

Leidraad

Differentiatie: samen naar de meet

Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het basisonderwijs

Leer punt

Tekstkaders

In de gekleurde tekstkaders vind je extra informatie. De groene, roze en blauwe kaders vertellen je meer over wetenschappelijke achtergronden, de informatie in de licht- en donkerpaarse kaders is meer praktisch van aard.

 Verdiepende info

 Effecten uit onderzoek

 Toelichting

 Praktijkvoorbeeld

 Zelf aan de slag

Colofon

Auteurs originele Nederlandse leidraad
Roel Bosker, Firdevs Durgut, Hester Edzes, Marieke Jol, Cathy Van Tuijl, Anne Luc van der Vegt

Auteurs hertaling
Milou de Smet – senior onderzoeker Expertisecentrum Onderwijs en Leren, Thomas More Hogeschool, Maxime Bultheel – nascholer Expertisecentrum Onderwijs en Leren, Thomas More Hogeschool, Pieter Verachtert – hoofd onderzoek Expertisecentrum Onderwijs en Leren, Thomas More Hogeschool

Expertgroep
Sara Berckmans (Odisee Hogeschool), Ellen Boone (OVSG), Lotje De Spiegeleer (GO!), Karolien De Vos (Ave Maria Basisschool, Vlezenbeek), Maarten Dupont (Thomas More Hogeschool), Esther Gheyssens (Universiteit Gent), Patrick Malfait (Katholiek Onderwijs Vlaanderen), Wouter Smets (Erasmus Universiteit Rotterdam), Katrien Struyven (Universiteit Hasselt), Kelly Thyssen (SBS De Vlinderboom, Antwerpen), Tine Vandenbogaerde (GO! BS Erasmus, Deinze), Wim Van den Broeck (Vrije Universiteit Brussel), Jaimy Van Dyck (GO! BS Lyceum). We danken ook Astrid Geudens (Thomas More Hogeschool) voor de waardevolle discussies die de hertaling van deze leidraad mee vorm gaven.

Gebruikersgroep
Cindy Cottenjé (GO! BS De Pannebeke – De Stempel, Brugge), Koen De Muyter (GBS Kadrie, Kalmthout), Hobie Dujardin (VBS Langemark), Elke Peeters (VBS Sint-Calasanz, Stabroek), Aurélie Standaert (VBS Sint-Jozef Sint-Pieter, Blankenberge), Hans Vanarwegen (GBS Klimop, Mol), Christa Vermeulen (OZCS, Vorselaar)

Gelieve te verwijzen naar deze publicatie als
De Smet, M., Bultheel, M., & Verachtert, P. (2024). Leidraad differentiatie: Samen naar de meet. Stichting Leerpunt. Vlaamse hertaling van Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., van Tuijl, C., & Van der Vegt, A. L. (2021). *Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen.* Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Publicatie en depotnummer
Januari 2025
D/2025/16382/02

Vormgeving & lay-out: Graphixpoint

Met steun van de Vlaamse Overheid

Inhoudstafel

Voorwoord p. 4

Aanbevelingen samengevat p. 6

Inleiding p. 10

Aanbeveling 1: **Vertrek vanuit uitdagende doelen** p. 14

Aanbeveling 2: **Ken en volg je leerlingen** p. 20

Aanbeveling 3: **Gebruik principes voor effectieve instructie** p. 30

Aanbeveling 4: **Geef leerlingen de tijd** p. 40

Aanbeveling 5: **Werk doelgericht en flexibel in groepjes** p. 48

Aanbeveling 6: **Ontwikkel en onderhoud je lesvaardigheden** p. 56

Aanbeveling 7: **Zorg voor een gepaste aanpak op schoolniveau** p. 64

Referentielijst p. 72



Voorwoord

Beste lezer

Welkom bij onze leidraad 'Differentiatie: samen naar de meet' waarbij tips en aanpakken rond convergente differentiatie om onderwijsachterstanden weg te werken worden uiteengezet.

Waarom leidraden?

Als kenniscentrum is het hoofddoel van Leerpunt om **de onderwijspraktijk te versterken via wetenschappelijke inzichten**. Een van de manieren waarop dit zal gebeuren, is via 'leidraden'. Deze gidsen leiden leraren, schoolleiders, zorg coördinatoren, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders en andere onderwijsprofessionals uit het basisonderwijs via onderbouwde aanbevelingen naar praktische tips en aanpakken die in de klas kunnen werken. In elke leidraad wordt de verzamelde kennis op een praktische en toegankelijke manier verzameld.

> "Leidraden leiden onderwijsprofessionals via onderbouwde aanbevelingen naar praktische tips en aanpakken voor de klaspraktijk."

De leidraad is geen handboek, waarin stap voor stap staat beschreven hoe je als onderwijsprofessional te werk moet gaan. In het onderwijs is er zelden of nooit één zaligmakende aanpak die altijd in alle klassen en voor alle leraren werkt. **Verschillende situaties vragen om verschillende werkwijzen.** De leidraad zou wel moeten aanzetten tot reflectie en professionele gesprekken binnen schoolteams en stimuleert zo om weloverwogen keuzes te maken in het ontwikkelen van klaspraktijk.

Leerpunt streeft er ook naar samenwerking tussen onderwijsprofessionals bevorderen, waarbij hun professionele expertise vanuit verschillende rollen bijdraagt aan het verhogen van de onderwijskwaliteit.

Waarom een leidraad over convergent differentiëren?

De leidraden gaan in op **onderwerpen** die leraren en schoolleiders belangrijk vinden voor kwaliteitsvol **onderwijs**. Het zijn onderwerpen waarover zij graag meer kennis willen en houvast zoeken. Leerpunt bundelde de prioriteiten van het Vlaamse onderwijsveld in de kennisagenda (zie **leerpunt.be/kennisagenda**). Ook differentiatie kwam daarbij naar voren als een thema met een grote kennisnood.

De leidraad **'Differentiatie: samen naar de meet'** is gebaseerd op het meest recente en relevante nationale en internationale **onderzoek naar differentiatie.** De samengebrachte informatie uit onderzoek richt

zich specifiek op de vraag: ‘Hoe kan je er als leraar voor zorgen dat alle leerlingen[1] de gestelde doelen halen?’

> “Hoe kan je er als leraar voor zorgen dat alle leerlingen de gestelde doelen halen?”

Hoe komt een leidraad tot stand?

De ontwikkeling van een leidraad is een proces met verschillende fases, waarbij niet alleen onderzoekers maar ook onafhankelijke beoordelaars zijn betrokken. Het proces start met de publicatie van een overheidsopdracht door Leerpunt. **Onafhankelijke organisaties** worden uitgenodigd om een voorstel in te dienen. Leerpunt ontwikkelt de leidraden dus niet zelf.

De ingediende voorstellen worden beoordeeld door een onafhankelijke commissie. Wie aan de gestelde standaard voldoet en de beste beoordeling ontvangt, mag de opdracht uitvoeren. Voor de leidraad ‘Differentiatie: samen naar de meet’ was dat **Expertisecentrum Onderwijs en Leren (Thomas More Hogeschool).**

De organisatie die de gunning won, kan de leidraad beginnen ontwikkelen. Het proces kan verschillen van leidraad tot leidraad. Voor deze leidraad rond differentiatie was het een hertaling. De leidraad werd **oorspronkelijk** uitgewerkt in opdracht van de Nederlandse organisatie **NRO** (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek) en werd geschreven door commissies bestaande uit leraren, zorgcoördinatoren, schoolleiders, lerarenopleiders, lectoren en wetenschappers[2].

Het hertalen van de leidraad houdt in dat deze door de onderzoekers wordt aangepast naar de **Vlaamse onderwijscontext. Dit gebeurde** onder begeleiding van diverse **praktijk- en wetenschappelijke experten** om zowel de **relevantie en toegankelijkheid** voor Vlaamse onderwijsprofessionals als de **wetenschappelijke kwaliteit** te waarborgen.

Na ontwikkeling wordt de leidraad voorgelegd aan de **wetenschappelijke en gebruikerscommissie** van Leerpunt. Zij beslissen finaal of de leidraad aan de gestelde **kwaliteitscriteria** van Leerpunt voldoet. Ten slotte wordt de leidraad vormgegeven in de **huisstijl** van Leerpunt waarbij de wetenschappelijke en praktijkgerichte informatie aantrekkelijk en toegankelijk wordt weergegeven.

Leidraden worden vanaf voorjaar 2025 regelmatig **gepubliceerd** op de website van Leerpunt. Via **de nieuwsbrieven** kan je op de hoogte blijven van de nieuwste publicaties of oproepen tot nieuwe leidraden, onderzoeken of projecten. Inschrijven kan via de website.

Veel lees- en leerplezier!

Team Leerpunt

Leerpunt.be/leidraden
Leerpunt.be/nieuwsbrief

1 In deze leidraad wordt regelmatig verwezen naar ‘leerlingen’. Met deze overkoepelende term verwijzen we zowel naar kinderen in het kleuter- als in het lager onderwijs. De aanbevelingen zijn dan ook zowel voor kinderen in het kleuter- als in het lager onderwijs inzetbaar.
2 De titel van de oorspronkelijke leidraad is ‘Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen’.

Aanbevelingen samengevat

Hoe kan je leerlingen samen over de meet krijgen via **convergente differentiatie**? Deze leidraad geeft daarvoor **zeven aanbevelingen**, die kunnen gebruikt worden door **leraren**, **pedagogisch begeleiders**, **lerarenopleiders** en andere **onderwijsprofessionals** om in de klas te differentiëren. Hieronder vind je een **samenvatting** van de zeven aanbevelingen. Lees de volledige leidraad via **leerpunt.be/leidraden/differentiatie-onderwijsachterstand-wegwerken**.

1 Vertrek vanuit uitdagende doelen

- Vertrek steeds vanuit **hoge verwachtingen** en stel **ambitieuze en realistische doelen**. Daarbij is het essentieel om als leraar grondige kennis en inzicht te krijgen in het Vlaamse doelenkader.
- De vooropgestelde doelen vormen als het ware **een kompas** dat richting geeft aan wat je als leraar in de klas doet. Binnen beheersingsleren worden **dezelfde doelen voor de hele klas** gesteld maar wordt gevarieerd in het aantal en soort activiteiten die leerlingen aangeboden krijgen om deze doelen te behalen.
- Zorg daarbij altijd voor een goede **afstemming tussen de leerdoelen, -activiteiten en evaluatie**.
- Organiseer **differentiatie** zo veel mogelijk **binnen de klas**. Op die manier kom je tegemoet aan het feit dat een klasgroep een sociale eenheid is waarin leerlingen van en met elkaar leren.

Lees hier meer over op pagina **14**.



2 Ken en volg je leerlingen

- Ga na wat je leerlingen al weten en waar ze staan ten opzichte van de leerdoelen. Stel de **onderwijsnoden** van je leerlingen vast door dagelijkse observaties, klasdiscussies, huiswerk, opdrachten, toetsen, ...
- **Pas je instructie aan** op de onderwijsnoden van de leerlingen. Houd daarbij voortdurend de vinger aan de pols via een cyclische aanpak.
- **Formatief handelen** is zo'n aanpak waarbij eerst wordt nagegaan in welke mate de leerlingen de leerdoelen al beheersen om vervolgens gerichte aanpassingen door te voeren in de instructie en verwerking.
- Ook **Response to Intervention** is een cyclische aanpak waarbij de instructie wordt aangepast op de onderwijsnoden van leerlingen. Elke 6 tot 9 weken wordt een screeningstoets afgenomen om het niveau van de leerlingen vast te stellen. Vervolgens kun je als leraar bepalen welke leerlingen **basisinstructie, extra instructie of instructie op maat krijgen**.

Lees hier meer over op pagina **20**.

3 Gebruik principes voor effectieve instructie

- Geef instructie op een **gestructureerde en duidelijke manier**. Door een heldere structuur aan te brengen, wordt leerstof gemakkelijker aangeleerd en langer onthouden door de leerlingen.
- **Directe instructie** kan houvast bieden dankzij een **gefaseerde aanpak**. De verschillende fases bieden concrete handvatten voor differentiatie. Na klassikale instructie krijgen leerlingen die dat nodig hebben **extra instructie en begeleide inoefening**.
- Zorg voor een **geleidelijke overgang** tussen instructie en zelfstandige verwerking. Dit doe je door aanvankelijk veel begeleiding en ondersteuning aan te bieden, maar deze geleidelijk af te bouwen naarmate de leerling tot meer beheersing komt.
- Voor jonge kinderen is een **combinatie van instructie en begeleid spel** in kleine groepjes effectief. Als leraar kun je bijvoorbeeld meespelen en met de leerling een taaldenkgesprek voeren over het spel.

Lees hier meer over op pagina **30**.

4 Geef leerlingen de tijd

- Extra tijd uittrekken voor leerlingen die moeite hebben de doelen te behalen, is één van de beste recepten om te differentiëren. Bied hen **extra instructie- en oefentijd** via pre-teaching, tutoring en digitale oefenprogramma's.
- **Pre-teaching** vindt plaats vóór de klassikale instructie. Effectieve werkwijzen zijn: aanleren van **kernbegrippen**, het aanbieden van **advance organizers** en het activeren van relevante **voorkennis**.
- **Tutoring** is een intensieve aanpak voor leerlingen die nog meer tijd nodig hebben. Tutoring kan **individueel**, in **kleine groepjes** of door **leerlingen onderling** worden gegeven.
- **Digitale oefenprogramma's** kunnen worden ingezet om leerlingen extra oefening te bieden. Met name **adaptieve programma's** bieden mogelijkheden voor differentiatie omdat zij het aanbod gericht aanpassen op de eerdere antwoorden van leerlingen.

Lees hier meer over op pagina **40**.

5 Werk doelgericht en flexibel in groepjes

- Neem je **onderwijsdoel als uitgangspunt** bij het kiezen van een groeperingsvorm. Ga steeds na met welk doel je de leerlingen wil samen zetten.
- Als je wil inzetten op begeleiding op niveau en differentiatie in de tijd, zijn **homogene groepjes** geschikt. Houd hierbij rekening met het risico van stigmatisering en herbekijk regelmatig je groepsindeling.
- Wil je dat leerlingen samenwerken en met en van elkaar leren, dan bieden **heterogene groepjes** een uitkomst waarin leerlingen zich aan elkaar kunnen optrekken. Het gemotiveerd houden van alle leerlingen is een aandachtspunt.
- **Samenwerkend leren** heeft positieve effecten op de leerresultaten en op de leerhouding. Zorg ervoor dat alle leerlingen een bijdrage hebben en leerkansen krijgen. Hierbij kun je ook klasoverstijgend werken, in tijdelijke flexibele groepjes.
- Gebruik steeds een **flexibele groepsindeling** om de voordelen van groepswerk optimaal te benutten en de nadelen te ondervangen.

Lees hier meer over op pagina **48**.

6 Ontwikkel en onderhoud je lesvaardigheden

- Zorg ervoor dat je als leraar de **basisvaardigheden voor leskwaliteit** onder de knie hebt. Deze basisvaardigheden zijn: een **veilig leerklimaat** creëren, een gedegen **klasmanagement** voeren en **effectieve instructie** geven. Deze stevige basis helpt om je initiatieven voor differentiatie te versterken.
- Deze vaardigheden leer je tijdens de lerarenopleiding, maar het is belangrijk om ze voortdurend te **onderhouden** en verder **uit te breiden** tijdens je loopbaan als leraar. Daarbij helpt coaching door ervaren collega's en het gericht (laten) observeren van lessen.
- Dat geldt voor beginnende leraren, maar ook na de inwerkperiode blijft **verdere professionalisering** belangrijk.
- Binnen een professionele leergemeenschap **ondersteunen leraren elkaar**. Dat doe je binnen het team, bijvoorbeeld met Lesson Study, of met verschillende schoolteams tijdens collegiale visitatie.

Lees hier meer over op pagina **56**.

7 Zorg voor een gepaste aanpak op schoolniveau

- Breng de **leerlingpopulatie** van de school in kaart. Een goed beeld van de achtergrond van leerlingen helpt om proactief na te denken over een aanpak waarmee voor alle leerlingen uitdagende doelen worden bereikt.
- **Investeer extra in het jonge kind**. Een impuls op jonge leeftijd is van belang voor een goede start in het basisonderwijs. Dat kan bijvoorbeeld door actief in te zetten op taalverwerving, aandacht te hebben voor betekenisvolle thema's en te werken in kleine groepjes.
- Ga na hoe je er op schoolniveau voor kan zorgen dat **zoveel mogelijk leerlingen** de **leerdoelen** kunnen behalen binnen je **reguliere aanbod** in de klas. Op deze manier blijft de extra begeleiding voor leerlingen in hogere fases van het zorgcontinuüm haalbaar voor leraren.
- Wees je bewust van een goede **implementatie** van programma's **op schoolniveau**. Inzetten op differentiatie is geen tijdelijk project, maar vraagt om **voortdurende monitoring en onderhoud**.

Lees hier meer over op pagina **64**.

Inleiding

Leerlingen verschillen van elkaar. Zo lijken sommigen als vanzelf te leren, terwijl anderen er hard voor moeten werken. Al bij aanvang van het basisonderwijs zijn de verschillen tussen leerlingen groot[1], en in de loop der jaren worden die verschillen vaak nog groter. Een deel van deze leerverschillen op school worden veroorzaakt door verschillen in de omgeving waarin kinderen buiten de schoolmuren opgroeien. Het is een van de grootste uitdagingen van het onderwijs om ervoor te zorgen dat een gebrek aan leerkansen buiten de school zo weinig mogelijk de leeruitkomsten van kinderen binnen de school bepaalt. Een van de sleutels daartoe is differentiatie binnen de klas.

Deze leidraad gaat over differentiatie. Hij is bedoeld om antwoord te geven op de vraag: Hoe kun je als leraar ervoor zorgen dat alle kinderen minimaal de ontwikkelingsdoelen en eindtermen behalen? Het antwoord wordt gegeven op basis van Vlaams en internationaal wetenschappelijk onderzoek.

We hebben publicaties geselecteerd over onderzoek dat voldoet aan hoge kwaliteitsstandaarden, zodat we onderbouwde uitspraken kunnen doen over de effectiviteit van werkwijzen en interventies om te differentiëren.

Wat is differentiatie?

Differentiatie is een breed begrip, waaraan verschillende betekenissen en definities worden gegeven. Een veel geciteerde definitie is afkomstig van de Amerikaanse onderwijskundige Carol Ann Tomlinson[2]:

> ***"Differentiatie is een onderwijsbenadering waarbij leraren proactief de inhoud van het onderwijs aanpassen en/of de leermaterialen, de gevraagde leeractiviteiten en de producten van leerlingen. Dit doen ze om tegemoet te komen aan verschillende leernoden van individuele leerlingen of van kleine groepen leerlingen, om daarmee de leermogelijkheden van alle leerlingen in de klas te vergroten."***

Belangrijke elementen binnen deze definitie zijn:

- proactief aanpassingen doen;
- verschillende leernoden;
- leermogelijkheden van alle leerlingen vergroten.

De definitie is breed. In deze leidraad bakenen we het begrip verder af. Onze focus ligt namelijk op *differentiatie binnen de klas* die erop gericht is om alle kinderen in het basisonderwijs minimaal de ontwikkelingsdoelen en eindtermen te laten behalen. Dit wordt vaak convergente differentiatie genoemd. We lichten dit begrip en aanverwante begrippen hier wat verder toe.

Binnenklasdifferentiatie

Differentiatie binnen het basisonderwijs gaat in de eerste plaats over differentiatie *binnen* de klas, ofwel *binnenklasdifferentiatie*. We bespreken hoe leraren binnen de context van hun eigen klas kunnen omgaan met verschillen tussen kinderen. Dit kunnen ze onder meer door verschillen in voorkennis weg te werken, extra leertijd te organiseren en flexibel in groepjes te werken.

Differentiatie kan uiteraard ook buiten de klas plaatsvinden. Voorbeelden zijn klasdoorbrekend werken of het vormen van een groep van leerlingen met bepaalde onderwijsnoden. Denk bij dit laatste bijvoorbeeld aan een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers of een kangoeroeklas voor cognitief sterk functionerende leerlingen.

In deze leidraad richten we ons vooral op differentiatie die binnen de sociale eenheid van de klas plaatsvindt, d.w.z. op binnenklasdifferentiatie. In Aanbeveling 1 ('Vertrek vanuit uitdagende doelen') wordt verder ingegaan op het belang van deze sociale eenheid.

Convergente en divergente differentiatie

Met differentiatie kunnen leraren verschillende intenties hebben. Als het de belangrijkste intentie is om *alle* kinderen minimaal de ontwikkelingsdoelen en eindtermen te laten behalen, spreken we van *convergente* differentiatie. Als de intentie is om verschillende doelen te hanteren voor verschillende (groepen) leerlingen, noemen we dat *divergente* differentiatie.

Bij **convergente differentiatie** ligt de nadruk vooral op het verbeteren van de prestaties van kinderen die moeite hebben om de ontwikkelingsdoelen of eindtermen te bereiken. Dat is van groot belang, want een aanzienlijk deel van de leerlingen verlaat het basisonderwijs zonder voldoende beheersing van basiskennis en -vaardigheden[3,4]. Voor een belangrijk deel van deze leerlingen hangen hun schoolse moeilijkheden samen met een gebrek aan leerkansen die zij buiten de schoolmuren krijgen.

Convergente differentiatie past daarom bij het onderwijsideaal om ervoor te zorgen dat de sociale herkomst van kinderen minder bepalend wordt voor hun schoolresultaten[5,6]. Dit ideaal ligt mede aan de basis van het beleid voor gelijke onderwijskansen (GOK-beleid) dat sinds het begin van deze eeuw door de Vlaamse overheid gevoerd wordt[7].

