk een leerstofpakket aan. Aan het einde van het hoofdstuk krijgen de leerlingen een 'alleen1toets'. Indien de leerlingen een bepaald percentage op deze toets hebben behaald, hebben ze de doelen die bij het hoofdstuk horen, verworven. De leerlingen die onder een bepaald percentage scoren, krijgen een remediëringles en voeren dan de 'alleen2toets' uit. Deze toets meet dezelfde doelen als de alleen1toets en dit aan de hand van eenzelfde soort vragen. Terwijl de leerlingen hieraan werken, krijgen de leerlingen die wel de gemiddelde score hebben behaald op de alleen1toets, uitbreidingsoefeningen. Leerlingen werken individueel en op eigen tempo. Tevens is dit een voorbeeld van niveaudifferentiatie, waar bij de ene groep remediëring gebeurt en de andere groep van leerlingen uitbreidingsoefeningen maakt.

Ten slotte kan er sprake zijn van 'keuzedifferentiatie'. De leerlingen krijgen binnen deze vorm van differentiatie de kans om op basis van interesse, capaciteiten, of op basis van hun verdere studiekeuze, bepaalde opdrachten en/of vakken te kiezen en andere te laten vallen. Het voordeel van deze vorm van differentiatie is dat de taak beter aansluit bij de interesses van leerlingen, zodat ze intrinsiek motiverend werken.

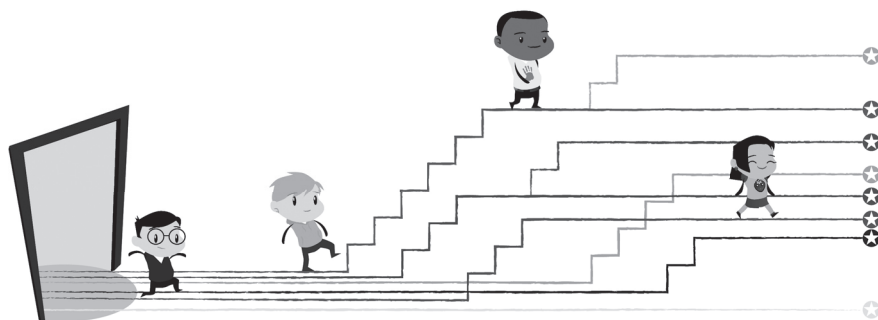
Voor Nederlands in het secundair/voortgezet onderwijs wordt er elk jaar een uitgebreide boekenlijst aangeboden. Voor elk boek krijgen de leerlingen een korte inhoud en enkele geschreven recensies. Het is de bedoeling dat leerlingen vier boeken uit deze lijst kiezen en dat ze voor elk van deze vier gekozen boeken een boekbespreking maken. Op die manier kunnen de leerlingen kiezen voor die boeken waarvoor ze een interesse hebben en is er sprake van keuzedifferentiatie.

### **2.2.5. Divergerende en convergerende binnenklasdifferentiatie**

Tot slot, zijn er twee manieren waarop didactische werkvormen voor differentiatie omgaan met verschillen tussen leerlingen, met name divergerende en convergerende werkvormen. Het is dit onderscheid dat als structuur voor de werkvormen in dit boek wordt gehanteerd.

Bij **divergerende differentiatie** wordt er zoveel mogelijk aangesloten op de individuele leernoden van de leerlingen, meestal op initiatief van de leerkracht.