De tegenhanger van convergente differentiatie is **divergente differentiatie**. Bij divergente differentiatie worden verschillende doelen gesteld voor verschillende (groepen) leerlingen. Het leerniveau en de interesses van leerlingen zijn hierbij leidend. Kinderen krijgen verschillende leerinhouden aangeboden en werken toe naar verschillende eindproducten, passend bij hun gestelde doelen. Gepersonaliseerd onderwijs is een voorbeeld van divergente differentiatie, maar ook het bieden van een verrijkend aanbod voor cognitief sterk functionerende leerlingen.

Het is hierbij uiteraard belangrijk te benadrukken dat **beide vormen van differentiatie** elkaar meestal **niet uitsluiten**. Het is namelijk best mogelijk om tegelijk convergent te differentiëren richting ontwikkelingsdoelen en eindtermen en divergent te differentiëren richting extra uitdagende doelen voor kinderen die de minimale doelen al bereikt hebben.

In deze leidraad ligt het accent evenwel op convergente differentiatie.

- Dit vraagt om een samenspel van pedagogische, vakdidactische en organisatorische vaardigheden van de leraar. Je moet als leraar steeds goed de doelen voor ogen houden die je met je leerlingen wilt bereiken. Dit wordt toegelicht in Aanbeveling 1 (‘Vertrek vanuit uitdagende doelen’).
- Vervolgens is het belangrijk om goed zicht te krijgen – en te houden – op wat je leerlingen al kennen en kunnen (zie Aanbeveling 2 (‘Ken en volg je leerlingen’)) en een passend onderwijsaanbod uit te werken.
- Kennis van principes voor effectieve instructie, het inzetten van extra leertijd en het flexibel hanteren van groeperingsvormen helpen daarbij. Dit beschrijven we in drie aparte aanbevelingen: Aanbeveling 3 (‘Gebruik principes voor effectieve instructie’), Aanbeveling 4 (‘Geef leerlingen de tijd’) en Aanbeveling 5 (‘Werk doelgericht en flexibel in groepjes’).
- In de leidraad gaan we ook in op de vaardigheden die je als leraar nodig hebt als basis voor het differentiëren. Dit doen we bij Aanbeveling 6 (‘Ontwikkel en onderhoud je lesvaardigheden’).
- In Aanbeveling 7 (‘Zorg voor een gepaste aanpak op schoolniveau’) bespreken we tot slot het beleid op schoolniveau.

Er is niet één recept voor differentiatie dat onder alle omstandigheden van toepassing is. De kunst is om de differentiatie af te stemmen op de context van de school en de leerlingen in de klas. Met zeven bondig geformuleerde aanbevelingen hebben we de kern te pakken van een goede, effectieve differentiatiepraktijk die de kansen vergroot voor alle kinderen om minimaal de ontwikkelingsdoelen en eindtermen te bereiken.





Aanbeveling 1

Vertrek vanuit uitdagende doelen

Volgens John Hattie (2014) is doelgericht lesgeven een van de meest effectieve strategieën die een leraar in de klas kan toepassen[8]. Om efficiënt en doelgericht te kunnen differentiëren is een goed begrip van de leerdoelen die je nastreeft een absolute basisvereiste. Deze leerdoelen zijn vervolgens een geschikt kompas voor het vormgeven van de leeractiviteiten en de evaluatie. Daarbij is het belangrijk om steeds te vertrekken vanuit uitdagende doelen voor *alle* leerlingen in de klas.

1.1 Waarom is dit belangrijk?

Het ontwerpen van effectieve binnenklasdifferentiatie vertrekt van heldere en uitdagende doelen. Welke kennis, vaardigheden en attitudes zouden alle leerlingen op het einde van de les, de week of het schooljaar moeten beheersen? Stel daarbij hoge verwachtingen. Geloof in jezelf én in je leerlingen, ook in hen voor wie leren – om welke reden dan ook – niet altijd even eenvoudig loopt. Juist voor deze leerlingen kan je als leraar het verschil maken.

Doelen geven richting aan wat je als leraar in de klas doet. Ze zijn het kompas dat je niet uit het oog mag verliezen. Differentiatie die niet duidelijk en expliciet gebaseerd is op doelen, stoelt op los zand en is letterlijk doelloos. We weten dat heldere en voldoende uitdagende doelen leiden tot betere schoolprestaties bij de leerlingen. Zo weten leerlingen beter wat er van hen verwacht wordt en wordt hun aandacht sterker gericht op wat echt belangrijk is in het aanbod in de klas.

1.2 Hoe vertrek je van uitdagende doelen?

Gelukkig hoef je als leraar niet alle doelen zelf uit te denken of te ontwikkelen. Zo legt de Vlaamse overheid ontwikkelingsdoelen en eindtermen vast en bieden de onderwijskoepels hun scholen uitgewerkte leerplannen aan. De doelen en leerlijnen uit deze leerplannen worden door educatieve uitgevers gebruikt als basis voor het ontwikkelen van leermiddelen. En ook schoolteams kunnen aan de slag om een gekozen leerplan verder te concretiseren. Onderstaand kader maakt je wegwijs in de precieze betekenis van al deze **verschillende soorten doelen** en aanverwante termen.



Soorten onderwijsdoelen in Vlaanderen: het gevalideerd doelenkader

In Vlaanderen moeten scholen en leraren zich baseren op wat het gevalideerde doelenkader genoemd wordt. Dat kader omvat een aantal doelen die door het Vlaams parlement worden vastgelegd (eindtermen en ontwikkelingsdoelen).

De meest recente versie van deze doelen is steeds te vinden op deze website: **onderwijsdoelen.be**. De door de overheid opgelegde doelen worden vervolgens door de onderwijsverstrekkers (bv. de onderwijskoepels) vertaald in leerplannen met leerplandoelen.

Eindtermen

Deze term wordt gebruikt voor de onderwijsdoelen die de Vlaamse overheid oplegt voor het gewoon lager en secundair onderwijs (en voor opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs). Eindtermen zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor deze leerlingen.

Ontwikkelingsdoelen

Voor het gewoon kleuteronderwijs en het buitengewoon basisonderwijs wordt niet gewerkt met eindtermen, maar met ontwikkelingsdoelen. Ook dit zijn onderwijsdoelen die de Vlaamse overheid oplegt, maar scholen zijn niet verplicht om deze (bij het grootste deel van hun kleuters of leerlingen) te bereiken. Er geldt een inspanningsverbintenis, geen resultaatsverbintenis.

Leerplandoelen

Alle Vlaamse scholen en de Nederlandstalige scholen in Brussel zijn verplicht om een door de overheid goedgekeurd leerplan te volgen. Dit leerplan omvat minstens de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, maar kan ook bijkomende doelen bevatten die gehaald moeten worden door de leerlingen in alle scholen die met het leerplan werken. Daarnaast laat een leerplan meestal nog ruimte voor scholen om zelf nog bijkomende doelen te formuleren.

Naast dit wettelijk kader, wordt in de dagelijkse onderwijspraktijk ook gewerkt met onderstaande termen:

Leerlijnen

Een leerlijn is een beredeneerde en coherente opbouw van inhouden, tussendoelen en activiteiten die naar een einddoel (bv. eindterm- of ontwikkelingsdoel) leiden.

Tussendoelen

Tussendoelen zijn specifieke deelaspecten van leerlijnen die kunnen evolueren van een basisniveau tot een complexer niveau. Deze specifieke deelaspecten kunnen we omschrijven als tussendoelen m.b.t. kennis, vaardigheden en attitudes.

Lesdoel

Dit is een doel dat concreet en controleerbaar omschrijft wat de leerlingen aan het eind van de les kennen of kunnen.

Je zal bij het lezen van deze leidraad merken dat er regelmatig de term 'leerdoelen' wordt gebruikt. Deze overkoepelende term wordt gebruikt wanneer het onderscheid tussen de verschillende doelen irrelevant is.

Beheersingsleren

Een concreet voorbeeld van hoe doelen centraal kunnen staan in het maken van didactische keuzes en het organiseren van binnenklasdifferentiatie in het bijzonder, is beheersingsleren. Bij beheersingsleren worden **dezelfde doelen voor de hele klas gehanteerd, maar variëren het aantal en de soort activiteiten** die leerlingen aangeboden krijgen om die doelen te bereiken. Na het aanbieden en inoefenen van de lesstof, wordt getoetst of leerlingen de stof goed beheersen.

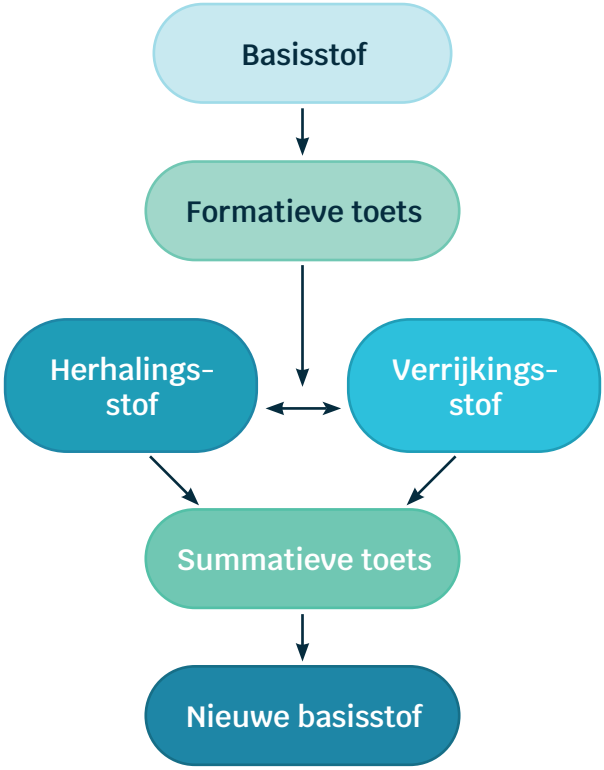
Op basis daarvan bepalen leraren wat de volgende activiteit is. Deze vervolgactiviteiten moeten ervoor zorgen dat alle leerlingen de stof beheersen voordat de stap naar een volgend leerdoel wordt gezet en nieuwe stof wordt geïntroduceerd. Dit is in het belang van efficiënt onderwijs. Als elke leerling namelijk volledig op eigen tempo de stof zou doorlopen, is klassikale instructie niet meer goed mogelijk.

Meta-analyses van effectstudies laten zien dat de extra leerwinst bij beheersingsleren (of *mastery learning* zoals het in het Engels genoemd wordt) aanzienlijk is in vergelijking met een 'traditionele' aanpak waarbij de leertijd voor alle leerlingen hetzelfde is[9]. Andere bouwstenen van beheersingsleren zijn samenwerkend leren, formatieve evaluatie en directe instructie. De combinatie van die bouwstenen maakt beheersingsleren succesvol[10].

Basisstof, herhalingsstof en verdiepingsstof

Een in Vlaanderen bekende werkwijze die sterk verwant is aan beheersingsleren is werken volgens **het BHV-model**[11]. De afkorting BHV staat daarbij voor Basisstof, Herhalingsstof en Verdiepingsstof. Leraren behandelen eerst de **basisstof** en laten leerlingen deze inoefenen. Daarna stellen ze met een formatieve toets vast of de leerlingen de stof voldoende beheersen. Leerlingen die deze nog niet beheersen, krijgen **herhalingsstof**: extra instructie en/of oefeningen.

De leerlingen die het wel begrijpen, krijgen **verrijkingsleerstof**: verdiepende opdrachten over dezelfde leerstof. Nadat deze stappen zijn doorlopen, volgt een tweede, summatieve, toets. Daarna start het werken aan een volgend (tussen)doel volgens hetzelfde stappenplan (zie Figuur 1).



Figuur 1. Visuele weergave van het BHV-model.

Het BHV-model wordt vaak door educatieve uitgeverijen gebruikt om differentiatiemogelijkheden in hun leermiddelen in te bouwen. Een van de sterke kanten van dit model is dat het voor alle leerlingen motiverend is. Kinderen waarvoor het leren moeilijker verloopt, doen succeservaringen op doordat ze met extra herhaling en oefening de leerstof toch leren beheersen. De cognitief sterkere leerlingen krijgen dan weer extra uitdaging dankzij de verrijkingsstof.

Een belangrijke vraag is natuurlijk: hoe ondersteun je als leraar zo goed mogelijk de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben? Dat doe je onder meer door principes van effectieve instructie in je lesgeven te verwerken (zie Aanbeveling 3 ('Gebruik principes voor effectieve instructie')), maar ook door meer leertijd te bieden (zie Aanbeveling 4 ('Geef leerlingen de tijd')).

Leerdoelen, activiteiten en evaluatie: onlosmakelijk verbonden

Bovenstaande voorbeelden laten zien dat er voor effectief onderwijs steeds een grondige **afstemming** nodig is tussen leerdoelen, onderwijs- en leeractiviteiten en evaluatie. **Het leerdoel gaat hierbij voorop.** Daarom staan leerdoelen in onderstaande visualisatie[12] ook niet toevallig bovenaan!

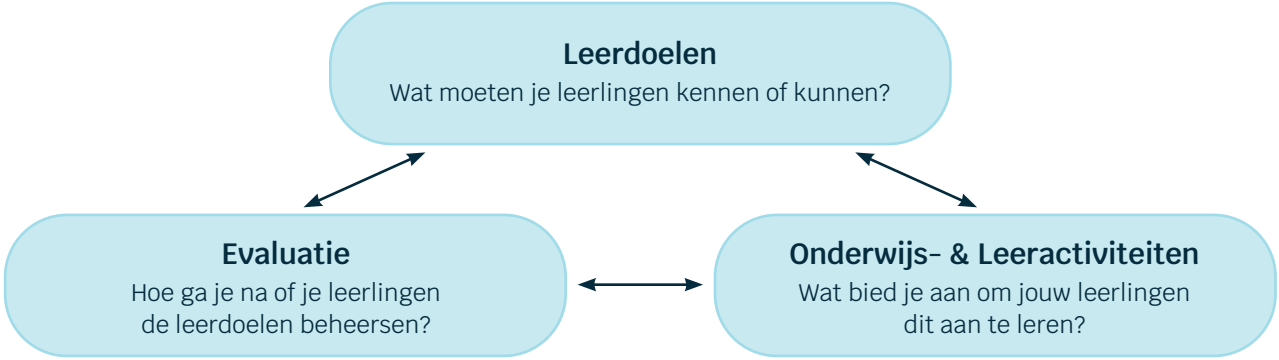
In de wetenschappelijke literatuur spreekt men van **constructieve afstemming** (*constructive alignment*)[13]. Hierin wordt gesteld dat de evaluatie en de onderwijs- en leeractiviteiten altijd afgestemd moeten zijn op de leerdoelen.

- Wat moeten de leerlingen kennen en kunnen?
- Wanneer het leerdoel duidelijk is, denk je na over welke leeractiviteiten nodig zijn om jouw leerlingen dit beoogde leerdoel te laten behalen.
- Tot slot denk je na over hoe je kan evalueren of je leerlingen de gestelde leerdoelen daadwerkelijk hebben behaald.

De instructie, het leermateriaal, de oefenmomenten en de mate van begeleiding worden zodanig ingezet dat deze optimaal bijdragen aan het behalen van de leerdoelen.

Heldere doelen formuleren

Eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplandoelen kunnen soms erg duidelijk en afgelijnd zijn, waardoor ze onmiddellijk bruikbaar zijn in de klas. Soms laten ze echter nog veel ruimte voor meer concrete invulling door scholen en leraren. In dat geval rijst de vraag: hoe doe je dat dan, heldere doelen formuleren?



Figuur 2. Constructieve afstemming tussen leerdoelen, onderwijs- en leeractiviteiten en evaluatie.

Een goede tip hierbij is om in de formulering van een doel steeds een **inhoudelijk deel** en een **werkwoorddeel** op te nemen[14]. Het inhoudelijke deel verwijst naar de kern van de vakinhoud die je je leerlingen wil aanleren. Dat kan, bijvoorbeeld, het centrale concept of begrip van de les zijn. Het werkwoorddeel verwoordt dan weer wat de leerlingen met de vakinhoud precies gaan doen. Beide delen moeten zo gekozen worden dat het doel **voldoende specifiek en meetbaar** wordt. Het is namelijk belangrijk dat de leraar ook kan evalueren in welke mate de leerlingen dit doel ook echt bereikt hebben.

Een concreet voorbeeld hierbij is:
*"De leerlingen kunnen **uitleggen** wat het verschil is tussen herbivoren, carnivoren en omnivoren door kenmerken van hun voedingspatronen te **beschrijven**."*

Praktijktips[16]

- **Beperk het aantal (tussen)doelen** per les (bijvoorbeeld twee of drie), zodat de les doelgericht en haalbaar blijft.
- Richt je steevast op de **kerndoelen**, waar je gaandeweg andere doelen aan koppelt.
- Zie **'monitoren'** breed: wat kan je zien in de klas, tijdens oefeningen, bij taken, aan het einde van de les en na het (be)studeren van de inhouden?
- Wanneer leerplanmakers **leerdoelen** niet **categoriseren** als basis, uitbreiding of verdieping dan doe je dit als leraar het best zelf om het leren in de klas af te stemmen op de leernoden van de leerlingen[15].

Met z'n allen samen naar de meet

Het is belangrijk dat je er als leraar naar streeft om je onderwijs zo te ontwerpen dat **de kans zo groot mogelijk is dat alle leerlingen in je klas de leerdoelen kunnen behalen**. Door differentiatie binnen de klas vorm te geven, komt de leraar tegemoet aan het feit dat een **klasgroep een sociale eenheid** is[15]. Zeker in de basisschool brengen kinderen talloze uren door samen met hun klasgenoten en hun leraar. Binnen deze klas is het belangrijk dat kinderen de mogelijkheid krijgen om **vàn en mét elkaar te leren**. De klasgroep ontwikkelt zich in de loop van het schooljaar richting dezelfde leerdoelen wat zorgt voor een gevoel van samenhorigheid. Daarbij wordt uitgegaan van het principe ***'We starten en eindigen samen, niemand blijft achter'***. De leraar houdt hierbij voor alle leerlingen dezelfde doelen voor ogen. Dat betekent echter niet dat voor alle leerlingen dezelfde benadering moet worden toegepast. Tegelijkertijd dient een te individuele benadering vermeden te worden waarbij iedere leerling op eigen tempo en op eigen niveau werkt. Niet alleen schuilt hierin de valkuil dat de toenemende spreidstand binnen de klas onhaalbaar wordt voor de leraar, het vergroot ook onderlinge verschillen waarna er geen gedeelde basis is om het leerproces nadien verder te zetten. Zo wordt ook het leren van elkaar bemoeilijkt en zijn leerlingen vooral gericht op zichzelf. Een gelukkige klas begint en eindigt in gezamenlijkheid en houdt rekening met de verschillen tussen leerlingen door verkorte en verlengde instructie[17].



Aanbeveling 2

Ken en volg je leerlingen

Differentiatie is nodig omdat verschillende leerlingen verschillende onderwijsnoden hebben. Een belangrijke stap is om die onderwijsnoden vast te stellen. Hierbij ga je als leraar uit van de doelen van het onderwijs. Daarbij stel je vast waar alle leerlingen staan ten opzichte van de gestelde doelen. Je monitort de ontwikkeling voortdurend en past daarop het lesontwerp aan.

2.1 Waarom is dit belangrijk?

Zoals aangegeven in de inleiding en in Aanbeveling 1 ('Vertrek vanuit uitdagende doelen'), zijn de gestelde leerdoelen de primaire invalshoek om differentiatie effectief en efficiënt in te zetten om ervoor te zorgen dat alle leerlingen deze leerdoelen bereiken. Leerlingen vatten dit leerproces steeds aan met verschillende achtergrondkenmerken zoals motivatie, sociaal-economische status en leerstatus[16]. Met **leerstatus** verwijzen we naar verschillen in de *voorkennis* en *kunde* tussen leerlingen. De leerstatus verklaart mede dat bepaalde inhouden door leerlingen als 'moeilijk' of als 'gemakkelijk' ervaren worden. De leerstatus van leerlingen kan erg variëren, ook binnen een vak.

In tegenstelling tot de term 'leerlingniveau' benadrukt leerstatus dan ook een dynamisch gegeven en kan afhankelijk zijn van diverse factoren waaronder de gestelde doelen en de context. Waar een leerling staat in zijn leerproces is een momentopname. Die leerstatus kan veranderen. We streven er in deze leidraad voor om voor alle leerlingen de leerdoelen te bereiken, ongeacht deze verschillen in leerstatus.

Wanneer de leerdoelen voor de leraren en de leerlingen duidelijk zijn, is het vervolgens belangrijk om de leerstatus van de leerlingen na te gaan. Concreet betekent dit dus: wat kunnen en kennen de leerlingen al? Om doelgericht te werken en rekening te houden met deze verschillen in leerstatus, moet het onderwijsaanbod afgestemd worden op de leernoden van de leerlingen. Het is daarbij belangrijk om regelmatig de leerstatus van je leerlingen (opnieuw) te achterhalen.

Er zijn verschillende modellen ontwikkeld om het onderwijsaanbod goed af te stemmen op de leerstatus en de noden van leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn formatief handelen en Response to Intervention. Verderop in deze aanbeveling gaan we meer in op de werkende principes achter deze modellen.

2.2 Hoe ken en volg je jouw leerlingen?

Je leerlingen kennen en volgen betekent: **observeren, analyseren, vaststellen van onderwijsnoden en zo nodig diagnosticeren**. Niet eenmalig, maar keer op keer door zowel dagelijks het werk van leerlingen te beoordelen, als periodiek met behulp van gestandaardiseerde observaties en toetsen[17]. Voorbeelden hiervan zijn: KOALA-, AVI-, LVS-, IDP/OVSG-toetsen en de Vlaamse toetsen.

Met de vooropgestelde leerdoelen in het achterhoofd selecteer je vervolgens de juiste interventies die gericht zijn op het behalen van deze doelen en het optimaliseren van de leerwinst.

Gestandaardiseerde observaties en toetsen in Vlaanderen

KOALA: Kleuteronderwijs en Luistervaardigheid, de verplichte taalvaardigheidstest voor Vlaamse kleuters

AVI: Analyse voor Individualiseringsnormen, een instrument om leesvaardigheid van kinderen te meten

LVS: leerlingvolgsysteem, verplicht systeem waarmee basisscholen de vooruitgang en resultaten van het kind bijhoudt

IDP: interdiocesane proeven, proeven die Katholiek Onderwijs Vlaanderen organiseert in het vierde en zesde leerjaar basisonderwijs

OVSG-toetsen: toetsen die Onderwijs van Steden en Gemeenten afneemt ter evaluatie en om de kwaliteit bij te sturen.

Vlaamse toetsen: algemene toetsen wiskunde en Nederlands die worden afgenomen in het vierde en zesde leerjaar lager onderwijs en tweede en zesde jaar secundair onderwijs ter meting van de onderwijskwaliteit.

Hoe ga ik na wat mijn leerlingen kennen en kunnen?

Effectieve methodieken uit PROEV[12].

Alle leerlingen geven antwoord
Alle leerlingen geven gelijktijdig een antwoord op een vraag. De leraar verkrijgt inzicht in het denken van alle leerlingen. Wisbordjes zijn hiervoor handige tools.

Check op typische misvattingen en denkfouten
Voorspel welke typische fouten en misvattingen leerlingen gaan maken. Focus hier proactief op tijdens de lessen.

Diagnostische meerkeuzevragen
Leerlingen antwoorden samen op een meerkeuzevraag. In de antwoorden heeft de leraar typische misvattingen of denkfouten opgenomen.

Diagnostische starttoets
Formatieve en proactieve toets waarbij de leraar zicht krijgt op de leerstatus bij het begin van het leerproces. Nadien kan gericht ingespeeld worden op individuele leernoden.

Exit-ticket
Op het einde van de les geeft de leraar één of meerdere vragen om na te gaan in welke mate de leerlingen de leerstof van die les beheersen en/of hoe ze die les hebben ervaren.

Stel onderwijsnoden vast met observaties en toetsen

Met onderwijsnoden bedoelen we datgene wat leerlingen nodig hebben om een bepaald leerdoel te bereiken[19]. Je kan deze als leraar vaststellen op verschillende manieren, die elkaar tevens aanvullen:

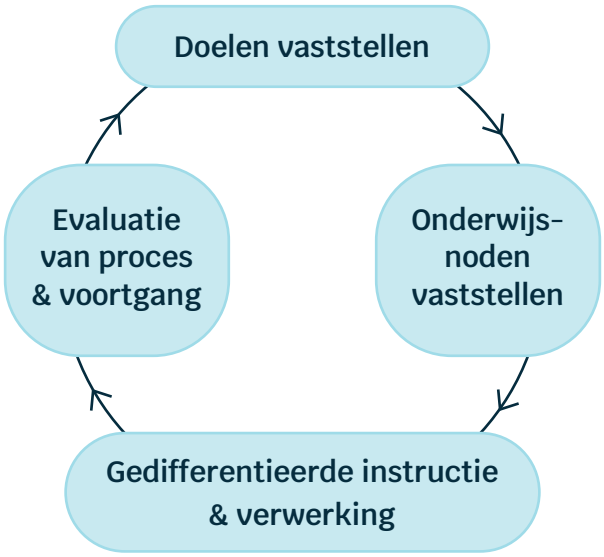
1. **Dagelijkse observaties en analyses** van (het werk van) leerlingen. Dit doe je tijdens het lesgeven door bijvoorbeeld vragen te stellen of via een klasdiscussie om te controleren of leerlingen de stof begrijpen (zie ook Aanbeveling 3 ('Gebruik principes voor effectieve instructie')[20]. Het is de basis voor het kennen en volgen van leerlingen.

2. Door **tussentijdse toetsen** af te nemen. De toetsen worden over een wat langere periode afgenomen. Ze zijn bedoeld om vast te stellen in hoeverre leerlingen de aangeboden stof beheersen en vakspecifieke doelen behalen.

3. Door **gestandaardiseerde instrumenten** te gebruiken. Hiermee kun je als leraar enkele keren per jaar vaststellen hoe de leerlingen zich ontwikkelen. De instrumenten geven zicht op de ontwikkeling van het vaardigheidsniveau van leerlingen gedurende de gehele periode in het basisonderwijs.

Werk via een cyclische aanpak

Er werd reeds meermaals benadrukt dat het selecteren van onderwijsdoelen de eerste stap is. Doelen vaststellen is dan ook het startpunt van een cyclische aanpak. Om de onderwijsleeromgeving gericht vorm te geven zodat de leerlingen deze leerdoelen ook behalen is het belangrijk om voortdurend de vinger aan de pols te houden. Eénmalige observaties of toetsen komen te weinig tegemoet aan het dynamische karakter van de leerstatus en de onderwijsnoden van de leerlingen. Door te pijlen naar de leerstatus, en op regelmatige basis de leerprogressie te monitoren, kan je als leraar sterker en gerichter inzetten op een gedifferentieerde werkwijze. Wanneer het proces en de voortgang aan het einde van deze cyclus worden geëvalueerd, kunnen beslissingen genomen worden in functie van nieuwe leerdoelen. Zo kom je als leraar bovendien tegemoet aan de principes van het beheersingsleren.



Figuur 3. Cyclisch werken tijdens het differentiëren.

3-2-1- toon mij: zicht op het kennen en kunnen van je leerlingen

Sint-Jozef Sint Pieter Campus Zuidlaan, Blankenberge

Bij de controle van begrip zorgen we ervoor dat alle leerlingen in de klas tegelijkertijd worden uitgedaagd om na te denken en antwoord te geven. Dat maakt onze aanpak anders dan het klassieke vinger opsteken of beurten te geven. Een voorbeeld hiervan is “toon mij” waarbij we werken met wisbordjes. Aan het begin, tijdens of op het einde van de les wordt er klassikaal een vraag gesteld. De leerlingen schrijven hun antwoord op het wisbordje. De leraar telt af “3-2-1–toon mij” en dan steken alle leerlingen tegelijkertijd hun bordje in de lucht.

Op die manier zien wij als leraar meteen welke leerlingen het al snappen en welke nog niet helemaal mee zijn. Op die manier heb je als leraar snel zicht op het kennen en kunnen van je leerlingen, welke gemeenschappelijke misconcepties weggewerkt moeten worden en voor welk groepje je eventueel verlengde instructie moet voorzien. Deze aanpak levert ons dus belangrijke informatie op die van pas komt bij het ontwerpen van een kwaliteitsvol gedifferentieerd aanbod.

Pas de ondersteuning aan op de leernoden

Tegen de achtergrond van algemene onderwijsdoelen observeer en meet je als leraar waar de leerlingen staan. Dit leidt weer tot meer specifieke doelen en nieuwe observaties. Zo zorg je er steeds voor dat het onderwijsaanbod past bij waar de leerlingen zijn in hun leerproces en bij waar ze naartoe gaan. Formatief handelen en Response to Intervention zijn modellen die hier sterk aan tegemoet komen en maken tevens duidelijk dat er een voortdurende wisselwerking is tussen het stellen van doelen en het vaststellen van de ontwikkeling van de leerlingen. Zie het kader ‘Effecten van afstemmen onderwijsaanbod op leerlingen’ op pagina 28 voor meer informatie over de effecten van deze modellen.

Formatief handelen

Voor we dieper kunnen ingaan op de toegevoegde waarde van het formatief handelen, bespreken we eerst het verschil tussen formatief en summatief evalueren. Beide principes verschillen voornamelijk in het doel waarvoor de leraar de output wil gaan gebruiken. Wanneer we spreken over **summatief evalueren** wil de leraar aan het einde van het leerproces gegevens verzamelen om een oordeel te vellen en om beslissingen te nemen in functie van de verdere schoolloopbaan. Meestal krijgt dit de vorm van een punt. Bij **formatief evalueren** maakt het evalueren deel uit van het algemene leerproces. De gegevens die vergaard worden omtrent de leerstatus van de leerlingen worden benut om het leren te optimaliseren en de kansen te vergroten om het leerdoel op een efficiënte, effectieve en aangename manier te bereiken[21].

Het doel van formatief handelen is om het onderwijs af te stemmen op de ontwikkeling van leerlingen en om het leerproces te ondersteunen. Het is een **cyclisch proces**; steeds gericht op het nemen van vervolgstappen[22,23,24]. Formatief handelen omvat ook formatief toetsen en evalueren. Dit zijn onmisbare onderdelen in de cyclische aanpak, maar formatief handelen is meer dan toetsen en evalueren. **Formatief handelen is geen alternatief voor summatieve toetsen.**

In een ideaal scenario spreekt men van een samenspel tussen formatief handelen en summatief evalueren. Door een correct beeld te vormen van leerlingen, kan de leraar gericht inspelen op de leernoden (*formatief handelen*) om ervoor te zorgen dat de leerlingen de leerdoelen in een zo hoog mogelijke mate beheersen (*summatief evalueren*).

Wat volgt zijn de essentiële kenmerken van het proces van formatief handelen. Merk op dat gebruik wordt gemaakt van de term handelen in plaats van evalueren. Dit om de misvatting aan te pakken waarbij gedacht wordt vanuit momentopnames. In PROEV wordt de volgende definitie gehanteerd:

> **"Formatief handelen is een didactisch proces waarbij je eerst verschillende strategieën inzet om doelgericht na te gaan in welke mate de leerlingen de leerdoelen al beheersen. Vervolgens neem je gefundeerde beslissingen en doe je gerichte aanpassingen in het instructie- en leerproces. Het doel is het leren van leerlingen te optimaliseren.[24]"**

De volgende zes kenmerken zijn effectief voor het in de praktijk brengen van formatief handelen[12]:

1 **Co-regulatie**
Zowel leraren als (mede)leerlingen zijn actief betrokken in dit proces. Beide partijen sturen het evaluatie- en leerproces aan waarbij steeds meer verantwoordelijkheid in handen van de leerlingen komt te liggen. Leerlingen betrekken heeft een positief effect op zelfregulatie en intrinsieke motivatie[23].

2 **Kortcyclisch**
Je zet het kortcyclisch in, als onderdeel van je lessen.

3 **Denken van álle leerlingen wordt tastbaar**
Je nodigt alle leerlingen uit om actief na te denken en dit denken tastbaar te maken. Je laat hen iets produceren wat je informatie oplevert over de mate waarin ze de leerdoelen beheersen.

4 **Doelgericht handelen**
Je gaat doelgericht op zoek naar *die* specifieke informatie waarmee je uitspraken kan doen over het begrip van leerlingen.

5 **Pro-actief handelen**
Formatief handelen is proactief van aard, eerder dan reactief. In plaats van te reageren op een probleem dat zich stelt, denk je op voorhand na over de typische (denk)fouten en misvattingen van leerlingen en koppel je hier proactief een vervolgstap aan vast. Op deze manier kan je onmiddellijk reageren van zodra een bepaald probleem zich stelt.

6 **Vluchtige administratie**
Je hoeft geen bijkomende, uitgebreide administratie bij te houden. De antwoorden en producten van leerlingen hebben hun nut om de leernoden te bepalen, maar kunnen verdwijnen van zodra ze niet meer nodig zijn.

Wil je meer weten over hoe je een evaluatiebeleid op school kan versterken? Surf daarvoor naar **http://proev.be**



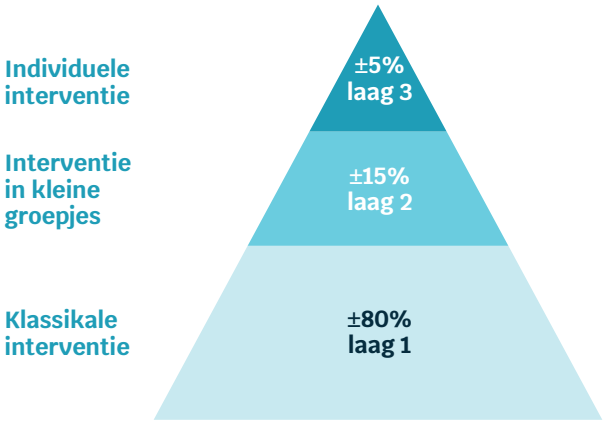
Response to Intervention

Zoals hierboven al werd aangegeven start het vormgeven van een cyclisch differentiatieproces met het bepalen van doelen, gevolgd door het specificeren van de onderwijsnoden om in een volgende fase een gedifferentieerde instructie en verwerking te voorzien. Dat vraagt een sterk organisatorisch vermogen van de leraar. Het model **Response to intervention (RTI)** kan hierbij houvast bieden. RTI is net als formatief handelen, een model om het onderwijsaanbod af te stemmen op de onderwijsnoden van de leerlingen. Ook bij RTI wordt cyclisch gewerkt en wordt de voortgang van leerlingen voortdurend gemonitord. Kenmerkend voor RTI is dat leerlingen die op achterstand dreigen te raken extra instructie krijgen[26].

De combinatie van monitoring en effectieve instructie moet alle leerlingen helpen om te leren, is de overtuiging die ten grondslag ligt aan RTI[27]. Frequente monitoring helpt je als leraar om vroegtijdig te signaleren welke leerlingen de doelen niet dreigen te behalen. Er wordt daarom aangeraden om al in de kleuterschool met RTI te beginnen[28].

De cyclus van RTI bestaat uit periodes van zes tot negen weken. Elke periode start met een screeningstoets om het aanvangsniveau van leerlingen vast te stellen. Op basis van die toets kun je als leraar de leerlingen indelen in drie lagen.

- **Laag 1: Basisinstructie** voor alle leerlingen. Voor ongeveer 80% van de leerlingen is dat voldoende.
- **Laag 2: Extra instructie** voor ongeveer 15% van de leerlingen. Zij krijgen dagelijks gedurende 20 tot 30 minuten extra ondersteuning in kleine groepjes.
- **Laag 3: Instructie op maat** voor ongeveer 5% van de leerlingen. Zij krijgen intensieve en gespecialiseerde instructie, die vaak individueel wordt gegeven[29].



Figuur 4. Response To Intervention-model[29].

De drie lagen van de RTI-methodiek kun je je voorstellen als een piramide (zie Figuur 4), met de eerste laag als brede basis. De tweede en derde laag rusten daarop. Tijdens de cyclus toets je als leraar wekelijks de voortgang van de leerlingen. Aan het eind van de periode kun je de toetsgegevens evalueren en het aanbod voor de volgende periode bepalen. Hierbij is het belangrijk om transparant naar de leerlingen en de ouders te communiceren over verschillen in instructie en evaluatie[30].

De leraar doet er goed aan om de klassikale interventie (laag 1) zo krachtig mogelijk vorm te geven. Daarbij kan beroep worden gedaan op verschillende principes voor effectieve instructie, zoals beschreven in Aanbeveling 3.

RTI als model om ongeletterde uitstroom te voorkomen

Charlotte Meyvis, leraar tweede leerjaar, A-HA! School Kontich

Om de leerkansen van al onze kinderen maximaal te stimuleren, zetten wij sterk in op een effectief leesbeleid. We willen namelijk niet toelaten dat leerlingen (functioneel) ongeletterd onze school verlaten. Daar zijn de negatieve effecten voor hun verdere schoolloopbaan te nefast voor. Om dit te bereiken spitsten we het leesbeleid toe op het RTI-model.

Onze basisfundamenten voor het hanteren van dit model zijn effectieve leesdidactiek, gericht monitoren en indien nodig extra ondersteuning bieden door instructietijd te verlengen. Het RTI-model start bij een brede basiszorg waarbij effectieve leesdidactiek zoals het voor-koor-doorlezen op de voorgrond treedt. Deze basisaanpak is echter niet toereikend voor elke leerling. Aan de hand van de AVI's worden leesachterstanden in kaart gebracht en wordt indien nodig de instructietijd voor deze leerlingen verlengd.

Wanneer een leerling een leesachterstand vertoont van zes maanden, krijgen deze leerlingen bovenop het basisaanbod wekelijks 3 x 15 minuten extra leesinstructie. Daarbij worden dezelfde principes gehanteerd als in het basisaanbod. Voor kinderen waarbij de leesachterstand groter is dan één jaar, wordt er bovenop het basisaanbod en het extra aanbod nog eens 4 x 10 minuten per week extra ingezet op lezen. Wanneer er dus een grote leesachterstand gemeten wordt, krijgen deze leerlingen binnen onze schoolmuren elke week zeven extra instructiemomenten.

Onze leerlingen halen op deze manier met grote sprongen leesachterstanden in. Dat merken de leerlingen ook zelf. Het is dan ook erg mooi als leerlingen zelf vragen om een leestest af te leggen aangezien ze zelf vooruitgang merken.

Effecten van afstemmen onderwijsaanbod op leerlingen

Formatieve evaluatie en Response to Intervention zijn modellen waarin het onderwijsaanbod wordt afgestemd op het niveau en de noden van leerlingen. Van deze twee is bekend dat ze de prestaties en de motivatie van leerlingen bevorderen.

- **Formatieve evaluatie** helpt leraren zicht te krijgen op de ontwikkeling van leerlingen. Niet alleen op het niveau van de leerlingen, maar ook op hun onderwijsnoden. Het draagt bij aan betere schoolprestaties, doordat het leerlingen stimuleert om informatie op te slaan in hun langetermijngeheugen[22]. Ook bevordert formatieve evaluatie de motivatie van leerlingen[23,31].
- Onderzoek levert aanwijzingen op dat aspecten van het model **Response to Intervention** een positief effect hebben op leeruitkomsten. Zo zorgt instructie in kleine groepen voor een matig tot grote vooruitgang in leesprestaties[26]. Een meta-analyse van het onderzoek naar Response to Intervention maakt duidelijk dat bijna alle studies sterk positieve effecten op de leeruitkomsten aantonen[32].







Aanbeveling 3

Gebruik principes voor effectieve instructie

Naast het bepalen van je leerdoelen vormt ook het inzetten op effectieve instructie een basis voor goede differentiatie. Herhaaldelijk is aangetoond dat leerlingen baat hebben bij het gebruik van de principes voor effectieve instructie die in deze aanbeveling worden geduid zoals het bieden van structuur en het geleidelijk afbouwen van begeleiding. Het gaat daarbij dan ook niet alleen over de klassikale instructie, maar om de combinatie van klassikale instructie en begeleiding op maat.

3.1 Waarom is dit belangrijk?

Door in te zetten op principes voor **effectieve instructie** creëert de leraar mogelijkheden om in te spelen op verschillende onderwijsnoden. Ze zijn geschikt om tegelijkertijd de contacttijd met leerlingen te vergroten en maatwerk te bieden. Door een **planmatige en doelgerichte aanpak** worden alle leerlingen geactiveerd en krijgen degenen die dat nodig hebben extra aandacht. De effectiviteit van deze principes bij het bestrijden van onderwijsachterstanden is aangetoond in diverse onderzoeken[33,34].

3.2 Hoe kan je effectieve instructie geven?

Er bestaan verschillende **instructiemodellen** die goed bruikbaar en bewezen effectief zijn voor **convergente differentiatie**. In deze aanbeveling bespreken we een aantal van die instructiemodellen en de werkende principes waarop deze modellen zijn gebaseerd. Inzicht in waarom een model kan werken, verhoogt immers de kans om het model als leraar in de eigen klaspraktijk succesvol toe te passen. Daarnaast bieden we suggesties die de leraar zelf kan opnemen om zijn of haar effectiviteit te maximaliseren, rekening houdend met de eigen context.

Om een goed inzicht te verwerven in de principes van effectieve instructie is het belangrijk om te weten wat we precies bedoelen met de term **instructie**. Het gaat namelijk over veel meer dan alleen het woordje uitleg van de leraar voordat de leerlingen van start gaan met de oefeningen. In het boek Wijze Lessen[35] wordt instructie omschreven als ***'de verzameling van bewuste methodieken of werkvormen die de leraar gebruikt om het leren van leerlingen te ondersteunen.'*** We spreken over effectieve instructie wanneer leerlingen door deze verzameling aan methodieken maximaal en diepgaand tot leren komen. Uitleggen, demonstreren, vragen stellen, feedback geven en laten oefenen behoren allemaal tot deze verzamelterm 'instructie' die de leraar kan inzetten om ervoor te zorgen dat de leerlingen effectief tot leren komen.

De verschillende instructiemodellen in dit hoofdstuk hebben met elkaar gemeen dat er aanvankelijk **klassikaal en leraargestuurd** wordt gewerkt om kennis over te dragen en vaardigheden aan te leren. Dit wordt gevolgd door één of meerdere fasen waarin de leerlingen **geleidelijk** los worden gelaten en **zelfstandiger** worden. De sleutel tot succes zit hem in de manier waarop je als leraar de leerlingen **begeleidt op weg naar zelfstandigheid**. Het is belangrijk dat dit **doelgericht en stap voor stap** gebeurt, met aandacht voor verschillen tussen de leerlingen.

Structuur bieden

Instructie op een gestructureerde en duidelijke manier vormgeven blijkt een steeds terugkerende factor te zijn in leraren-effectiviteitsstudies. Door een heldere structuur aan te brengen, wordt leerstof **gemakkelijker aangeleerd en onthouden** door de leerlingen. Het zorgt er ook voor dat de verschillende leerstofonderdelen niet als geïsoleerde elementen worden onthouden maar dat nieuwe **kennis** telkens **wordt gekoppeld** aan bestaande kennis en wordt opgenomen in een geheel, een steeds verder uitgebouwd **kennisnetwerk** als het ware. De principes uit Aanbeveling 1 ('Vertrek vanuit uitdagende doelen') doen alvast een eerste aanzet om gestructureerd te werken. Duidelijke doelen zorgen immers voor houvast en structuur in de onderwijsleeromgeving.