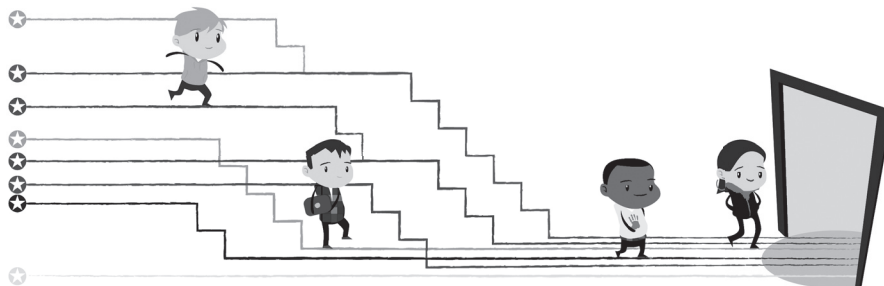
---



Bij deze vorm van differentiatie worden de verschillen tussen de leerlingen potentieel groter. 'Divergerende werkvormen' zijn gericht op het omgaan met verschillen tussen leerlingen via individualisatie (bvb. keuzedifferentiatie, aansluitend bij interesses) en/of homogene groepen op basis van niveau, tempo of interesse. Bvb. zwakkere studenten krijgen extra ondersteuning aangeboden, sterkere groepen extra uitdaging, trage werkers meer tijd, ... Homogeniteit werkt bij divergerende werkvormen constructief en heeft als doel ieder individu maximale ondersteuning en/of uitdaging te bieden. Zoals eerder aangegeven kan er ook sprake zijn van het Matheüseeffect, waarbij het leren in groepen van kinderen met hetzelfde niveau, geen of nadelige effecten heeft voor de zwakst presterende leerlingen. Enkel voor de best presterende leerlingen heeft het werken in niveaugroepen een gunstig effect op de leerresultaten (Förner & Janssens, 2000).

Bij **convergerende werkvormen** betekent een heterogene samenstelling van elke groep een meerwaarde om de veelheid en diversiteit van taken tot een goed einde te brengen.

---



Er wordt samen gedacht, gepland, uitgevoerd, gecontroleerd en specifieke taken worden samen, in subgroepen of door individuen opgenomen, idealiter ingegeven vanuit de interesses en competenties van de groepsleden. De diversiteit of heterogeniteit in de groep werkt kruisbestuivend voor het leren van de individuen in de groep. Bij deze vorm van differentiatie worden er minimumdoelen voor de groep als geheel vooropgesteld. Bij deze werkvormen worden er hoge verwachtingen gesteld aan alle leerlingen. Het doel is om alle leerlingen zo lang mogelijk te laten meedoen met de groep en iedereen optimaal in contact te brengen met de instructies van de leerkracht (Förerr & Janssens, 2000).

We merken echter op dat divergerende en convergerende differentiatie niet altijd strikt te scheiden zijn. Zo kan een leerkracht ervoor kiezen om te werken met groepsopdrachten met elk een eigen thematiek. Leerlingen krijgen dan de kans om hun voorkeur voor één van de vooropgestelde thema's te geven. De leerkracht zal de leerlingen op basis van deze voorkeuren in een groep indelen. Op die manier creëert de leerkracht een heterogene groep op basis van leerprestaties en een homogene groep op basis van interesses (Förerr & Janssens, 2000). De verschillen in leren binnen deze 'gedivergeerde' groep volgens interesse maken dat er 'convergerend' samen gewerkt wordt. Een leerkracht kan eveneens beslissen om binnen eenzelfde vak beide methodes af te wisselen. Volgend voorbeeld is illustratief.

Juffrouw Eva gebruikt elke week in het vierde leerjaar/groep 6 de werkvorm 'leesmaatjes'. De bedoeling is de vaardigheid in lezen in te oefenen en het algemeen leesniveau van de leerlingen te verbeteren. Juffrouw Eva zet steeds twee leerlingen bij elkaar om samen te lezen. Soms kiest ze ervoor om te werken met leesmaatjes die op eenzelfde niveau lezen, soms kiest ze voor lezers van een verschillend niveau. Het niveauverschil moet echter minimaal zijn. Zo is het aangewezen om een kind met AVI leesniveau 6 samen te laten lezen met een leerling met AVI niveau 8. Samen lezen ze dan een boekje met AVI niveau 7. De bedoeling is dat de leerling die niet leest de medeleerling helpt en corrigeert waar nodig.

## **2.3. Effectiviteit van differentiatie**

### **2.3.1. Onderwijskansen en onderwijseffectiviteit**

Deze studie tracht zich te richten op de effectiviteit en efficiëntie van differentiërende werkvormen op maat van elke leerling en dit in de setting van het huidige Vlaamse onderwijs. Effectiviteit en efficiëntie van werkvormen enerzijds en onderwijskansen anderzijds zijn een complex gegeven, omdat ze kunnen beïnvloed worden door persoonsgebonden kenmerken van leerlingen, door de gezinscontext, door de professionaliteit van de leerkracht, door de klascontext, door de schoolcontext en door het onderwijssysteem (Scheerens, 1990).

De vraag die bij dit gegeven naar boven komt, is één van de onderzoeksvragen die Bellens, Van Landeghem en De Fraine (2012) formuleren in hun review naar indicatoren voor het maximaliseren van leerprestaties, leerwinst en welbevinden op de basisschool. "Is datgene 'wat werkt' voor de ene groep leerlingen ook gunstig voor alle leerlingen?" Dit is de vraag naar differentiële effectiviteit. De auteurs formuleren een voorzichtig antwoord. Ze geven een aantal effecten weer met betrekking tot leerlingengroepen, die voornamelijk verschillen op socio-economische achtergrond en/of lage aanvangsprestaties. Uit de resultaten blijkt dat de effectiviteit van bepaalde factoren (o.a. kleine scholen en aanwezigheid van differentiatie in de klas) groter is voor leerlingen met een lagere socio-economische status en lage aanvangsprestaties. Daarnaast is er ook een aanwezigheid van factoren die gunstig zijn voor leerlingen met een lage en een hoge socio-economische status. Het gaat hierbij om effectieve en directe instructie, effectieve leertijd, heterogene klasgroepen m.b.t. niveau, onderwijskundig leiderschap van de school, de uitbouw van leerlijnen in het schoolbeleid. In het onderzoek wordt er nergens aangegeven dat bepaalde interventies, met een positieve invloed op leerlingen met een lagere socio-economische status en/of lage aanvangsprestaties, een negatieve invloed hebben op leerlingen met een hoge socio-economische status en/of hoge aanvangsprestaties. Bellens, Van Landeghem en De Fraine (2012) pleiten ervoor niet te voorzien in specifieke interventies voor één groep van leerlingen, maar voor effectief onderwijs voor alle leerlingen, onafhankelijk van hun kenmerken en/of context. Immers diverse populaties bevolken de Vlaamse klassen en heterogeniteit is een vast gegeven, zelfs binnen particuliere studierichtingen en/of onderwijsvormen.

### 2.3.2. Verschillen in prestaties tussen leerlingen

Verschillen in prestaties hangen rechtstreeks of indirect samen met verschillende leerlingkenmerken en achtergrondvariabelen. Verschillen in leren zijn met andere woorden een realiteit, die onderwijskansen van leerlingen mogelijk hypothekeren.

Vooraf is het belangrijk te vermelden dat aanvangsscores van leerlingen essentieel zijn wanneer effectiviteit en efficiëntie van werkvormen in kaart gebracht worden. Aanvangsprestaties zijn sterke voorspellers voor latere prestaties (Gray, Jesson & Sime, 1990, Thomas, 2001, Willms, 1992 uit Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker, & Onghena, 2004).

Leerlingen verschillen immers van elkaar op het niveau van aanleg, capaciteiten en interesses. De ene leerling is taalvaardiger dan de andere leerling. Terwijl bepaalde leerlingen erg sportief zijn, kunnen andere uitblinken in wiskunde (Van Damme et al, 2004).

Daarnaast kunnen leerlingen van elkaar verschillen voor wat betreft de socio-economische status van het gezin (Van Damme et al., 2004). Onderzoek toont aan dat de schoolprestaties van leerlingen samen hangen met de socio-economische status van het gezin (Bosker, 1990, Sammons, 1995 uit Van Damme, et al., 2004).

- Iedereen krijgt dezelfde taak, maar bepaalde leerlingen krijgen extra procesmatige ondersteuning (het hanteren van een stappenplan, lijst met woordverklaring, audio-ondersteuning, ...).
  - Iedereen krijgt dezelfde taak, maar de taak wordt voldoende open gehouden, zodat elke leerling op zijn eigen niveau hieraan kan werken (bvb. een opstel maken).
  - Niet iedereen krijgt dezelfde taak. Taken kunnen verschillen door korter, uitgebreider, makkelijker, moeilijker, ... te zijn. Er kan ook gedifferentieerd worden naar leerstijl, interesses of motivaties.
- Hoekenwerk kan een aanzet zijn om tot samenwerkend leren te komen.

### 3.3.3.5. Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?



In de literatuur werden geen studies gevonden die de differentiërende effectiviteit en efficiëntie van deze werkvorm kon aantonen. De vraag die hierdoor onbeantwoord blijft is of deze werkvorm effectief en efficiënt inspeelt op de verschillen tussen de leerlingen. Tomlinson (1999), Heylen et al (2006), Struyven & Janssens (2007) bieden een overzicht van de voorwaarden waaraan voldaan moet worden, om deze werkvorm op een goede manier in de lessen te integreren. Ook de vraag naar de rol van evaluatie binnen dit gegeven, blijft onbeantwoord.