Directe instructie

Net als veel andere modellen is directe instructie (DI) een model dat houvast biedt om een les gestructureerd aan te pakken. Zo geeft de leraar na de klassikale instructie extra instructie of oefeningen aan de leerlingen die dat nodig hebben. De andere leerlingen werken ondertussen zelfstandig. Bij DI is de stapsgewijze overgang van instructie naar zelfstandig werken nog meer in het model zelf ingebouwd dan bij bijvoorbeeld beheersingsleren. Er zijn verschillende varianten van het DI-model ontwikkeld. Tegenwoordig wordt het model **Expliciete Directe Instructie (EDI)** veel gehanteerd[20].

Het EDI-model kan worden gezien als een verfijning van het klassieke DI-model, omdat het concrete handvatten voor differentiatie biedt. Het expliciete karakter van EDI bestaat eruit dat de leraar duidelijke doelen stelt en deze aan het begin van de les benoemt.



Fases van EDI

Een les volgens het EDI-model verloopt via de volgende fasen:

1. Activeren van relevante voorkennis
2. Lesdoel benoemen
3. Instructie geven
4. Begeleide inoefening
5. Lesafsluiting
6. Zelfstandige verwerking
7. Verlengde instructie voor de leerlingen die de stof onvoldoende beheersen

Differentiatie is geïntegreerd in verschillende fasen van het model, van de instructie tot en met verlengde instructie. Zie het onderstaande kader voor enkele voorbeelden van didactische technieken die kunnen worden ingezet bij Expliciete Directe Instructie.

De vijfde fase binnen het EDI-model – de **lesafsluiting** – is een toevoeging aan het klassieke DI-model. Deze fase dient om te **controleren of leerlingen het doel hebben behaald** na de begeleide inoefening. De lesafsluiting is cruciaal voor differentiatie. Een zorgvuldige check voorkomt dat leerlingen met een verkeerd begrip van de stof beginnen aan de verwerking.

Zodra het overgrote deel van de leerlingen de stof begrijpt, kunnen zij verder met zelfstandige verwerking. De leerlingen die wat meer uitleg nodig hebben, krijgen verlengde instructie aan een aparte instructietafel. Hieraan zitten zo'n twee tot zes leerlingen. De verlengde instructie bestaat uit herhaalde uitleg, extra oefenen of oefenen voor de volgende les. Deze vorm van differentiatie geeft leerlingen die dat nodig hebben meer instructietijd, terwijl voor de vlottere leerlingen het tempo uitdagend blijft.

Didactische technieken bij Expliciete Directe Instructie

Controle van begrip

In je instructie toets je als leraar regelmatig of leerlingen de stof hebben begrepen. Op deze manier wordt duidelijk of er een volgende stap kan worden gezet. Bij het controleren van begrip gebruik je steeds open vragen. Je kunt als leraar bijvoorbeeld vragen om een voorbeeld te geven. Vervolgens kun je vragen hoe de leerling tot het antwoord is gekomen, om zeker te weten dat de stof is begrepen. Dit is helemaal iets anders dan 'Snapt iedereen het?' Uit de antwoorden van verschillende leerlingen moet blijken of de instructie duidelijk was.

Activeren van alle leerlingen

Het streven is om alle leerlingen actief bij de les te betrekken. Een hulpmiddel daarbij is het **wisbordje**. Alle leerlingen beantwoorden de vragen door met uitwisbare stift op een plastic bordje te schrijven en deze **in de lucht te steken**. Zo zijn alle leerlingen actief betrokken en zie je snel welke leerlingen de instructie hebben begrepen en welke leerlingen (nog) niet. Een ander hulpmiddel is het beurtenbakje. Je trekt willekeurig stokjes uit een bakje om beurten te geven. Om extra goed het begrip te toetsen van leerlingen die moeite hebben met de leerstof, kan je als leraar een smokkelstokje gebruiken. Dan wordt niet de naam van de leerling op het stokje genoemd, maar de naam van een minder sterke leerling. Deze leerlingen hebben hierdoor meer kans op een beurt.

Herhalen

Als leerlingen één keer iets gezien of gehoord hebben, is dat doorgaans niet voldoende om opgeslagen te worden in het langetermijngeheugen. Behandelde leerstof wordt vaak weer vergeten. Het is belangrijk om tijd te maken om **de leerstof te herhalen**. Dat begint bij de start van de les door **relevante voorkennis te activeren**. Ook tijdens de instructie herhaal je als leraar veel, zowel mondeling als met visuele hulpmiddelen. Tot slot wordt bij de lesafsluiting de kern van de stof herhaald.

Formatieve feedback

Bij formatieve evaluatie speelt feedback een belangrijke rol, met name **feedback op het leerproces**. Dat betekent dat je als leraar niet alleen iets over het resultaat zegt, maar vooral over de manier waarop leerlingen naar dat resultaat toewerken.

Bij het geven van feedback zijn **drie vragen** aan de leerling leidend:

1. Waar ga je naartoe? (feedup)
2. Waar sta je nu? (feedback)
3. Wat is de volgende stap om je doel te bereiken? (feedforward)

Deze drie vragen maken duidelijk dat je als leraar feedback niet alleen achteraf geeft, maar al tijdens het leerproces[36]. Uit onderzoek blijkt dat dergelijke feedback een positief effect heeft op de prestaties van leerlingen[37].

Meer informatie is te vinden in: Hollingsworth, J., & S. Ybarra (bewerking M. Schmeier) (2020). Expliciete Directe Instructie 2.0. Huizen: Uitgeverij Pica.

Modelling

Kinderen leren niet alleen door instructie, maar ook door **observatie**. Door observatie zien ze hoe het nieuw geleerde er in de praktijk uitziet. In het onderwijs kun je als leraar daarvan gebruikmaken door niet alleen de stof uit te leggen, maar door vaardigheden ook te demonstreren. Dit noemen we modelling. Een belangrijk voordeel is dat leerlingen meteen zien hoe je een vaardigheid op de juiste manier toepast. De effectiviteit van modelling is in diverse onderzoeken aangetoond[8].

Belangrijke stappen bij modelling zijn:

1. **Doel formuleren**
   Bepalen wat wordt voorgedaan en waarom.

2. **Demonstreren**
   De leraar, of een leerling die de vaardigheid goed beheerst, doet deze voor. Het is behulpzaam om hardop toe te lichten wat je precies doet en waarom. Dit kan herhaald worden met verschillende voorbeelden.

3. **Reflecteren**
   De leerlingen aan de hand van vragen na laten denken over wat ze gezien hebben. Wat zagen ze, wat werkte goed? Dit kan individueel of in groepjes.

4. **Oefenen**
   Leerlingen laten oefenen met de vaardigheid. De leraar geeft feedback.

Meer informatie over modelling is te vinden in: Allison, S., & Tharby, A. (2015). Elke les telt: 6 principes voor effectief leren en lesgeven. Huizen: Uitgeverij Pica.

Geleidelijk afbouwen van begeleiding

Bij instructiemodellen als beheersingsleren (zie Aanbeveling 1 ('Vertrek vanuit uitdagende doelen')) en GRRIM (zie pagina 37) is het onderwijs aanvankelijk sterk leraargestuurd en wordt er stap voor stap toegewerkt naar meer zelfstandigheid van de leerling. Bij de overgang naar zelfstandigheid hebben de leerlingen baat bij ondersteuning. Dat is het uitgangspunt van **scaffolding**: een steiger bouwen voor de leerling.

Scaffolding: steeds een trede hoger

Het idee van scaffolding sluit aan bij de inzichten van de psycholoog Lev Vygotsky[38]. Volgens hem moet de leraar zich richten op de **'zone van naaste ontwikkeling'**. Daarin bevinden zich nieuwe kennis en vaardigheden die aansluiten op wat een leerling al beheerst. Als leraar bied je dus ondersteuning op een niveau dat één trapje hoger ligt dan waar de leerling op dat moment staat. Je bouwt bij wijze van spreken een steiger, waarop je de leerling helpt om stap voor stap omhoog te klimmen.

Om te bepalen hoe de leerling het beste de steiger kan beklimmen, stel je eerst een **diagnose**. Welk probleem heeft de leerling? Vervolgens kies je **'scaffolding tools'**, waarmee de leerling het beste is geholpen. Voorbeelden van scaffolding tools zijn: gerichte vragen aan de leerling, antwoorden die al deels door de leraar zijn ingevuld en grafische voorstellingen. Na het bieden van hulp controleer je of de leerling de nieuwe stof beheerst. Zo ja, dan kan de steiger worden afgebouwd: de ondersteuning is niet meer nodig en de leerling kan het zelf[39].

Scaffolding is een werkwijze die ook heel geschikt is voor onderwijs aan het jonge kind. Dit kan bijvoorbeeld bij de begeleiding van spelactiviteiten door het stellen van vragen, bijvoorbeeld via de vragentrap[40] zoals in het praktijkvoorbeeld hieronder. Daarmee zet de leraar de leerling aan het denken en stimuleert de ontwikkeling. Zie ook Aanbeveling 7 ('Zorg voor een gepaste aanpak op schoolniveau').

De kracht van vragen toch benutten wanneer kleuters niet kunnen antwoorden

Kathleen Van Dessel, leraar oudste kleuters, GBS 't Kofschip Duffel

Bij ons op school stellen wij doelgericht vragen aan onze kleuters. Dat doen we niet alleen om ze te betrekken bij de les of om te polsen in welke mate de kleuters de les begrijpen, maar ook om kleuters diep te laten nadenken. Voor, tijdens of na een instructiemoment benutten wij zo de kracht van vragen. We stellen daarbij bewust ambitieuze, open vragen en bieden daarbij voldoende denktijd om het denken te stimuleren.

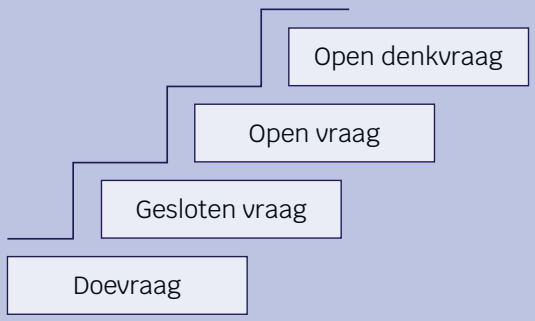
Maar die kracht verwatert wanneer een kleuter al te gauw kan 'wegduiken' van deze vraag. Je zou na een antwoord als 'dat weet ik niet' al snel de reflex hebben om een andere kleuter aan het woord laten. Maar dan benut je de kracht van het vragen stellen niet volledig.

Wanneer een kleuter 'wegduikt' kan dat enerzijds te maken hebben met een introverte persoonlijkheid, een bepaalde gemoedstoestand of nood aan extra taalondersteuning bij het formuleren van een antwoord, het feit dat de vraag niet duidelijk was of simpelweg een gebrek aan kennis over het onderwerp.

Om kleuters toch verder te helpen en hen meer inzicht te bieden of talig te ondersteunen, maken wij gebruik van een scaffold, namelijk de vragentrap.

Dit model is gebaseerd op de vragentrap uit het ELODIE-project dat gericht is op het ondersteunen bij kleuters in (taaldenk)gesprekken. Meer informatie hierover vind je op **elodie.vlaanderen**, module 2.

Wanneer het antwoorden op een open (denk) vraag te moeilijk blijkt te zijn, ondersteunen we dit proces door tussenvragen te stellen. We starten dan met eenvoudigere vragen op de vragentrap zoals gesloten vragen en gaan dan een trede hoger naar open vragen. Bij het doorvragen met eenvoudigere vragen activeren we woordenschat en kennis. Zo verlagen we de drempel om te antwoorden en stimuleren we de kleuter om verder na te denken. Op deze manier zorgen we ervoor dat iedereen wordt uitgedaagd om na te denken én tegelijkertijd werken we aan de taalontwikkeling van de kleuters.



Bron: https://thomasmore.be/nl/elodie

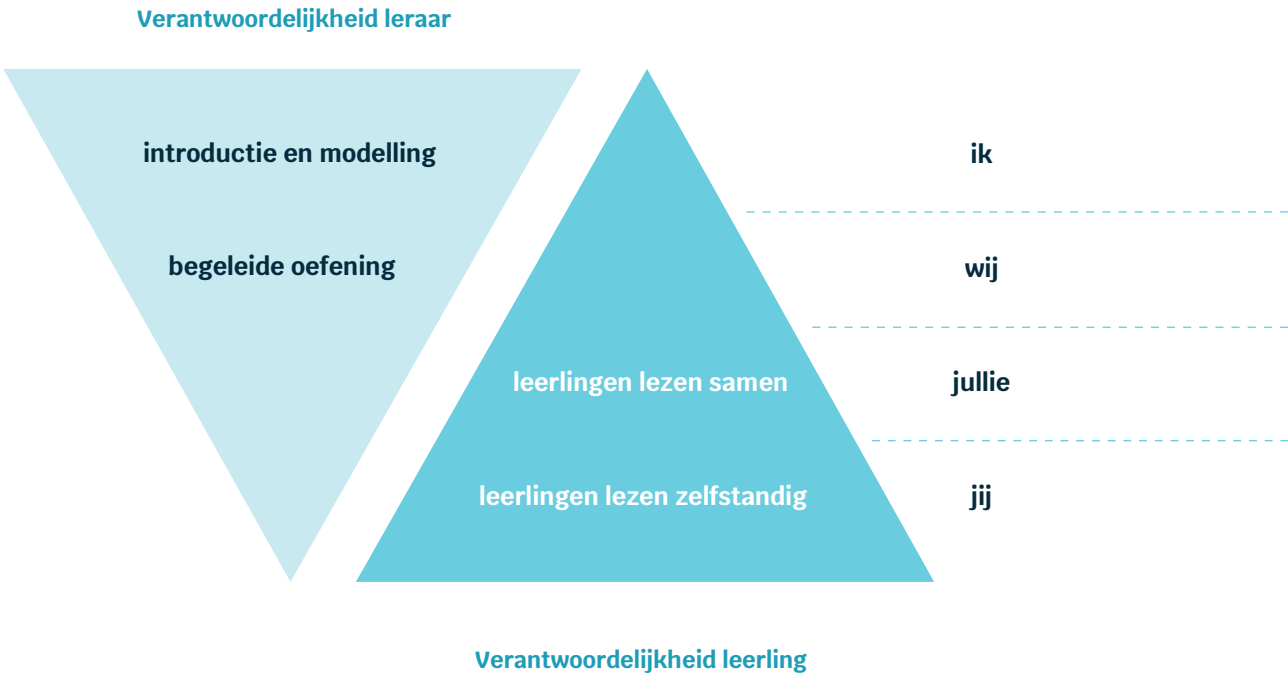
Gradual Release of Responsibility

Een model dat veel accent legt op de geleidelijke overgang tussen instructie en zelfstandige verwerking is het **Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM of GRR-model)**. Het model bestaat uit vier fasen, waarin de leraar aanvankelijk veel begeleiding biedt en die begeleiding stap voor stap afbouwt:

- **Ik-fase.** De leraar introduceert en demonstreert een nieuwe vaardigheid, bijvoorbeeld door het denkproces bij begrijpend lezen te modeleren (Zie modelling, p.34).
- **Wij-fase.** De leraar en leerlingen oefenen samen de nieuwe vaardigheid. Deze fase is gericht op interactie tussen leraar en leerlingen. De leraar stelt bijvoorbeeld vragen en de leerlingen bedenken antwoorden en oplossingen.
- **Jullie-fase.** Bij de derde fase gaat het om interactie tussen de leerlingen. Zij werken samen bij het toepassen van de nieuwe vaardigheid.
- **Jij-fase.** De leerlingen passen de vaardigheid zelfstandig toe.

GRRIM is ontwikkeld voor het onderwijs in begrijpend lezen en luisteren. Ook dit model wordt al vanaf de kleuterklas ingezet. Het schema in Figuur 5 laat zien hoe de verantwoordelijkheid in de opeenvolgende fasen verschuift van leraar naar leerling. Juist die geleidelijke verschuiving maakt het verschil voor de leerlingen die meer hulp nodig hebben.

Ze worden niet na de instructie in het diepe gegooid, maar ondersteund, eerst door de leraar en vervolgens door klasgenoten[41].



Figuur 5. Het Gradual Release of Responsibility (GRRIM of GRR-)Model.

Voor- koor- doorlezen in kleine groepen om leesachterstanden weg te werken

Anke Van Gestel, Leraar en leescoach, GBS Kadrie Kalmthout

Onze school zet sterk in op lezen. Een voorbeeld hiervan is het RALFI-lezen dat we op het eerste uur van woensdag organiseren. RALFI is een acroniem dat staat voor:

- **R**epeated: de teksten worden veelvuldig herhaald
- **A**ssisted: de begeleider ondersteunt de leerling
- **L**evel: de teksten die worden gebruikt zijn op een niveau dat past bij de leeftijd van de leerling
- **F**eedback: de leerlingen krijgen direct feedback
- **I**nteraction: er is tijd en ruimte voor interactie

Daarbij worden op basis van leesachterstanden ten opzichte van het gewenste AVI-niveau kleine groepjes gevormd. Met behulp van ouders lukt het ons om groepjes te vormen die niet groter zijn dan drie leerlingen. De kinderen mogen elk kiezen uit teksten die passen binnen hun zone van naaste ontwikkeling.

Gedurende drie weken zullen de drie teksten gelezen worden in meerdere rondes. Elke tekst wordt binnen een week meerdere keren gelezen, namelijk twee keer op school en één keer thuis. Elke leesbeurt gaat gepaard met een gestructureerde aanpak, bestaande uit vier stappen:

1. **Voorkennis activeren**
   Relevante woordenschat en achtergrondkennis die nodig zijn om tot diepgaand begrip te komen worden besproken met de leerlingen en in een latere fase ook geactiveerd.

2. **Voorlezen**
   De begeleider van de groep leest een (stukje) tekst voor. Dit gebeurt correct, in het juiste tempo én met goede intonatie. De leerlingen volgen de tekst mee met hun vinger.

3. **Koorlezen**
   Het stukje dat is voorgelezen, wordt nu samen hardop met de leerlingen voorgelezen. De leraar hanteert daarbij een juist tempo, dat de leerlingen als het ware meetrekt.

4. **Doorlezen**
   In deze laatste fase lezen de leerlingen hardop voor zichzelf. Dit doen de leerlingen in hun kleine groepje, maar zonder het initiatief van de begeleider. Nadien is er nog tijd en ruimte voor feedback.

De opeenvolgende stappen zorgen voor een geleidelijke overgang van verantwoordelijkheid. We hanteren deze afbouwende ondersteuning van de begeleider als scaffold om de leesvaardigheid te stimuleren.

Om de kwaliteit van deze leesinterventies te garanderen, worden de ouders en begeleiders geïnformeerd over de juiste stappen en procedures.

Jonge kinderen: instructie en spelbegeleiding in kleine groepjes

Binnen een klas met jonge kinderen kun je als leraar differentiëren tijdens het werken in kleinere groepjes. **Het hoekenwerk** is een veel gebruikte werkvorm in Vlaanderen. Dit biedt een uitgelezen kans om, wanneer het klasmanagement dit toelaat, met een klein groepje aan de slag te gaan.

Daarbij geef je **extra begeleiding** aan de leerlingen die daar behoefte aan hebben, terwijl andere leerlingen zelfstandig of met elkaar spelen. Als er veel leerlingen in de klas zijn met **extra onderwijsnoden**, is het verstandig verschillende **instructiegroepjes op niveau** te maken. Om te voorkomen dat onderwijsnoden te ver uit elkaar liggen, helpt het om te werken met **aparte klassen** voor de **eerste, de tweede en de derde kleuterklas**, in plaats van met graadklassen waarin kleuters van twee of meer verschillende leeftijden samen zitten.

Spel is heel belangrijk voor de ontwikkeling van jonge kinderen, vooral als de leraar het begeleidt. Het is dan ook niet nodig om te kiezen tussen spel of leren. Internationaal onderzoek laat zien dat de combinatie van **instructie met begeleid spel** effectief is[42]. Leren vindt namelijk plaats in dialoog. Als leraar kun je daarvan gebruikmaken door mee te spelen en met de leerling een gesprek te voeren over het spel. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van een **'taaldenkgesprek'**. De kunst is om een gesprek zodanig op te bouwen om kleuters na verloop van tijd als volwaardige gesprekspartner deel te laten nemen aan het gesprek. Het is belangrijk om hen voldoende ruimte te geven zodat ze veel **spreekkansen** krijgen.

De activiteit is hiermee leerling geïnitieerd, maar als leraar houd je het onderwijsdoel voor ogen: stimuleren van de taal- en denkontwikkeling van het kind[43].

In gesprek gaan met kleuters is een **vaardigheid** die je als leraar moet leren. Continue professionalisering van leraren blijkt belangrijk voor de educatieve kwaliteit in de kleuterschool en onderbouw van de lagere school[44,45]. Leraren die vaardig zijn in het begeleiden van **fantasiespel** van de leerlingen, maken het verschil. Zij stimuleren hiermee de ontwikkeling van de **executieve functies** van jonge kinderen. Als leraar kun je op verschillende manieren begeleiden:

- **Het initiatief bij de leerling leggen**
  De rol van jou als leraar is om mee te spelen en vragen te stellen. Daarmee wordt het spel gestimuleerd en verrijkt. Het type vragen is daarbij van belang. Vooral open vragen stimuleren het denken van de leerling. Door de interactie leren leerlingen nieuwe woorden en worden ze aan het denken gezet. Onderzoek laat zien dat begeleiding bij het spel door een leraar het leereffect aanzienlijk verhoogt. Dit geldt vooral voor leerlingen die extra taalstimulering nodig hebben.
- **Het initiatief bij jezelf als leraar leggen**
  Het spel bedenk je zelf en het heeft een vooropgezet doel. Doelen kunnen bijvoorbeeld zijn om nieuwe woorden te leren of om getalbegrip te stimuleren. Ook hier moedig je het denken van de leerling aan door vragen te stellen. Doordat je als leraar het initiatief zelf hebt, kun je de vragen deels voorbereiden.