### 3.3.4. Co-teaching

#### Een praktijkvoorbeeld



#### ► Beschrijving

Sofie en Laura geven les in de basisschool. De les wereldoriëntatie wordt gegeven door Sofie, terwijl Laura mee participeert in het lesgebeuren. Er worden bloemstukken gemaakt om de tafels te versieren voor de komende restaurantdag. Eerst wordt dit klassikaal besproken (dit wordt geleid door Sofie en Laura participeert om bijvragen te stellen) en daarna gaan de leerlingen aan de slag. Sofie blijft de les leiden en Laura stuurt bij waar nodig.

#### ► Aandachtspunten volgens leerkracht

Je hebt een inwerkperiode nodig zodat je op elkaar ingespeeld kan geraken. Het moet gaan om een complementaire rol tussen de twee leerkrachten.

#### ► Voordelen volgens leerkracht

Beide leerkrachten kunnen observeren en elke leerkracht zal andere aspecten zien (de leerlingen worden dubbel geobserveerd). Het is minder zwaar om elke leerling op zijn niveau te benaderen en alles in goede banen te leiden. Er zijn meer mogelijkheden om op maat van de leerlingen te werken.



### 3.3.4.1. Definiëring

Een andere divergerende activiteit die we op het niveau van instructie en leeromgeving kunnen onderscheiden is 'co-teaching'.

Cook en Friend (1995, Hughes & Murawski, 2001) formuleren coteaching als: *"Two or more professionals jointly deliver substantive instruction to a diverse, or blended, group of students in a single physical space"* (p.1).



### 3.3.4.2. Verschillende vormen

Friend (2002 uit Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007) maakt een onderscheid tussen verschillende vormen van co-teaching:

1. 'One teach, one assist method' of 'één leerkracht geeft les, één leerkracht assisteert'. Bij deze vorm wordt er van één leerkracht verwacht de eindverantwoordelijkheid voor de les te dragen. Van de speciale leerkracht wordt verwacht om bij te springen wanneer de leerlingen de leerstof moeilijk kunnen verwerken, of het moeilijk hebben in de klas (zie inleidend voorbeeld).
2. 'Station teaching' of 'lesgeven via verschillende hoeken'. Deze werkvorm is vergelijkbaar met hoekenwerk. Er worden verschillende hoeken gecreëerd en de co-teachers bieden ondersteuning binnen de verschillende hoeken. *Bvb. Spelling kan inge oefend worden in verschillende hoeken, waarbij elke leerkracht enkele hoeken voor zich neemt. Op die manier kunnen de leerlingen meer gericht observeren en ondersteunen.*
3. 'Parallel teaching' of 'het parallel lesgeven'. Bij deze vorm zullen beide leerkrachten dezelfde of een gelijkaardige inhoud aanbrengen aan verschillende groepen binnen één klas. *Bvb. bij technisch lezen kan het begeleiden van het lezen zo georganiseerd worden dat elke leerkracht een bepaald groepje (niveau van lezen) begeleidt.*
4. 'Alternate teaching' of 'afwisselend lesgeven'. Deze vorm ligt in het verlengde van het parallel lesgeven. Eén leerkracht zal een kleine groep leerlingen gedurende een bepaalde tijd apart nemen voor een specifieke instructie. *Bvb. Een groep krijgt klassikaal les van één leerkracht, terwijl de tweede leerkracht dezelfde inhoud op een ander niveau en aan een andere groep van leerlingen zal aanbieden.*
5. 'Team teaching' of 'het interactief lesgeven'. Hierbij delen beide co-teachers de verantwoordelijkheid voor de klas en zijn ze beide op een gelijkwaardige manier verantwoordelijk voor het lesgeven in de klas. *Bvb. Lesfasen kunnen worden verdeeld onder de twee leerkrachten. Zo kan leerkracht één de inleiding van een les verzorgen, terwijl de tweede leerkracht het onderwijsleergesprek voor zijn rekening neemt, ...*





### 3.3.4.3. Aandachtspunten

Grenier (2011) formuleert enkele aandachtspunten die van belang zijn bij het hanteren van co-teaching.