Expliciete Directe Instructie bij de kleuters: een stevige basis voor kennis en routines

Sofie Lemarcq, Ondersteundend directeur KBO Eine Oudenaarde

In onze school zetten we ook bij de jongste kinderen in op expliciete directe instructie. Natuurlijk ziet dat er bij de kleuters een beetje anders uit. Instructie en spel gaan hier hand en hand. Maar we mogen echt hoge verwachtingen hebben van kleuters en door vanaf de kleuterschool al klein te beginnen, zorgen we voor een stevige basis van kennis en routines voor hun verdere schoolloopbaan.

Een instructiekring met heldere uitleg, veel interactie en actieve kinderen is in onze kleuterschool een krachtige en motiverende manier om jonge kinderen nieuwe dingen te leren. De kring heeft in onze klassen telkens dezelfde fasen en aanpak. Onze kinderen (her)kennen deze al. De leraar activeert de relevante voorkennis en verwoordt en noteert vervolgens het lesdoel. De kleuters herhalen het lesdoel luidop. Daarna komen de fases “ik- de leraar doet het voor, wij – de leraar doet het samen met de kleuters, jullie- de kleuters doen het per twee, jij – de kleuter doet het alleen”. Tijdens deze fases worden alle kleuters voortdurend geactiveerd om mee te denken, te verwoorden, te doen.

Hierbij schuwen wij geen moeilijke woorden en stimuleren we de kleuters om te antwoorden in een zin. Het effect van deze gezamenlijke instructiemomenten is groot.

We merken dat door deze manier van lesgeven, kinderen veel diepgaander tot leren komen. We gaan er niet van uit dat onze kleuters iets na één keer horen, geleerd hebben, maar we zorgen voor voldoende herhaling tot we weten dat iedereen het geleerd heeft. Onze kleuters vinden het best boeiend om ook “lastige” woorden te leren en zijn trots als ze iets geleerd hebben.

Het expliciet onderwijzen van kennis in de instructiekring zorgt ervoor dat alle kinderen toegang krijgen tot schoolse kennis, ook al is deze thuis niet beschikbaar. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat de kleuters de hele dag stilzitten in de kring. Spel blijft belangrijk dus onze kinderen spelen ook nog heel veel. Het doet de leraar veel plezier wanneer hij of zij bij het observeren merkt dat het spel van de leerlingen verrijkt is dankzij de input van de leraar.



Aanbeveling 4

Geef leerlingen de tijd

Een van de beste recepten om te differentiëren is: meer tijd uittrekken voor leerlingen die moeite hebben om de doelen te behalen. Het vraagt organisatorische vaardigheid om elke leerling voldoende onderwijstijd te bieden. Als je als leraar differentieert in tijd, moet je ook nadenken over prioriteit. Dat betekent dat je keuzes moet maken om de beschikbare tijd zo goed mogelijk te verdelen. Met preteaching geef je leerlingen extra instructie vóór de klassikale les. Tutoring is een intensieve aanpak voor leerlingen die nog meer tijd nodig hebben. Naast extra instructie is ook extra oefening van belang. Bijvoorbeeld via goed uitgekozen digitale oefenprogramma's die een individuele en adaptieve aanpak mogelijk maken.

4.1 Waarom is dit belangrijk?

Overzichtsstudies laten zien dat **meer onderwijstijd leidt tot betere resultaten**[47]. Het is belangrijk om te beseffen dat er geen snelle wonderoplossing is waarmee je alle leerlingen kunt bieden wat ze nodig hebben. **Differentiatie kost tijd** en daarom is het belangrijk om het efficiënt te organiseren.

Wat zegt onderzoek over extra leertijd?

- Een **extra dosis** leertijd is een goede aanpak voor leerlingen die een achterstand dreigen op te lopen of al hebben opgelopen in taal of rekenen. Het is raadzaam om hen gedurende een langere tijd meer onderwijs te geven in dat vak, totdat ze weer op niveau zijn[48]. Voor leren lezen bij jonge kinderen gaat het dan om een bewezen effectieve interventie van veertig minuten extra per week gedurende anderhalf jaar[50].
- Zet extra leertijd **doelgericht** in. Hoe groter de achterstand, hoe groter het effect van de extra leertijd. Er zijn positieve effecten gevonden op reken- en taalprestaties. Leerlingen van een gemiddeld niveau hebben minder of geen baat bij extra leertijd[51].
- Werkwijzen waarmee je de instructietijd substantieel kunt uitbreiden zijn **pre-teaching** en **tutoring**.
- **Educatieve software** is een hulpmiddel bij onderwijs dat recht doet aan verschillen tussen leerlingen[52]. De meeste effecten van educatieve software op leerresultaten zijn tot nu toe gevonden bij rekenen. Adaptieve digitale oefenmethoden die zich aanpassen aan het niveau van de leerling, zoals Snappet, Muiswerk en Rekentuin, hebben een positief effect op de rekenprestaties van leerlingen[53].

4.2 Hoe creëer je extra leertijd?

Extra leertijd is een **aanvulling** op klassikale activiteiten. De extra tijd kan je als leraar in verschillende vormen aanbieden. Pre-teaching en tutoring kan je geven aan kleine groepen of aan individuele leerlingen. Voor individuele leerlingen is ook educatieve software geschikt om vaardigheden te oefenen. De werkwijzen die we in deze aanbeveling bespreken, vinden plaats onder schooltijd. Extra leertijd kan ook na school worden ingezet. Voorbeelden zijn de huiswerkklas, de verlengde schooldag, de weekendschool of de zomerschool. Deze vormen van extra leertijd blijven buiten beschouwing, omdat de focus in deze leidraad ligt op binnenklasdifferentiatie.

Extra leertijd via pre-teaching

Klassikale instructie is het meest effectief als alle leerlingen qua niveau kunnen aansluiten.

Je wilt dus dat bij de start van deze instructie de verschillen in kennis en vaardigheid tussen leerlingen niet al te groot zijn. Een manier om dat doel te bereiken is **pre-teaching**. De naam zegt het al: pre-teaching vindt plaats **vooraf aan de klassikale instructie**. De leerlingen die het nodig hebben, worden in een apart groepje voorbereid op de klassikale instructie. Vooral bij het leren van **complexe kennis of vaardigheden** heeft pre-teaching een belangrijke toegevoegde waarde.

Tijdens de pre-teaching leren en activeren leerlingen de kennis die ze nodig hebben voor het volgen van de klassikale instructie. Drie verschillende werkwijzen zijn effectief: het aanleren van kernbegrippen, het aanbieden van **advance organizers** en het activeren van relevante voorkennis[54]. Zie het kader 'Effectieve werkwijzen bij pre-teaching' op pagina 42.

Effectieve werkwijzen bij pre-teaching

Aanleren van kernbegrippen

Leerlingen leren de begrippen die ze moeten kennen om de nieuwe leerstof te begrijpen. Het is verstandig hierbij te focussen op de kernbegrippen. Dit zijn de 'bouwstenen' voor het leren van de nieuwe stof. Je kunt als leraar werken volgens de principes van expliciete directe instructie (zie Aanbeveling 3 ('Gebruik principes voor effectieve instructie')).

Een andere methode die je kunt gebruiken is de semantic feature analysis, waarbij je de leerlingen vraagt naar eigenschappen van kernbegrippen ('Waar gebruik je het voor? Waar vind je het? Waar doet het aan denken?')[51]. Het helpt leerlingen om de kernbegrippen te onthouden, ook op de langere termijn.

Aanbieden van advance organizers

Leerlingen krijgen een 'kapstok' aangereikt, waarmee ze de nieuwe leerstof kunnen ordenen en overzicht krijgen van de leerstof in een groter geheel[56]. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van een grafisch overzicht of een mind map, die de leerlingen tijdens de les invullen.

Activeren van relevante voorkennis

Nieuwe leerstof wordt beter begrepen als het wordt geïntegreerd met wat leerlingen al weten. Vaak beschikken leerlingen over voorkennis. Deze moet worden opgefrist door eerder behandelde stof te herhalen of door de kennis terug te halen aan de hand van vragen of een gesprek met de leerlingen.

Dankzij pre-teaching komen leerlingen die moeite hebben met de stof, goed voorbereid naar de klassikale les en wordt het tempo niet vertraagd. Bovendien hebben de leerlingen meer kans op succeservaringen tijdens de les. Zowel pre-teaching als **re-teaching (extra instructie achteraf)** zijn effectief voor het versterken van de leerresultaten[55]. Pre-teaching heeft ook een gunstige uitwerking op het zelfvertrouwen van leerlingen.



Pre-teaching binnen begeleid zelfstandig werk

Vierde leerjaar, Sint-Jozef Sint Pieter Campus Zuidlaan, Blankenberge

Hoewel pre-teaching vaak buiten de lestijden plaatsvindt, zijn wij op zoek gegaan naar een manier om pre-teaching al binnen de reguliere lestijden te realiseren. Bijvoorbeeld, bij begrijpend lezen wordt de dag op voorhand de tekst al eens overlopen met een kleine groep leerlingen die daar nood aan heeft. We bestuderen en oefenen dan bruikbare leesstrategieën en hebben aandacht voor woordenschat. Over voldoende relevante woordkennis beschikken, is immers essentieel om een tekst te kunnen begrijpen. Daarom wordt de betekenis van sleutelwoorden die leerlingen nog niet kennen een dag op voorhand tijdens het begeleid zelfstandig werk (BZW) toegelicht in een klein groepje.

Tijdens het BZW hebben alle leerlingen hun taken, waarbij we sterk gedifferentieerd werken, zo veel mogelijk op maat van de leerlingen. Er wordt dan een groepje leerlingen apart genomen om te pre-teachen. We organiseren dit klasoverschrijdend, zodat er een leraar deze pre-teaching op zich kan nemen, terwijl de andere twee leraren begeleiden tijdens zelfstandig werk. Uiteraard wordt er ook rekening gehouden met het feit dat dit groepje leerlingen een half uurtje minder heeft om andere verwerkingstaken te maken. We bekijken heel bewust wat de prioriteit heeft en waar de leerlingen op dat moment het meest nood aan hebben.

Extra leertijd via tutoring

Als leerlingen ondanks extra aandacht binnen instructiemodellen en pre-teaching nog steeds de stof niet beheersen, is een meer intensieve aanpak nodig. Hiervoor kunnen verschillende vormen van **tutoring** worden ingezet. Bij tutoring krijgen leerlingen veel directe aandacht. Tutorprogramma's zorgen ervoor dat leerlingen vooruitgaan op met name hun lees- en rekenprestaties. De instructietechnieken die beschreven staan in Aanbeveling 3 ('Gebruik principes voor effectieve instructie') zijn ook goed toepasbaar bij tutoring. Verder is het wenselijk om te voldoen aan de volgende voorwaarden[57,58]:

- Tutoren zijn **getraind**: bij voorkeur zijn het leraren, maar onderwijsassistenten of vrijwilligers is ook mogelijk, als ze een training hebben gevolgd.
- Tutoring wordt **doelgericht** ingezet: voor leerlingen met een achterstand en specifiek gericht op het geconstateerde probleem.
- Tutoring is **intensief**: bij voorkeur dagelijks voor een lange periode (tenminste enkele maanden).
- Tutoring **sluit aan** bij het onderwijs in de klas.
- Tutoring geeft aanleiding tot **succeservaringen**.

Tutoring kan worden gegeven in kleine groepen of een-op-een. Een-op-een-tutoring heeft het meeste effect en kan daarom het beste worden ingezet voor de leerlingen die de meeste moeite hebben om de doelen te behalen. Om te bepalen welke variant passend is voor welke leerling, kunnen leraren gebruikmaken van het model Response to Intervention (RTI-model, zie Figuur 4, pagina 26) en van Aanbeveling 2 ('Ken en volg je leerlingen').

Tutoring in kleine groepen

Bij tutoring in kleine groepen kan de tutor zich concentreren op een klein aantal leerlingen, meestal in een aparte klas of werkruimte. **Tutoring in kleine groepen is vooral effectief om leerlingen die achteropraken te ondersteunen en extra aandacht te geven.** Het gaat dan om laag 2 binnen het RTI- model. Deze vorm van tutoring wordt effectiever naarmate de groep kleiner is[60,61]. Tutoring wordt doorgaans gegeven aan de hand van een gestructureerd programma. Veel van deze programma's zijn ontwikkeld in de Verenigde Staten. Zie voor een overzicht: **https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/tutoring-door-onderwijspersoneel**.

Individuele tutoring

Wanneer tutoring in kleine groepen ontoereikend blijkt te zijn voor bepaalde leerlingen, kan individuele tutoring een mogelijkheid bieden om alsnog de doelen te bereiken.

Dit is echter een tijdsintensieve interventie die veel middelen en organisatie van de school, de leraar en de klas vraagt. Daarom kunnen digitale tutorprogramma's ondersteunend zijn. Een voorbeeld hierbij is Bouw!. Dit is een computerondersteund programma voor ondersteuning bij het leren lezen vanaf de derde kleuterklas tot het tweede leerjaar. Als leerlingen enkele keren per week worden begeleid met Bouw!, kunnen ernstige leesproblemen in veel gevallen worden voorkomen[62].

Peer tutoring

Een andere vorm van tutoring is **peer tutoring**. Bij peer tutoring werken de leerlingen in tweetallen of kleine groepen en geven elkaar ondersteuning. Dit houdt in dat de tutor-leerling de andere leerling(en) feedback geeft op het leren. Het merendeel van de studies naar peer tutoring laat positieve effecten zien op de prestaties van leerlingen. Deze effecten zijn vooral meetbaar in het lees- en rekenonderwijs[63]. Er zijn verschillende varianten van peer tutoring:

- **Crossage tutoring**
  Een jonge leerling (tutee) krijgt ondersteuning van een oudere leerling (tutor).
- **Peer assisted tutoring**
  Een voorbeeld van peer assisted tutoring is tutorlezen. Hierbij lezen leerlingen van verschillende niveaus samen om technisch lezen te oefenen. Dit doen ze twee of drie keer per week in sessies van 20 tot 25 minuten. Het is een effectieve aanvulling op de klassikale leesinstructie en bovendien gaan de leesmotivatie en het zelfvertrouwen erdoor omhoog[63].
- **Reciprocal peer tutoring**
  Leerlingen nemen om de beurt de rol van tutor op zich. Deze vorm van tutoring wordt meestal ingezet bij leerlingen van dezelfde leeftijd en vergelijkbaar niveau. Een voordeel is dat de tutee zich niet 'de mindere' hoeft te voelen. Een aandachtspunt is dat niet alle leerlingen even gemotiveerd zijn voor de rol van tutor. Het is van belang dat de leraar hen daarbij op een positieve manier stimuleert.

Sommige onderzoeken naar peer tutoring wijzen op grote effecten, andere op matige effecten. Over het algemeen zijn de effecten in het basisonderwijs minder groot dan in het secundair onderwijs. De manier waarop de tutoring wordt uitgevoerd, heeft invloed op het effect. De periode van tutoring bijvoorbeeld moet niet te lang zijn, na 10 weken wordt het effect minder groot[59].

Daarnaast blijft de **rol van de leraar** van groot belang. In de eerste plaats vraagt het trainen en begeleiden van de tutoren aandacht. Het is belangrijk dat zowel de tutor als tutee worden **voorbereid en begeleid**[64]. Als leraar bereid je peer tutoring voor en zorg je ervoor dat er gestructureerd gewerkt wordt. In de tweede plaats **monitor en evalueer** je de voortgang en de opbrengsten zowel voor de tutor als de tutee[65].

Het is tot slot ook belangrijk om als leraar bij peer tutoring helder te communiceren naar de leerlingen waarom er voor deze aanpak gekozen wordt en wat er precies van de leerlingen wordt verwacht. Het is cruciaal om dit te doen vanuit hoge verwachtingen en daarbij stereotyperingen bij leraren en leerlingen te vermijden.

Extra oefening via digitale oefenprogramma's

Net zo belangrijk als extra instructie is extra oefening. Met name goed uitgekozen **digitale adaptieve programma's** bieden goede mogelijkheden voor differentiatie. Het programma bepaalt namelijk welke leerstof de leerling krijgt aangeboden op basis van de scores bij de eerder gemaakte opgaven. Ook geeft het programma feedback en/ of aangepaste instructie. Verder is het mogelijk om de leerling toetsvragen voor te leggen. De toetsvragen worden aangepast aan het niveau van de leerling. Onderzoek in het basisonderwijs laat zien dat leerlingen vooruitgaan op zowel hun taal- als hun rekenprestaties door gebruik te maken van adaptieve digitale oefenprogramma's[66]. Dit kan worden verklaard doordat de beschikbare tijd voor instructie en begeleide oefening per leerling maximaal wordt benut. In het kader 'Waardoor zijn digitale oefenprogramma's effectief' staat meer informatie over de werkzame mechanismen van de programma's.

Digitale oefenprogramma's helpen de leraar om het aanbod af te stemmen op de onderwijsnoden van leerlingen. Ze kunnen de voortgang van de leerlingen registreren, monitoren, analyseren en erover rapporteren. Leraren kunnen de gegevens als een soort kompas gebruiken wanneer zij beslissen over instructie, verwerkingsopdrachten en feedback.

Toch blijft het van groot belang dat je als leraar een sturende rol opneemt wanneer je digitale oefenprogramma's gebruikt ter ondersteuning van differentiatie. Onderzoek wijst uit dat de sturing door de leraar bij een digitaal oefenprogramma een positieve uitwerking heeft op zowel de motivatie als de leeropbrengsten van leerlingen[67]. Begeleiding en omkadering van een leraar blijven dan ook belangrijk.

Waardoor zijn digitale oefenprogramma's effectief?

Uit een onderzoek naar digitale oefenprogramma's als Snappet komen drie werkzame mechanismen naar voren[68]:

1 **Effectieve feedback**
Door de feedback die het programma geeft, kan de leraar beter aansluiten bij verschillen tussen leerlingen. Het programma maakt gebruik van een feedbacksysteem gebaseerd op *learning analytics*. Dit betekent dat het systeem antwoorden en oplossingsstrategieën van leerlingen verzamelt en analyseert en dit alles als feedback rapporteert. Ook internationale studies wijzen op het belang van feedback bij digitale programma's[69].

2 **Meer oefenen helpt**
In vrijwel alle groepen geldt dat hoe vaker leerlingen oefenen met Snappet, hoe meer de taal- en rekenprestaties vooruitgaan. Het programma Bouw! is vooral effectief als leerlingen veel sessies hebben gedaan en het programma helemaal hebben afgerond[61].

3 **Doorwerken op hoger niveau**
Leerlingen kunnen op hun eigen niveau doorwerken, waardoor het programma ook tegemoet komt aan de behoeften van hoog presterende leerlingen. Toch blijft ook hier begeleiding van een leraar cruciaal.







Aanbeveling 5

Werk doelgericht en flexibel in groepjes

Kies een groeperingsvorm die past bij het doel dat je als leraar nastreeft. Dé ideale manier om groepen samen te stellen is er niet. Zowel homogene als heterogene groepen hebben voor en nadelen. Om de voordelen te benutten en de nadelen te ondervangen, is het verstandig om regelmatig opnieuw te bepalen op welke manier je leerlingen groepeert en met welk doel. Daarbij ga je steeds uit van de ontwikkeling van leerlingen (zie Aanbeveling 2 ('Ken en volg je leerlingen')) en de hoeveelheid tijd die je verwacht dat ze nodig hebben om de leerdoelen te bereiken (Aanbeveling 4 ('Geef leerlingen de tijd')).

5.1 Waarom is dit belangrijk?

Elke groeperingsvorm heeft voor- en nadelen. Daarom is het belangrijk om een weloverwogen keuze te maken. Bij het maken van die keuze is het doel van het groepswerk bepalend. Als je bij het begeleiden van de leerlingen onderscheid wil maken tussen verschillende niveaus, dan liggen **homogene groepjes** voor de hand. Gaat het om opdrachten of activiteiten waarbij leerlingen samenwerken of elkaar helpen, dan hebben **heterogene groepjes** de voorkeur. Zie het kader 'Wat zegt onderzoek over homogeen of heterogeen groeperen?' voor een overzicht van voor- en nadelen. Het overzicht laat zien dat de keuze voor homogeen of heterogeen niet zo eenvoudig is.

Wat zegt onderzoek over homogeen of heterogeen groeperen?

Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van homogeen en heterogeen groeperen op basis van vaardigheidsniveau. Beide hebben voor- en nadelen. Het is daarom niet verstandig om radicaal voor één van de twee te kiezen. Wel is het verstandig om rekening te houden met de mogelijkheden en de aandachtspunten.

Waarom homogeen groeperen?

- Instructie binnen homogene niveaugroepjes is **goed toepasbaar bij directe instructie of bij beheersingsleren**. Zo maakt het differentiatie in tijd mogelijk, want de leraar kan extra aandacht besteden aan de groepjes met leerlingen die meer moeite hebben met de stof. Bij heterogeen groeperen daarentegen krijgen zowel sterke als zwakkere leerlingen in principe evenveel onderwijstijd. En dit terwijl de groep zwakkere leerlingen juist meer instructie- en oefentijd nodig heeft[6].
- Ook in het **kleuteronderwijs** hebben homogene groepjes doorgaans een klein tot matig positief effect op de cognitieve ontwikkeling. Dit geldt zowel voor leerlingen waarbij deze ontwikkeling vlot gaat als voor leerlingen die daar minder snel in zijn[52,70].

Waarom heterogeen groeperen?