- ▶ Er moet sprake zijn van verbondenheid tussen de leerkrachten, van een 'professioneel huwelijk'. Bij de samenstelling van de duo's dient er aandacht besteed te worden aan een goede match tussen de leerkrachten.
- ▶ Er moet sprake zijn van een context waar er een natuurlijk ondersteuningsnetwerk voor de leerkrachten en de leerlingen aanwezig is.
- ▶ Nood aan planningstijd.
- ▶ Er moet aandacht besteed worden aan het opleiden van leerkrachten.



### 3.3.4.4. Voor- en nadelen

Grenier (2011) formuleert enkele voor- en nadelen van het hanteren van co-teaching.

Nadelen:

- ▶ Het meest gehanteerde model, is de 'one teach, on assist' methode. Een nadeel van deze methode is dat de leerkrachten blijven vasthouden aan het lesgeven aan de hele klas, door één leerkracht, waardoor er met onvoldoende middelen wordt ingespeeld op de noden van de leerlingen.

Voordelen:

- ▶ Het proces van de leerlingen wordt door twee leerkrachten opgevolgd.
- ▶ Door de aanwezigheid van twee leerkrachten is het gemakkelijk om op maat van alle leerlingen te werken.
- ▶ Leerkrachten groeien in hun professioneel handelen. Door het lesgeven per twee kunnen ze van elkaar leren.



### 3.3.4.5. Wat zegt de wetenschap over deze werkvorm?

Scruggs et al (2007) deden een systematische literatuurstudie naar de effecten van coteaching en stellen vast dat:

- ▶ Leerkrachten aangeven dat co-teaching een positieve invloed kan hebben op het leren en ontwikkelen van de leerlingen en van de leerkrachten die betrokken zijn bij deze werkvorm.
- ▶ In een klascontext waarbinnen er gewerkt wordt met het principe van co-teaching er meer sprake is van samenwerking tussen alle partijen, aangepaste vormen van instructie en het hanteren van mnemotechnische hulpmiddelen (bv. *KNAP: Kathode negatief, anode positief, ROGGIV: rood, oranje, geel, groen, blauw, indigo, violet, ...*).
- ▶ Er nagenoeg geen wetenschappelijke studies zijn die kwantitatieve data (bv. leerprestaties) aanleveren om de effectiviteit van co-teaching aan te tonen.

[Dit boek is online te koop \(klik hier\)](#)

## Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek

Verschillen tussen leerlingen zijn eerder regel dan uitzondering. Om positief om te gaan met deze verschillen tussen leerlingen (in de klas) en om iedere leerling in de klas maximale leeransen te kunnen bieden, is differentiatie wenselijk. Deze praktijkgerichte literatuurstudie richt zich op die didactische werkvormen die zich focussen op het ontwikkelen van maximale leeransen voor alle leerlingen. Er zijn twee manieren om met verschillen tussen de leerlingen in de klas om te gaan. Enerzijds door op maat van kleine groepen en/of individuen onderwijs te geven (divergeren), anderzijds door diversiteit samen te brengen (convergeren), zodat de verschillen tussen de leerlingen complementair werken. Het boek maakt de lezer vertrouwd met verschillende didactische werkvormen die er vandaag voorhanden zijn om differentiërend te werken en de wijze waarop deze kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Online worden uitgewerkte praktijkvoorbeelden aangereikt.

Dit boek levert informatie vanuit wetenschappelijke literatuur en voorbeelden vanuit reële klassen aan voor het vormgeven van een leeromgeving die aan de slag gaat met de mogelijkheden van elke leerling.

**CATHERINE COUBERGS** is als doctoraatsstudent verbonden aan de Vakgroep Educatiewetenschappen, Vrije Universiteit Brussel.

**KATRIEN STRUYVEN, NADINE ENGELS, WOUTER COOLS** en **KRISTINE DE MARTELAER** zijn als (vak)didactici betrokken bij de specifieke lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit Brussel. Zij zijn tevens verbonden aan respectievelijk de faculteiten Psychologie en Educatiewetenschappen, Lichamelijke opvoeding en Kinesitherapie en/of het Interfacultair Departement Lerarenopleiding.

Met steun van de  
Vlaamse overheid



**Vlaamse**  
onderwijsraad



Vrije  
Universiteit  
Brussel



9 789033 491948