- Onbewust hebben leraren vaak minder hoge verwachtingen van lager presterende leerlingen. In heterogene groepjes krijgen deze **ongelijke verwachtingen minder kans**[70]. Bij een homogene groepsindeling zitten deze leerlingen namelijk samen in een groepje, waardoor leraren geneigd zijn deze leerlingen minder uit te dagen en minder aan te spreken op hogere denkvaardigheden. Dit heeft een ongunstige uitwerking op het zelfbeeld van leerlingen.
- Kinderen leren van en door samen te werken met leeftijdsgenoten. In heterogene groepen kan op een effectieve manier worden ingezet op **coöperatief leren**, waarbij leerlingen met een verschillende leerstatus samenwerken aan een gemeenschappelijk doel. Het is daarbij belangrijk dat elk groepslid een **duidelijke rol** heeft en een eigen **bijdrage kan leveren** op het eindresultaat[52].

Waarom is het ingewikkeld?

- Leerlingen **vergelijken** zichzelf met andere leerlingen. Daardoor kunnen leerlingen zich aan hun groepsgenoten **optrekken**, maar het kan ook **demotiverend** werken. Dat geldt zowel voor homogene als sterk heterogene groepjes. In homogene groepjes zijn de minder sterke leerlingen zich ervan bewust dat ze op een lager niveau werken dan andere groepjes. In sterk heterogene groepjes zijn ze zich ervan bewust dat hun groepsgenoten beter presteren. Dit kan een negatieve invloed hebben op hun zelfbeeld[72].
- Voor sterkere leerlingen geldt dat zij in een heterogeen groepje vaak de rol van 'tutor' op zich nemen en de andere leerlingen begeleiden. Dat kan hen soms extra motiveren, maar het werkt demotiverend als ze steeds dingen moeten uitleggen en zelf minder uitgedaagd worden[73].
- Er zijn veel verschillende mogelijke redenen om als leraar te kiezen voor homogeen of heterogeen groeperen. Om lage verwachtingen of stigmatisering geen kans te geven, wordt er best **flexibel en gevarieerd** gegroepeerd. Het hanteren van vaste niveaugroepen in de klas lijkt vanuit dit oogpunt dan ook minder wenselijk, ook wanneer ze namen krijgen die niet verwijzen naar het initiële ontwikkelingsniveau van de leerlingen die er deel van uitmaken (bv. *de koala's*, *de flamingo's* of *de tijgers*)[73]. Leerlingen hebben vaak snel genoeg door wat er in de andere groepjes gebeurt en dit kan stigmatiserend werken.
- In elk geval geldt dat groeperen op basis van vaardigheidsniveau geen opzichzelfstaande effectieve aanpak voor differentiatie is. Het is dan ook belangrijk om groeperen altijd te combineren met effectieve en passende instructie en leermateriaal[52].

5.2 Hoe kan je doelgericht en flexibel werken in groepjes?

Groepjes samenstellen op basis van instructienoden

Wanneer je als leraar werkt met instructiemodellen, zoals directe instructie of beheersingsleren, ligt het voor de hand om leerlingen in te delen in **homogene groepjes** op basis van de leerstatus. De meeste leerlingen kunnen op basis van de instructie zelfstandig aan de slag. Andere leerlingen hebben **verlengde instructie** nodig. De **groepssamenstelling** bepaal je op basis van observaties tijdens de instructie en begeleide inoefening. De samenstelling van de groepjes kan dus telkens anders zijn. Het heeft belangrijke consequenties, bijvoorbeeld voor het leesonderwijs in niveaugroepen. Dat kan alleen maar effectief zijn als de indeling **regelmatig wordt herzien** op basis van de vastgestelde vorderingen[75,76]. Veel onderzoek laat ook zien dat werken met **vaste niveaugroepen niet wenselijk is**[69]. Zoals ook in het bovenstaand kader wordt aangehaald, kunnen vaste niveaugroepen onder meer **stigmatiserend** werken, en bestaat er een risico dat de initiële **verschillen** tussen de niveaugroepen steeds verder worden **versterkt**.

Een belangrijke overweging is het **aantal niveaugroepen**. Vaak wordt gewerkt in drie niveaus, maar **twee** is doorgaans **voldoende voor effectieve instructie**. Hoe meer niveaus, des te moeilijker het is om te differentiëren en overzicht te houden. Ook de **effectieve onderwijstijd** is niet gebaat bij veel niveaugroepen. Er is namelijk minder tijd om didactische ondersteuning te bieden als er veel niveaugroepen zijn. Bij geïndividualiseerd onderwijs is er per leerling helemaal weinig instructietijd mogelijk. Dit is vooral nadelig voor de zwakkere leerlingen[77,78].

Samenwerkend leren

Leerlingen kunnen van elkaar leren wanneer zij met elkaar **samenwerken** in groepjes. Van samenwerkend leren gaan **leerresultaten** omhoog en de leerhouding vooruit[79]. Dit geldt voor verschillende leergebieden, zoals taal en rekenen maar ook voor bijvoorbeeld wereldoriëntatie[80].

De positieve effecten gelden niet voor elke vorm van leren binnen groepjes. Het is belangrijk dat het samenwerken de leerlingen **stimuleert** om via interactie **cognitief actief aan de slag te gaan** met de leerstof. Dat betekent dat ze niet enkel op het eerste gezicht druk bezig lijken met allerlei werkvormen, maar dat de leerlingen ook daadwerkelijk **voldoende uitdaging** krijgen, ze diep over de leerstof moeten **nadenken** en dus **beklijvende leerervaringen** opdoen.

Voorwaarden voor samenwerkend leren zijn:

1. **Positieve wederzijdse afhankelijkheid**
   De leerlingen in een groepje hebben elkaar nodig; ze moeten de taak enkel kunnen voltooien als iedereen uit het groepje meewerkt.

2. **Individuele verantwoordelijkheid**
   De prestaties van individuele leerlingen moeten afzonderlijk beoordeeld (kunnen) worden, naast de beoordeling van het resultaat van de groep.

3. **Bevorderende interactie**
   De leerlingen wisselen ideeën en kennis uit om de doelen te bereiken.

4. **Sociale vaardigheden**
   Leerlingen krijgen bij samenwerkend leren te maken met leiderschap, besluitvorming, onderling vertrouwen, communicatie en conflicthantering. Hiervoor hebben ze sociale vaardigheden nodig.

5. **Evaluatie inhoud en proces**
   De leerlingen in de groep moeten met elkaar de onderlinge samenwerking bespreken en eventuele problemen oplossen.

Deze voorwaarden bevorderen dat alle leerlingen een actieve bijdrage leveren aan de gezamenlijke opdrachten. Daardoor leren alle leerlingen en niet vooral de ijverigste en slimste leerlingen[81].

Coöperatief leren, zoals ontwikkeld door Kagan[82], sluit sterk aan bij deze voorwaarden en is een goed voorbeeld van hoe je samenwerking gestructureerd en met veel leerkansen voor alle leerlingen kan organiseren. Hierbij wordt in kleine groepen samengewerkt aan een gemeenschappelijk doel, waarbij een duidelijke structuur voor interactie wordt gevolgd volgens de GIPS-principes:

1. **G**elijke deelname
2. **I**ndividuele aanspreekbaarheid
3. **P**ositieve wederzijdse afhankelijkheid
4. **S**imultane actie

Elke leerling heeft een actieve rol en draagt bij aan het groepssucces. Coöperatief leren heeft **positieve effecten op de leerprestaties, motivatie en betrokkenheid van leerlingen**. Om effectief coöperatief leren te bevorderen is het belangrijk dat je als leraar zorgt voor voldoende ondersteuning en structuur en daarnaast heldere verwachtingen communiceert wat betreft de verschillende rollen binnen de groep.

Samenwerkend leren in leerjaardoorbrekende groepen

Binnen het programma *Success for All* wordt gewerkt aan samenwerkend leren in **leerjaardoorbrekende groepen**[83]. Leraren groeperen leerlingen naar onderwijsnoden in plaats van naar leeftijd. De groepsindeling wordt bepaald per leergebied. Leerjaaroverstijgend onderwijs heeft positieve effecten op de **leesvaardigheid** van leerlingen. Een voordeel van leerjaaroverstijgend werken, is dat door het **tijdelijke karakter** de groepsindeling niet zo stigmatiserend werkt als bij vaste homogene niveaugroepen.

Daarnaast heeft leerjaaroverstijgend onderwijs de **efficiencyvoordelen** van homogene groepen, de leraar kan per groep instructie en begeleiding geven op één niveau[74,84].

Een voorwaarde voor leerjaardoorbrekend werken is dat er groepsgewijs wordt gewerkt. Als er veel accent ligt op zelfstandig werken, treden positieve effecten niet op. Verder blijkt uit onderzoek dat leerjaaroverstijgend onderwijs effectiever is wanneer het voor één leergebied wordt toegepast, met name bij leesonderwijs, dan wanneer het voor meerdere vakken wordt toegepast[85].

Samenwerkend leren en homogeen of heterogeen groeperen

Het **succes** van samenwerkend leren hangt af van de **samenstelling** van de groepjes. Volledig homogeen is niet wenselijk, maar te heterogeen ook niet. Uit enkele overzichtsstudies blijkt dat samenwerkend leren in heterogene groepen vooral effectief is voor laag presterende leerlingen en minder oplevert voor hoog presterende leerlingen[86,87,88]. Andere studies laten zien dat heterogeen groeperen ook goed is voor hoog presterende leerlingen. Als een sterkere leerling iets uitlegt aan een minder sterke leerling, kan dat bij beiden zorgen voor een beter begrip. Bovendien kan samenwerkend leren in een heterogene groep een positief effect hebben op de sociale vaardigheden van cognitief sterk functionerende leerlingen[89].

Het is wel raadzaam om bij de samenstelling van groepjes **de niveauverschillen te beperken**. Te grote verschillen werken demotiverend en er kan een patroon ontstaan waarbij leerlingen op een negatieve manier met elkaar omgaan. Er kunnen bijvoorbeeld machts- en statusverschillen ontstaan, die de interactie bemoeilijken[90]. Als de niveauverschillen relatief klein zijn, kan de communicatie tussen leerlingen constructief blijven én kan er zinvolle onderlinge discussie ontstaan[91,88]. Een andere verklaring voor het gegeven dat niveauverschillen tussen leerlingen niet al te groot mogen zijn, is te vinden in de cognitieve belastingstheorie van John Sweller[92]. Meer informatie daarover vind je in het kader op de volgende pagina.



Cognitieve belastingstheorie en samenwerkend leren

Volgens de **cognitieve belastingstheorie** mag de belasting van het werkgeheugen van leerlingen niet te groot worden. Dat staat succesvol leren in de weg. Het betekent dat je als leraar de leeromgeving zo moet inrichten dat het **werkgeheugen optimaal** wordt benut voor het leren zelf en zo min mogelijk voor andere zaken.

Volgens de cognitieve belastingstheorie kan **samenwerkend leren** vooral worden ingezet bij **complexe taken** zoals taken waarbij veel aspecten tegelijkertijd in het oog gehouden moeten worden. Dergelijke taken kunnen namelijk voor individuele leerlingen te **ingewikkeld** zijn, omdat het werkgeheugen niet teveel informatie tegelijk kan verwerken. Een te complexe taak zorgt voor **cognitieve overbelasting**. Leerlingen hebben dan geen ruimte meer in het geheugen om mentale schema's te maken en aanpassingen te doen in het langetermijngeheugen. Het **voordeel** van samenwerkend leren is dat **informatie verdeeld** wordt over de groepsleden, waardoor niemands werkgeheugen te zwaar wordt belast[93].

Samenwerkend leren biedt niet onder alle omstandigheden een oplossing voor cognitieve overload. **Afstemming** tussen de groepsleden is namelijk **ook een cognitieve belasting**. Hoe heterogener een groep is, hoe lastiger het is om met elkaar af te stemmen en hoe hoger de extra cognitieve belasting. Dit betekent dat **niveauverschillen niet te groot** mogen zijn om de cognitieve belasting beperkt te houden[94].

Flexibel groeperen

Er is geen eenvoudig antwoord op de vraag wat de ideale groeperingsvorm is. Elke indeling heeft z'n eigen voor- en nadelen. Daarom is het verstandig niet vast te houden aan één manier van groeperen, maar om dit flexibel te doen[95,96]. Een belangrijk **criterium voor de groepsindeling** blijft **het niveau van de leerlingen**, maar de precieze indeling varieert. Bij de ene les wordt een leerling ingedeeld bij groepsgenoten die iets beter presteren, bij de andere les bij groepsgenoten met een iets lager niveau. Dit brengt met zich mee dat **de rollen** van leerlingen binnen de groep **variëren**. De ene keer kunnen ze zich optrekken aan groepsgenoten, de volgende keer hebben ze zelf de rol van tutor.

Als leraar stel je de groepen samen op basis van dagelijkse observaties, het leerlingvolgsysteem en/of formatieve toetsen. Cruciaal is het **tijdelijke karakter** van de groepjes. Het advies luidt: start met het vaststellen van **het leerdoel** van de lesactiviteit. Wil je sommige leerlingen extra instructie geven, extra oefentijd creëren of samenwerking stimuleren? Kies op basis daarvan **een passende groeperingsvorm** en maak bij een volgende gelegenheid weer een andere keuze. Dat werkt beter dan de zoektocht naar één ideale groeperingsvorm. Van het werken in flexibele groepen gaan de **leerresultaten** en de **cognitieve betrokkenheid** van leerlingen aantoonbaar omhoog[70,74,97].

Begeleiding van en door leesbuddy's

Eerste leerjaar en vierde leerjaar, Sint-Jozef Sint-Pieter Campus Zuidlaan, Blankenberge

Wij laten de leerlingen uit het vierde leerjaar samen lezen met de leerlingen uit het eerste leerjaar. Vanaf de leerlingen in het eerste leerjaar alle letters hebben geleerd, lezen zij elke week een kwartiertje met een leerling, een *leesbuddy* uit het vierde leerjaar. Deze leesbuddy begeleidt twee leerlingen met hetzelfde leesniveau.

Op regelmatige basis wordt bekeken welke leerlingen een gelijkaardig leesniveau hebben en bij elkaar geplaatst worden om samen te lezen. Dit wordt dus regelmatig opnieuw ingedeeld als dat nodig is. Bij het maken van de leesduo's wordt ook steeds klasoverstijgend gewerkt.

We zorgen daarbij wel voor voldoende ondersteuning van onze leerlingen wanneer we ze inzetten als buddy. We zetten sterk in op verbinding en groepsvorming en leren onze leerlingen hoe ze anderen kunnen helpen, rekening kunnen houden met de ander, verantwoordelijkheid kunnen nemen, ...




Grimm
Bogdan Grom



Aanbeveling 6

Ontwikkel en onderhoud je lesvaardigheden

Initiatieven voor differentiatie worden versterkt wanneer de basisaspecten voor leskwaliteit op orde zijn. Dat betekent dat je als leraar een veilig leerklimaat creëert, een stevig klasmanagement hanteert en effectieve instructie geeft. Als die basis voldoende stevig is, kun je op een effectieve en verantwoorde manier differentiëren. Deze basisvaardigheden leer je in de lerarenopleiding, maar het is verstandig om er ook tijdens de beroepsloopbaan aandacht aan te besteden en deze te blijven ontwikkelen en onderhouden.

6.1 Waarom is dit belangrijk?

Differentiëren is een complexe vaardigheid, die voortbouwt op eerder verworven vaardigheden van de leraar. Onderzoek toont verschillende kenmerken van goed onderwijs, maar er is een oplopende moeilijkheid wanneer het gaat om verschillende aspecten van pedagogisch-didactisch handelen. De **basisvaardigheden voor leskwaliteit** zijn een **veilig leerklimaat** creëren, **klasmanagement** en **effectieve instructie** geven. Deze basisvaardigheden kunnen als hefboom worden ingezet voor de vaardigheden voor gevorderden, waaronder differentiëren[98].

Bij het differentiëren moet je je dus altijd afvragen of de basis voldoende op orde is. Dit is de verantwoordelijkheid van leraar, team en schoolleider. Naast deze vaardigheden behoort kennis van de doelen tot de basis van elke leraar. Zie Aanbeveling 1 ('Vertrek vanuit uitdagende doelen') voor meer informatie daarover.

Wat zegt onderzoek over basisvaardigheden?

Om goed te kunnen differentiëren, is het belangrijk dat de basisvaardigheden voor leskwaliteit op orde zijn. Dit is aangetoond door lesobservaties met een wetenschappelijk gevalideerd instrument: de ICALT (International Comparative Analysis of Learning and Teaching). Een gemiddelde beginnende leraar beheerst de basisvaardigheden en kan leerlingen activeren. Differentiëren leren de meeste leraren pas in de eerste jaren als zij aan het werk zijn. Maar ook voor veel ervaren leraren is differentiëren geen eenvoudige vaardigheid[97].

De volgorde waarin leraren vaardigheden leren beheersen, is in grote lijnen voor iedereen hetzelfde. Basisvaardigheden zijn niet alleen makkelijker, maar ook voorwaardelijk voor de vaardigheden voor gevorderde leraren. In volgorde van moeilijkheid brengt de ICALT onderstaande vaardigheden in kaart.

Basisvaardigheden:

- veilig en stimulerend leerklimaat;
- efficiënte lesorganisatie (klasmanagement);
- duidelijke en gestructureerde instructie.

Vaardigheden voor gevorderden:

- intensieve en activerende les;
- afstemmen van instructie en verwerking (differentiëren);
- leerstrategieën;
- betrokken leerlingen.

6.2 Hoe onderhoud je je lesvaardigheden?

Om een concreter beeld te geven, gaan we in op de drie genoemde basisvaardigheden: zorgen voor een veilig leerklimaat, goed klasmanagement en effectieve instructie. We beantwoorden de vraag wat de school kan doen om leraren te helpen deze vaardigheden te verwerven en te onderhouden.

Basisvaardigheden van de leraar

Uit onderzoek is bekend dat de volgorde waarin leraren de basisvaardigheden verwerven niet willekeurig is. Over het algemeen beheersen leraren de minder moeilijke vaardigheden het eerst. Het begint met een veilig leerklimaat, daarna volgen klasmanagement en effectieve instructie[97]. Als je als leraar deze vaardigheden beheerst, heb je een goede uitgangspositie om te leren differentiëren.

Wanneer je routine ontwikkeld hebt in de basisvaardigheden, kun je meer aandacht schenken aan de verschillen tussen leerlingen en je vaardigheden daarin ontwikkelen.

Veilig en stimulerend leerklimaat

Om te leren hebben leerlingen een **veilig leerklimaat** nodig. In zo'n klimaat voelen leerlingen zich **gezien, ondersteund, veilig, uitgedaagd en meer verbonden** met de school en klasgenoten. Onderzoek wijst uit dat een veilig leerklimaat uiteenlopende positieve effecten heeft. Het is bijvoorbeeld stimulerend voor de **leermotivatie** en het bevordert de **sociale veiligheid** op school[99]. Een veilig leerklimaat creëren behoort dan ook tot de basisvaardigheden van leraren in het basisonderwijs. Door in te zetten op de onderstaande suggesties kan worden gewerkt aan een veilig leerklimaat[100].

- Zorg dat iedereen zich **gezien, serieus** genomen **en welkom** voelt op school. Bied aandacht en een luisterend oor aan alle leerlingen, leraren en ouders.
- Zorg ervoor dat leerlingen **succeservaringen** op kunnen doen, bijvoorbeeld door leerstof in kleine stappen aan te bieden.
- Zorg voor een **goede (werk)sfeer** waarin leerlingen **respectvol en constructief** met elkaar omgaan en zich veilig kunnen voelen.
- Geef **vaste regels en structuur** voor voorspelbaarheid en rust. Denk hierbij aan vaste afspraken, regels en routines, heldere structuren en kaders en duidelijke verwachtingen.
- Zorg ervoor dat deze regels ook steeds **duidelijk** zijn voor de leerlingen. Maak **duidelijk wat van de leerlingen verwacht wordt** tijdens de verschillende momenten op een dag.
- Maak duidelijk **welke werkhouding** van de leerlingen wordt verwacht.
- Gebruik **hulpmiddelen** voor een efficiënt verloop van de les. Dit zijn voorbeeld het stoplicht, vragenblokjes en de tijdklok.

Klasmanagement

Zonder **organisatie, regels, routines en structuur** kun je als leraar niet differentieren. Uit vele studies is gebleken dat een **gedegen klasmanagement** zorgt voor minder ongewenst gedrag in de klas waardoor de lestijd gemaximaliseerd wordt. Dit heeft een groot positief effect op zowel de **prestaties** als het **sociaal-emotioneel functioneren** van leerlingen[101]. Klassen die **doelgericht** werken, **een geheel** vormen, **gestructureerd** zijn en waar **minder conflicten** zijn, bieden **betere leermogelijkheden** voor leerlingen[102]. Sterk klasmanagement draagt bovendien bij aan een veilig leerklimaat.

Wat is goede lesorganisatie van leraren volgens ICALT-instrumentarium?

Een goede lesorganisatie houdt in dat leraren:

- zorgen voor een **ordelijk verloop** van de les door bijvoorbeeld duidelijke regels en procedures naar leerlingen te communiceren;
- tijdens de verwerking nagaan of leerlingen de opdrachten op **de juiste manier** uitvoeren;
- zorgen voor een **doelmatig klasmanagement**;
- de **leertijd** efficiënt gebruiken.

Meer informatie over klasmanagement is hier te vinden: Bennett, T. (2022). Regie in de klas. Uitgeverij Phronese.

Duidelijke en gestructureerde instructie

Bij **effectieve instructie** geef je als leraar les op een gestructureerde manier, leg je de leerstof op een duidelijke manier uit, controleer je regelmatig of leerlingen de inhoud hebben begrepen, zorg je voor gepaste begeleiding, geef je feedback, en leg je uit hoe leerlingen eventuele didactische hulpmiddelen kunnen gebruiken en hoe zij de opdracht uit moeten voeren[97]. In Aanbeveling 3 ('Gebruik principes voor effectieve instructie') worden verschillende principes beschreven die de kwaliteit van instructie verbeteren.

Vaardigheden samen ontwikkelen en onderhouden

Basisvaardigheden leer je als leraar op de lerarenopleiding maar daarna moet je die vaardigheden op een effectieve manier leren toepassen in de praktijk. Dit vraagt om een **inwerktraject voor nieuwe leraren**. Vervolgens is het belangrijk om deze vaardigheden ook blijvend te **onderhouden** en verder te **ontwikkelen**, onder meer door als leraren van elkaar te leren.

Coachen van beginnende leraren

Door **ervaring** groei je als leraar, maar **coaching en begeleiding** zijn net zo belangrijk. Tijdens de eerste jaren als leraar draagt intensieve steun van coaches aanzienlijk bij aan de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen[103,104].

Vaardigheden in differentiatie blijf je als leraar ontwikkelen, ook na de inwerkperiode. Dat is niet een kwestie van ieder voor zich, maar van **samen leren**. Het schoolteam moet functioneren als een **professionele leergemeenschap**. In zo'n leergemeenschap hebben de teamleden een gezamenlijke missie en gezamenlijke doelen die ze met de leerlingen willen bereiken. Ze voeren daarover **een dialoog**, **reflecteren** samen op het onderwijs en geven elkaar **feedback**[105].

Lesson Study

Een **professionaliseringsaanpak** waarin leraren elkaar observeren is Lesson Study. Hierbij kiest het team een leerprobleem van leerlingen. Vervolgens ontwerpen de teamleden goed onderbouwd een **'onderzoeksles'** waarin leerlingen ondersteund worden bij dat leerprobleem. Eén leraar van het team geeft de les en de rest van het team **observeert** live het leren van leerlingen en **verzamelt** gegevens. De gegevens worden vervolgens gezamenlijk **geanalyseerd** om effecten van de lesaanpak op het leren van de leerlingen te begrijpen en zo het eigen onderwijs te verbeteren. Lesson Study levert leraren **brede kennis en inzichten** op over vakinhoud, (vak)didactiek en pedagogiek. Verder krijgen leraren meer **inzicht in het leren en denken** van hun leerlingen en bevordert het de **verbondenheid en solidariteit** met collega's[106].

Intensieve schoolbrede professionalisering via Lesson Study

An Vermeyen, directeur lagere school Sint-Cordula, Schoten

We hebben in onze school een plan uitgewerkt om binnen twee jaar alle leraren diepgaand te professionaliseren op het vlak van Expliciete Directe Instructie (EDI). In eerste instantie zijn we gestart met een enthousiast kernteam van drie collega's die samen dit avontuur wilden aangaan. Zij hebben zich in een eerste half jaar intensief laten professionaliseren door de pedagogische begeleidingsdienst. De leraren uit het kernteam hebben in drie rondes 1-op-1 met een pedagogisch begeleider een lesvoorbereiding uitgewerkt, rekening houdend met de principes van EDI. Tijdens het lesgeven werden ze geobserveerd en achteraf kregen ze feedback van de begeleider. Tussendoor werden er ook intervisiemomenten met het kernteam georganiseerd.

De pioniers uit dit kernteam zijn vervolgens ingezet als interne didactische coaches om de rest van het team intern te professionaliseren en begeleiden. Zij doorlopen als coach een-op-een met hun collega's drie rondes van gezamenlijke lesvoorbereiding, lesobservaties, feedback en intervisiemomenten. We ontwikkelden hiervoor ook een kijkwijzer om de observaties te richten op de elementen van EDI.

Door in te zetten op de verschillende elementen binnen EDI, zoals doelgericht werken, *scaffolding*, controle van begrip en verlengde instructie, creëren we automatisch kansen om te werken aan differentiatie.

We legden op onze school een kleine bibliotheek aan met boeken over EDI en de werkende principes die hierachter zitten. We hebben iedereen gevraagd om deze echt te lezen. Er wordt in de lerarenkamer nu echt gesproken over professionalisering. Intussen heeft iedereen het traject doorlopen, maar EDI is een speerpunt waar we blijvend op in zetten. We borgen onze aanpak door leraren verplicht bij elkaar op lesbezoek te laten gaan en vervolgens een feedbackgesprek te voeren op basis van de kijkwijzer. Op deze manier proberen we het EDI-badwater warm te houden en de coaching een plaats te geven in onze aanvangsbegeleiding: iedere nieuwe leraar gaat dus ook mee in het EDI-bad.

Zo'n aanpak vraagt wel een strakke organisatie van de jaarplanning. De leraren uit het kernteam zijn twee uur per week vrij geroosterd om deze rol op zich te kunnen nemen.

Effectieve feedback tussen leraren bij lesobservaties

Feedback geven is een kunst. Dat geldt voor feedback naar leerlingen, maar ook voor feedback tussen leraren onderling. In de eerste plaats moet je goed beseffen dat feedback geven iets anders is dan oordelen en ook iets anders dan advies geven. Feedback is terugkoppelen wat is geobserveerd, zo feitelijk mogelijk. Effectieve feedback tussen leraren heeft de volgende kenmerken[107]:

- **Doelgerelateerd**
  Elke les heeft een doel. Feedback na een lesobservatie heeft betrekking op dat doel. Tijdens je observatie hanteer je criteria die iets zeggen over het bereiken van dat doel.
- **Concreet en transparant**
  Benoem specifiek geobserveerd gedrag en geef geen algemene impressies en interpretaties. Video-opnames van lessen helpen hierbij.
- **Handelingsgericht**
  Bij observaties is het van belang een koppeling te maken tussen het gedrag van leerlingen en het handelen van de leraar. Welk handelen van de leraar gaat samen met positief gedrag van de leerlingen? Wees hierbij objectief en niet oordelend.
- **Sluit aan bij vaardigheidsniveau**
  Als je feedback geeft op basisvaardigheden, richt je dan in het bijzonder op de vaardigheden in de 'zone van naaste ontwikkeling'.
- **Tijdig**
  Geef feedback onmiddellijk na de observatie.
- **Herhaaldelijk**
  Door op verschillende momenten lessen te observeren en feedback te geven, krijgt de geobserveerde leraar de gelegenheid om de feedback te benutten en krijg je een beeld van zijn of haar ontwikkeling.
- **Consistent**
  De informatie die je geeft is betrouwbaar. Daarom is het raadzaam observatie-instrumenten zoals een kijkwijzer te gebruiken.

Collegiale visitatie

De leergemeenschap hoeft niet beperkt te zijn tot de eigen school. Bij collegiale visitatie gaan leraren van verschillende schoolteams bij elkaar in de les kijken en geven na hun observaties feedback op vooraf bepaalde aandachtspunten. Op die manier houden schoolteams elkaar een spiegel voor. **Voorwaarden** voor een succesvolle collegiale visitatie zijn een open houding van beide teams en het beschikken over **vaardigheden als observeren, feedback geven en zelfreflectie**. Het is belangrijk dat de feedback die wordt gegeven, aansluit op het vaardigheidsniveau van de leraar.

Daarom is het verstandig om uit te gaan van een **leervraag** die de leraar zelf heeft over de basisvaardigheden of de vaardigheden die nodig zijn voor differentiatie. Verder is het van belang dat de collegiale visitatie onderdeel is van de **kwaliteitszorg** van de scholen[108].

Bij elke variant van lesobservaties en feedback geldt dat het **structureel** moet worden gedaan. Af en toe een les observeren zet weinig zoden aan de dijk. Uit onderzoek weten we dat er positieve effecten optreden als leraren gedurende een jaar lang elke week een coach in de klas krijgen die hun les observeert en concrete feedback geeft op de interactie met de leerlingen[109].



Collegiale lesbezoeken binnen het eigen leerjaar

Kristin Langendries, adjunct-directeur Heilig-Hart & College Halleweg, Halle

In onze school worden de leraren, naast de uren bewegingsopvoeding, 3 extra lesuren vrijgeroosterd. Dit kan dienen in functie van professionalisering of om de algemene taakbelasting beheersbaar te houden. Tijdens één van de lesuren bewegingsopvoeding is de klasleraar vrij en gaat deze leraar hospiteren bij een parallelcollega. Dit biedt tal van mogelijkheden om in te zetten op basisvaardigheden voor leskwaliteit, in het bijzonder voor startende leraren. Zij kunnen aan een meer ervaren parallelcollega vragen om een moeilijkere les te geven aan de eigen klas, waarbij de starter een ondersteunende rol inneemt maar ook gericht kan observeren.

Maar ook ervaren leraren kunnen dankzij deze manier van werken inzetten op hun basisvaardigheden. Door te observeren, te ondersteunen, feedback te geven en te krijgen, gemeenschappelijke taal te creëren en in te zetten op gelijkgerichtheid, kan iedereen bijleren. Naast een heel efficiënte manier om van elkaar te leren, biedt deze manier ook een aantal extra voordelen. Zo leren alle leraren van een bepaald leerjaar alle leerlingen kennen en krijgt de klasleraar een 'ondersteuner' in de klas die ook dagdagelijks met dezelfde leerstof en met dezelfde leeftijdsgroep werkt.





Aanbeveling 7

Zorg voor een gepaste aanpak op schoolniveau

Op de ene school zijn de onderlinge verschillen tussen leerlingen klein, op de andere zijn de verschillen groot. Ongeacht de populatie is het belangrijk dat *elke* leraar en *elke* school voor *alle* leerlingen uitdagende en realistische doelen nastreeft. Om die doelen vast te stellen en te concretiseren is het in kaart brengen van de leerlingpopulatie een essentiële stap. Vervolgens besteed je als school de compensatiefinanciering die je ontvangt aan de leerlingen die het hardst ondersteuning nodig hebben. Hierbij kan het best worden ingezet op het versterken van de leerwinst in de eerste schooljaren, om daar vervolgens op voort te kunnen bouwen in de latere jaren. Daarbij is het cruciaal dat er op schoolniveau afspraken worden gemaakt en interventies worden doorgevoerd. De initiatieven voor differentiatie mogen niet afhangen van individuele leraren, maar dienen deel uit te maken van een duidelijk, coherent en consistent beleid op schoolniveau. Op deze manier werk je als school op een effectieve manier aan differentiatie.

7.1 Waarom is dit belangrijk?

Doelen stellen voor differentiatie doe je in de eerste plaats op **schoolniveau**. Daarbij is het verstandig om goed te kijken naar de **leerlingpopulatie** van de school. Op scholen met veel kansarme leerlingen ligt de focus vaak op het behalen van de minimale doelen. Bij scholen met een meer gemiddelde leerlingpopulatie volstaat dit niet.

De ambitie moet dan zijn om meer te bereiken. Alle leerlingen hebben er belang bij dat de **doelen** van de **school ambitieus én realistisch zijn** (zie Aanbeveling 1 ('Vertrek vanuit uitdagende doelen')). Daarom is het wenselijk dat leraren **positieve overtuigingen en hoge verwachtingen** uitspreken en vooral ook investeren in *alle* leerlingen. De schoolresultaten van leerlingen zouden dus niet mogen samenhangen met SES, migratieachtergrond en/of thuistaal. Alleen dan lukt het om **onderwijsachterstanden te verkleinen**[110].In de praktijk blijkt echter toch dat deze factoren een rol spelen bij verwachtingen van de leraar. Leraren bieden onbewust minder kansen aan de leerlingen die ze het hardst nodig hebben[111]. Om alle leerlingen de kansen te geven die ze verdienen, is tegenwicht nodig in de vorm van een schoolbrede aanpak. Bij voorkeur zo vroeg mogelijk, vanaf de instapklas.

7.2 Hoe zorg je voor een gepaste schoolaanpak?

Een planmatige benadering van differentiatie voor de hele school begint met het in kaart brengen van **de leerlingpopulatie**. Op basis daarvan stel je als school doelen vast en vertaal je die in activiteiten. Daarbij is aparte **aandacht voor het jonge kind** gewenst, in combinatie met een integrale aanpak voor de hele school.

Breng de leerlingpopulatie in kaart

De ontwikkeling van leerlingen wordt voor een deel bepaald door hun achtergrond. Een goed beeld van de achtergrond van leerlingen helpt om proactief na te denken over een concrete werkwijze waarmee voor alle leerlingen ambitieuze doelen kunnen worden bereikt. Dit kun je als school in beeld brengen door te kijken naar de complexiteit en de heterogeniteit van de leerlingen. De **Onderwijs kansarmoede-indicator (OKI)** is een maat die (mee) zicht kan geven op de complexiteit van de leerlingpopulatie. De OKI is een cijfer tussen 0 en 4 en geeft aan in welke mate leerlingen aantikken op **vier gezinskenmerken** (thuistaal niet-Nederlands, laag opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een schooltoelage, of wonen in een buurt met hoge mate van schoolse vertraging[112]). Scholen met een hoge OKI krijgen extra financiële middelen (compensatiefinanciering) om achterstanden te voorkomen en te bestrijden[113].

Extra aandacht voor het jonge kind

In Vlaanderen bepalen scholen zelf hoe ze de compensatiefinanciering inzetten. Een **effectieve aanwending** van deze middelen is uiteraard cruciaal. Het is daarbij niet enkel van belang *hoe* deze middelen worden ingezet, maar vooral ook *wanneer*. Een **educatieve kloof** ontstaat al op zeer jonge leeftijd en neemt in de eerste levensjaren alleen maar toe. Onderzoek laat echter zien dat **vroegschoolse educatie** deze kloof kan stabiliseren of zelfs verkleinen. Vroege interventies zijn daarom van belang[114]. Hoe later in de schoolloopbaan de compensatiemiddelen worden geïnvesteerd, hoe groter de verschillen in kennis en kunde tussen de leerlingen zijn en hoe moeilijker het is om gelijke onderwijskansen te bewerkstelligen[114]. Een **meer preventieve aanpak** verdient dan ook de voorkeur boven een eerder remediërende aanpak. Het ondersteunen van kinderen op zeer jonge leeftijd is een gerichte en effectieve aanpak. Een impuls op jonge leeftijd is van belang voor een goede start in het basisonderwijs en eventuele onderwijsachterstanden kunnen dan ook het best al vanaf de instap- of kleuterklas

worden aangepakt. Dat kan bijvoorbeeld door actief in te zetten op **taalverwerving**, en te werken met **relevante en betekenisvolle thema's**, dat wil zeggen, thema's die relevant zijn voor de verdere schoolloopbaan of het dagelijks leven, zoals het thema 'meten' voor kleuters[64]. Deze betekenisvolle thema's zorgen voor relevante voorkennis die in latere jaren kan dienen als kapstok om nieuwe kennis aan op te hangen.

Groepsgrootte bij jonge kinderen

Er is veel onderzoek gedaan naar het effect van **groepsgrootte** op leerprestaties. Vooral in de kleuterklassen is een beperkte groepsgrootte een belangrijke voorwaarde om effectief les te kunnen geven en te differentiëren. **Hoe jonger de leerlingen, hoe groter de meerwaarde van kleine groepen**[49]. Een paar leerlingen minder per klas maakt niet heel veel verschil, maar een substantiële verkleining van de groepsgrootte is gunstig voor de leerlingprestaties. In een klas met vooral kansarme leerlingen zouden maximaal 15 leerlingen mogen zitten, liefst met twee leraren tegelijkertijd in de klas[116].

Alleen dan is er veel **stimulerende interactie** mogelijk tussen leraar en leerling. In een kleine groep hebben leraren meer tijd per leerling om hun spel te begeleiden. Zoals beschreven bij Aanbeveling 3 ('Gebruik principes voor effectieve instructie'), is die extra begeleiding effectief om de taalontwikkeling van kleuters te stimuleren. Vooral leerlingen die thuis minder worden gestimuleerd bij hun taalontwikkeling hebben er baat bij.

Vertaal doelstellingen naar een schoolbrede aanpak

Om te beginnen is het goed om te bedenken dat een **schoolbrede aanpak** positieve effecten heeft[117]. Veel van de interventies uit de bovenstaande aanbevelingen zijn enkel effectief wanneer ze op schoolniveau worden aangepakt. Het is dan ook belangrijk dat je als school een **duidelijk, coherent en consistent beleid** uitwerkt op schoolniveau. Daarbij moeten specifieke doelen en afspraken worden geformuleerd. Maar hoe vertaal je als school de doelstellingen in een concrete aanpak voor het bereiken van goede resultaten? En welke rol speelt differentiatie daarbij?

Op basis van je overkoepelende doelstellingen, selecteer je als school concrete **activiteiten** en zorg je voor het **coördineren en faciliteren** van deze activiteiten en zie je erop toe dat ze de klasvloer bereiken. Vervolgens **monitor en analyseer** je de ontwikkelingen. Zorg er daarnaast ook voor dat nieuwe leraren al van bij aanvang hierin actief worden begeleid en opgevolgd.

Een schoolbrede aanpak leidt tot een betere focus op de **langetermijndoelen**. Je moet als team het erover eens zijn wat jullie willen bereiken met de leerlingen. Heel concreet: welke doelen willen we dat de leerlingen aan het eind van het basisonderwijs behalen? Hoe gaan we hen als team doorheen de schooljaren hierin ondersteunen? Als een school een **heldere visie en missie** heeft, zorgt dit voor **richting en focus**. Het is niet voldoende om een visie op papier te zetten, het is vooral belangrijk dat de visie gedragen is.

Zorg voor een effectieve brede basiszorg op schoolniveau

Het is belangrijk om als school na te denken over de begeleiding en ondersteuning van je leerlingen. De leerlingbegeleiding kan binnen een **meerlagig ondersteuningsmodel** worden opgedeeld in verschillende fases zoals in het zorgcontinuüm (zie Figuur 7)[118].



Figuur 7. Het zorgcontinuüm[118].

In het zorgcontinuüm wordt in fase 0 een brede basiszorg, of eigenlijk effectief onderwijs[119], voorzien voor alle leerlingen. Voor leerlingen die meer hulp nodig hebben, wordt in fase 1 verhoogde zorg voorzien zoals het bieden van extra instructie in kleine groepjes of het voorzien van speciale onderwijsmiddelen. Voor sommige leerlingen zijn de extra aanpassingen in fase 1 nog onvoldoende. Voor hen wordt in fase 2 een uitbreiding van zorg voorzien, vaak in samenwerking met het CLB. Voor enkele leerlingen is het reguliere onderwijsprogramma niet haalbaar, zij krijgen een individueel aangepast curriculum (IAC) in fase 3.

Het is belangrijk om na te gaan hoe je er op schoolniveau voor kan zorgen dat zo veel mogelijk leerlingen de leerdoelen kunnen behalen binnen de brede basiszorg (fase 0). Hierbij blijft het uiteraard essentieel om steeds te vertrekken vanuit ambitieuze en realistische doelen (zie Aanbeveling 1 ('Vertrek vanuit uitdagende doelen')) en vooral in te zetten op een effectieve klasaanpak voor alle leerlingen. Het is daarom zinvol om te investeren in het best mogelijke onderwijs, volgens de principes voor effectieve instructie (zie Aanbeveling 3 ('Gebruik principes voor effectieve instructie')). **Door binnen de brede basiszorg in te zetten op effectieve instructie, kun je ervoor zorgen dat er minder leerlingen terechtkomen in fases van verhoogde zorg**. Op deze manier blijft de extra begeleiding voor leerlingen in hogere fases beter **haalbaar voor leraren**.

Maak als team concrete **afspraken** over de invulling van **effectieve instructie** en over welke begeleiding en ondersteuning deel uitmaakt van de brede basiszorg. Betrek het hele team bij het ontwikkelen van het **basisaanbod** en maak daarbij afspraken met elkaar over **differentiatie**[120]. Wat is de procedure om naar een volgende fase te gaan, en wat gebeurt er inhoudelijk en organisatorisch in de volgende fase[64]? Het gaat daarbij niet alleen over **het *wat***, maar ook **het *waarom* en *waartoe***. Dat kan bijvoorbeeld gaan over de manier van instructie (bv. we werken met alle leraren volgens de principes van expliciete directe instructie) maar het kan ook gaan over heel concrete afspraken zoals wanneer leerlingen gebruik mogen maken van hulpmiddelen, en welke hulpmiddelen nog vallen binnen de brede basiszorg en welke onder verhoogde zorg vallen.

Het mag bijvoorbeeld niet zo zijn dat een leerling het ene jaar in de klas gewoon gebruik mag maken van spellingskaarten, het jaar daarop niet, en dan het volgende jaar plots weer wel.

Zorgen voor een aangepaste aanpak op schoolniveau

Sint-Jozef Sint Pieter Campus Zuidlaan, Blankenberge

Vertrek van je leerlingpopulatie
In onze school is er een grote groep van kwetsbare leerlingen. We hebben een hoge OKI-factor. Dit heeft veel invloed op onze kinderen.

We baseren ons op verschillende cijfergegevens (zoals de KOALA-testen, AVI-resultaten, de pijltoetsen, centrale toetsen en de OKI-factor) om verschillende werkgroepen te vormen met aandachtspunten speciaal op maat van onze populatie. Zo hebben we vijf werkgroepen ontwikkeld waarvan er drie op onze OKI gebaseerd zijn, één specifiek voor het Kleuteronderwijs en één specifiek voor het Lager Onderwijs: 1. Ontwikkeling van socio-emotionele vaardigheden, 2. Ouderbetrokkenheid, 3. Taalbeleid, 4. Kleuter en 5. Lager. Elke werkgroep komt maandelijks samen en daarbij is een verantwoordelijke beleidsondersteuner en één leraar per leerjaar betrokken. We formuleren dan concrete doelen waar we als school aan werken.

Toch is het heel nadrukkelijk niet de bedoeling om ons te verschuilen achter deze gegevens. We mogen echt wel veel verwachten van onze leerlingen. We gaan ook graag op zoek naar scholen met dezelfde context als die van ons, zodat we steeds kunnen blijven leren.

Op deze manier proberen we als school te leren hoe we ervoor kunnen zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen mee kunnen blijven draaien in de brede basiszorg. Dat is een stukje professionalisering voor ons ook.

Continue afstemming binnen het team
Om deze manier van werken te kunnen installeren, zorgen we binnen ons team ook voor continue afstemming. Per leerjaar hebben wij drie klassen. De leraren uit deze parallelle klassen en de groepscoach van dat leerjaar zitten wekelijks twee uur samen voor een overleg om te kijken naar de groepsindeling van leerlingen, en deze te herverdelen indien nodig. De leerlingen worden zo veel mogelijk klasoverschrijdend in grotere of kleinere groepjes verdeeld op basis van hun leernoden.

Op deze manier voorkomen we dat leerlingen verhoogde zorg krijgen terwijl het eigenlijk niet meer nodig is, en ook omgekeerd. We hebben er als school echt bewust voor gekozen om de leraren ook de tijd en ruimte te geven om dit wekelijks structurele overleg te kunnen organiseren. Dat is echt nodig om die differentiatie te kunnen bieden. Er is per leerjaar ook een groepscoach die dit mee stuurt en opvolgt.

Integrale programma's voor de hele basisschool

Met effectief onderwijs in de instap- en kleuterklas krijgt het stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen een vliegende start. Daarna moet de aanpak een vervolg krijgen in de lagere school. De manier waarop de aanpak wordt uitgevoerd, hangt ook af van de middelen waarover een school beschikt. Scholen met een hoge OKI hebben recht op een extra pakket lestijden/lesuren en extra werkingsmiddelen voor het bestrijden van onderwijsachterstanden. Andere scholen moeten het met minder middelen doen en streven toch naar goede resultaten voor alle leerlingen.

Een effectief programma voor de hele basisschool is *Success for All*, dat eind twintigste eeuw in de Verenigde Staten is ontwikkeld[121]. In het programma staat een uitdagende leesinstructie centraal. Hierbij wordt gedifferentieerd naar individuele noden van leerlingen. Componenten van deze leesinstructie zijn:

1. **Taal- en leesprogramma** van 90 minuten per dag, met aandacht voor technisch en begrijpend lezen, woordenschatontwikkeling en schrijven. De materialen zijn ontwikkeld rondom kinderboeken.
2. **Samenwerkend leren**, waarmee de actieve betrokkenheid van alle leerlingen wordt gestimuleerd.
3. **Tutoring** door gediplomeerde leraren of onderwijsondersteunend personeel, gedurende 20 minuten per dag. Tutoring wordt individueel gegeven of in kleine groepjes.
4. **Driemaandelijkse toetsen**, om vast te stellen of leerlingen in aanmerking komen voor versnelling of tutoring. Op basis van de toetsresultaten worden leerlingen opnieuw gegroepeerd. Dit gebeurt leerjaardoorbrekend.
5. **Peuter- en kleuterprogramma**, met accent op taalontwikkeling.
6. **Leerlingen met ondersteuningsnoden**; deze leerlingen worden zoveel mogelijk binnen het reguliere onderwijs gehouden.

Naast deze componenten wordt er binnen *Success for All* gewerkt aan een brede ondersteuningsstructuur en een cultuur van continue verbetering. Uit tientallen experimentele studies blijkt dat het programma effectief is voor leerlingen van lager opgeleide ouders. De taalontwikkeling van leerlingen in het programma verliep aantoonbaar voorspoediger dan van andere, vergelijkbare leerlingen[122,83].

Het staat of valt met de implementatie

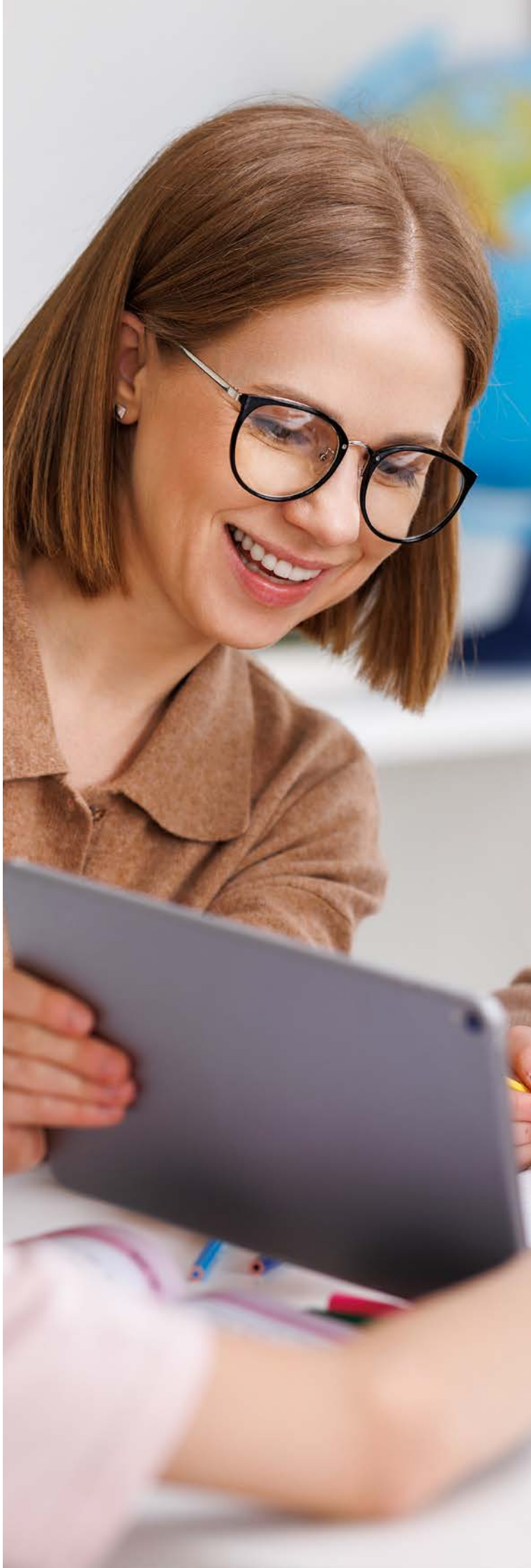
Implementatie is een belangrijk aandachtspunt bij programma's op schoolniveau. Soms blijkt dat een struikelblok en worden programma's slechts ten dele geïmplementeerd.

Het invoeren van een werkwijze voor differentiatie is niet een tijdelijk project, dat je als school na een bepaalde periode weer afsluit. Het vraagt om voortdurend onderhoud. De **PDCA-cyclus** (Plan, Do, Check, Act) van Deming kan worden ingezet om **kwaliteitsborging en kwaliteitsverbetering** van het differentiatiebeleid te realiseren[123].

De PDCA-cyclus is een manier om cyclisch te werken. Het betekent dat telkens na het doorlopen van de cyclus opnieuw bepaald wordt aan welke verbeteringen de school gaat werken en welke concrete resultaten de school wil bereiken. De cyclus bestaat uit vier stappen, die steeds worden herhaald:

1. Plannen en doelen vaststellen (Plan),
2. Activiteiten uitvoeren (Do),
3. Resultaten vaststellen en vergelijken met de doelen (Check),
4. Het onderwijs aanscherpen en/of bijstellen op basis van de analyse (Act).

Om echt baat te hebben bij de aanpak is het belangrijk om de cyclus meerdere malen te doorlopen. Zo worden interventies aangepast en geoptimaliseerd. Doordat je steeds opnieuw de cyclus doorloopt, zorg je dat differentiatie echt effectief is.





Referentielijst

1 Verachtert, P. (2003). Longitudinaal Onderzoek in het Basisonderwijs. Toetsen Schooljaar 2002-2003. Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt.

2 Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. Journal for the Education of the Gifted, 27(2-3), 119-145.

3 Denis, J., Janssen, R., & Aesaert, K. (2019). *Peiling Nederlands lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs 2018 - Brochure.* Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. Geraadpleegd via **https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure_Nederlands_BaO_2018_DEF.pdf**

4 Schrooten, F., Goos, M., Van Renterghem, K., Spikic, S., Denis, J., Costers, S., Coenen, E., & Janssen, R., (2022a). *Peiling wiskunde in het basisonderwijs 2021 – Brochure.* Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. Geraadpleegd via **https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2019/01/WIS_BaO_2021_Brochure2.pdf**

5 Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën, 81*, 5-27.

6 Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs (Inaugurele rede).* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen

7 Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2012). *Tien jaar GOK-decreet. Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen,* Leuven: Steunpunt SSL, report 2012.03/5.1.

8 Hattie, J. (2009). Visible learning. Londen: Routledge.

9 Education Endowment Foundation (2023). *Toolkit Leren en Lesgeven - Beheersingsleren of Mastery learning* **https://leerpunt.be/toolkit/toolkit-leren-lesgeven/beheersingsleren-of-mastery-learning**

10 Van der Vegt, A. L. (2022) *Beheersingsleren houdt leerlingen bij de les.* Onderwijskennis.nl (NRO). **https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/beheersingsleren-houdt-leerlingen-bij-de-les**

11 Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. Evaluation Comment (UCLA-CSIEP), 1(2), 1-12.

12 **https://www.proev.be**

13 Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education, 32*, 1-18.

14 Hollingsworth, J., Ybarra, S., & Schmeier, M. (2020). *Expliciete directe instructie 2.0.* Uitgeverij Pica

15 Smets, W. (2018). *Slim differentiëren: praktijkboek binnenklasdifferentiatie voor leerkrachten.* De Boeck Van In.

16 Struyven, K. , Gheyssens, E., Coubergs, C., De Doncker, H. & De Neve, D. (2019). *Binnenklas-differentiatie in de praktijk: ieders leer-kracht realiseren.* Uitgeverij Acco.

17 Schmeier, M. (2022). Effectief rekenonderwijs op de basischool. Uitgeverij Pica.

18 Van der Stap, M. (2013). *Van kerndoel tot referentieniveau.* Amsterdam: Uitgeverij SWP.

19 Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction, 54*, 22-34.

20 Hollingsworth, J. R., & Ybarra, S. E. (2012). *Explicit direct instruction for English learners.* Corwin Press.

21 Proev. (n.d.). *Hoe zorg ik dat mijn leerlingen exact weten wat ik van hen verwacht?* Proev. Retrieved September 9, 2024, from **https://proev.be/5-stappen-van-het-model/hoe-zorg-ik-dat-mijn-leerlingen-exact-weten-wat-ik-van-hen-verwacht?why=true#toggle_buttons**

22 Sluijsmans, D. (2020). *Toetsing als kans voor leren.* Den Haag: NRO.

23 Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs.* Culemborg: Uitgeverij Phronese.

24 William, D. (2011). *Embedded formative assessment.* Bloomington: Solution Tree Press.

25 Proev. (n.d.) *Hoe ga ik doelgericht na wat mijn leerlingen kennen en kunnen.* Geraadpleegd op 9 september 2024 via **https://proev.be/5-stappen-van-het-model/hoe-ga-ik-na-wat-mijn-leerlingen-kennen-en-kunnen**

26 Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide.* (NCEE 2009-4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

27 Ricciomini, P. J., & Witzel, B. S. (2010). *Response to Intervention in math.* Oaks, CA: Corwin Press.

28 Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L.G., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: a snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities, 42*(1), 85–95.

29 Burns. M. K. (2010). Response-to-intervention research: Is the sum of the parts as great as the whole? *Perspectives on Language and Literacy, 36*(2), 13–15.

30 Katz, J. (2012). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning.* Winnipeg, MB: Portage & Main Press.

31 Willingham, W. W., Pollack, J. M., & Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement, 39*(1), 1–37.

32 Burns, M. K., Appleton, J. J., & Stehouder, J. D. (2005). Meta-analytic review of Responsiveness-To- Intervention research: Examining field-based and research-implemented models. Journal of Psychoeducational Assessment, 23(4), 381–394.

33 Rosenshine, B. (2010). Principles of instruction (Band 21 'Educational Practices Series'). Brussel: International Academy of Education and Geneva: international bureau of Education.

34 Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice, and theory in contemporary schools. London: Routeledge.

35 Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., Kirschner, P. A. (2019). Wijze lessen: *Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek* (1e ed.). Meppel, Nederland: Ten Brink Uitgevers.

36 Allison, S., & Tharby, A. (2015). *Elke les telt: 6 principes voor effectief leren en lesgeven.* Huizen: Uitgeverij Pica.

37 Hattie, J., & Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*, 111–122.

38 Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Boston: Harvard University Press.

39 Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271–296.

40 ELODIE: Effectief LeesOnderwijs Doet Iedereen Excelleren (2022). Module 2: Taaldenkgesprekken en interactievaardigheden. Online cursus ontwikkeld door Thomas More, Odisee en Universiteit Gent. Geraadpleegd op 8 november 2024, via **https://thomasmore.be/nl/elodie**

41 Fisher, D., & Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

42 Chambers, B., Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental- constructivist approaches to early childhood education: *A systematic review. Educational Research Review, 18*, 88-111.

43 Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering* (Lectorale rede). Utrecht: Marnix Academie.

44 Leseman, P., Otter M., Blok, H., & Deckers, P. (1998). Effecten van voor- en vroegschoolse educatieve centrumprogramma's. Een meta-analyse van studies gepubliceerd tussen 1985 en 1996. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 14* (3), 134-154

45 Veen, A., & Van der Veen, I. (2019). *Het Pre-COOL cohort tot en met groep 5. Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit in de voor- en vroegschoolse periode.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

46 Slot, P. L. (2014). *Early childhood education and care in the Netherlands. Quality, curriculum, and relations with child development* (academisch proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.

47 Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Turner Nesbitt, K., Ilgaz, H., Skolnick Weisberg, D., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly, 45*, 1-17.

48 Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

49 Centraal Planbureau (2018). *Effectieve interventies leerachterstanden in het primair onderwijs. CPB-notitie 6 juni 2018*.Den Haag: CPB.

50 Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D., & Vernooy, K. (2005). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

51 Boyle, M. (2010). Semantic feature analysis treatment for aphasic word retrieval impairments: What's in a name? *Topics in Stroke Rehabilitation, 17*(6), 411–422.

52 Deunk, M. I., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A. E., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices.* Groningen: GION.

53 Van der Vegt, A. L., Kieft, M., Bekkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: wat werkt?* Den Haag: Kennisrotonde.

54 Berg, J. L., & Wehby, J. (2016). Preteaching strategies to improve student learning in content area classes. *Intervention in School and Clinic, 49*(1), 14-20

55 Lalley, J. P., & Miller, R.J. (2006) Effects of preteaching and re-teaching on math achievement and academic self-concept of students with low achievement in math. *Education, 126*(4), 747-755.

56 Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology, 51*(5), 267–272.

57 Hingstman, M. (2021). *Supporting struggling students. Prevention and early intervention with Success for All* (Academisch proefschrift). Groningen: RUG.

58 Neitzel, A., Lake, C., Pellegrini, M., & Slavin, R. E. (2021). *A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools.* Baltimore, MD: Center for Research and Reform in Education, John Hopkins University.

59 Katz, J. (2012). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning.* Winnipeg, MB: Portage & Main Press.

60 Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 558–579.

61 Zijlstra, H. (2015). *Early grade learning: The role of teacher- child interaction and tutor-assisted intervention* (Academisch proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

62 Zijlstra, H. (2015). *Early grade learning: The role of teacher- child interaction and tutor-assisted intervention* (Academisch proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

63 Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2020). Academic achievement and peer tutoring in mathematics: a comparison between primary and secondary education. *SAGE Open*, 1-9.

64 Geudens, A., Schraeyen, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T.F.H. (2021). *Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten. Praktijkgids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs.* Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

65 Geudens, A., Schraeyen, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T.F.H. (2021). *Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten. Praktijkgids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs.* Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

66 Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B. J., Schatschneider, C., & Underwood, P. (2007). Algorithm-guided individualized reading instruction. *Science, 315*(5811), 464 - 465.

67 Lockhorst, D., Kieft, M., Admiraal, W., & Kester, L. (2018). *Omgaan met verschillen met behulp van ict.* Utrecht: Oberon, Universiteit Leiden en Universiteit Utrecht.

68 Molenaar, I., Van Campen, C., & Van Gorp, K. (2016). *Onderzoek naar Snappet: gebruik en functionaliteit.* Nijmegen: Radboud Universiteit.

69 Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* (Inaugurele rede). Leiden: Universiteit Leiden

70 Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* (Inaugurele rede). Leiden: Universiteit Leiden

71 Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* (Inaugurele rede). Leiden: Universiteit Leiden.

72 Dijkstra, P., Kuyper, H., Van der Werf, G., Buunk, A. P., & Van der Zee, Y.G. (2003). Social comparison in the classroom; a review. *Review of Educational Research, 78*(4), 828-879.

73 Issroff, K., & del Soldato, T. (1996). Incorporating motivation into computer-supported collaborative learning. In: *Proceedings of European conference on artificial intelligence in education.* Ficha Tecnica, Lisbon.

74 Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57*, 293-336.

75 Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57*, 293-336.

76 Slavin, R. E. (1993). Ability grouping in the middle grades - achievement effects and alternatives. *Elementary School Journal, 93*(5), 535-552.

77 Allington, R., & Wamsley, A. A. (Eds.) (1995). *No quick fix. Rethinking literacy programs in America's elementary schools.* New York: Teacher College Press.

78 Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research, 11*(2), 73-145.

79 Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10*, 133-149.

80 Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (Eds.) (2003). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. Londen/New York: RoutledgeFalmer.

81 Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009) Making cooperative learning work. *Theory into Practice, 38*(2), 67-73.

82 Kagan, S. & Kagan, M. (2014). *Coöperatieve leerstrategieën. Research principes en praktische uitwerking.* Uitgeverij Bazalt.

83 Cheung, A. C. K., Xie, C., Zhuang, T., Neitzel, A. J., & Slavin, R. E. (2021). Success for All: A quantitative synthesis of U.S. evaluations. *Journal of Research on Educational Effectiveness,* (14)1, 90 115.

84 Cheung, A. C. K., Xie, C., Zhuang, T., Neitzel, A. J., & Slavin, R. E. (2021). Success for All: A quantitative synthesis of U.S. evaluations. *Journal of Research on Educational Effectiveness, (14)*1, 90-115.

85 Gutierrez, R., & Slavin, R. E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary school: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 62*, 333-376.

86 Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class ability grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*, 423-458.

87 Hecox, C. C. (2010). *Cooperative learning and the gifted student in elementary mathematics.* Liberty University, Virginia.

88 Neber, H., Finsterwald, M., & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high achie ving students: A review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies,* 12(2), 199–214.

89 Neber, H., Finsterwald, M., & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high achieving students: A review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies, 12*(2), 199–214.

90 Schmitz, M. J., & Winskel, H. (2008). Towards effective partnerships in a collaborative problem-solving task. *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 581–596.

91 Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A., & O'Malley, C. O. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In: Spada, E., & Reinman, P. (Eds.), *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189 – 211). Oxford: Elsevier.

92 Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*, 257–285.

93 Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (1989). Impact of goal and resource interdependence on problem-solving success. *The Journal of Social Psychology, 129*(5), 621–629.

94 Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86.

95 Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly, 36*(2), 73-77.

96 Prast, E. J., de Weijer-Bergsma, V., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research, 3*(2), 90-116.

97 Van de Grift, W. J. C. M., Houtveen, T. A. M., Van den Hurk, H. T. G., & Terpstra, O. (2019). Measuring teaching skills in elementary education using the Rasch model. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 455-486.

98 Van de Grift, W. J. C. M., Houtveen, T. A. M., Van den Hurk, H. T. G., & Terpstra, O. (2019). Measuring teaching skills in elementary education using the Rasch model. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(4), 455-486.

99 Barksdale, C., Peters, M. L., & Corrales, A. (2019). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies,* 47(1), 1-24.

100 https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijs-sectoren/primair-onderwijs/schoolverschillen/pedagogisch-klimaat

101 Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643-680.

102 Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In: Lee, S. W., Lowe, P. A., & Robinson E. (Eds.), Encyclopedia of School Psychology (pp. 88-90). *Thousand Oaks*, CA: Sage.

103 Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D., & Potts, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.

104 Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Moorer, P., Lugthart, E., Van der Lans, R., & Maulana, R. (2020). *Begeleiding startende leraren 2014-2019*. Groningen: RUG.

105 Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 22*, 121-148.

106 De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017) *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?* Den Haag: NRO.

107 Wiggins, G. (2012). 7 keys to effective feedback. *Educational Leadership, 70*(1), 11-16.

108 Van Petegem, P., & Cautreels, P. (2006). Collegiale visitatie: een strategisch instrument voor schoolontwikkeling. *Impuls, 37*(2), 60-74.

109 Centraal Planbureau (2020). *Kansrijk onderwijsbeleid. Update 2020.* Den Haag: CPB.

110 Reezigt, G. J. (1999). Differentiatie in het onderwijs. In: H. P. J. M. Dekkers (Red.). *Omgaan met verschillen. Onderwijskundig Lexicon, Editie III* (pp. 11-23). Alphen aan den Rijn: Samsom.

111 Franck E. & Nicaise I. (2018). *Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en 2015*, Leuven: HIVA, Gent: SONO.

112 Onderwijs Vlaanderen – Leerlingkenmerken basisonderwijs. Geraadpleegd via https://onderwijs-tableau.vlaanderen.be/t/EXTERN/views/DataloepLeerlingenkenmerkenBasis/Landingspagina?%3Aembed=y&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y&%3Atoolbar=top

113 Onderwijs Vlaanderen – Ondersteuning van scholen. Geraadpleegd via https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/gelijke-onderwijskansen/ondersteuning-van-scholen

114 Slot, P., & Leseman, P. (2019). Investeren in kinderen van 0-12 jaar. Het Kinderopvangfonds. Geraagdpleegd via https://www.opgroeien.be/kennis/toolbox/onderzoeksrapport-investeren-kinderen-van-0-12-jaar-bevindingen-uit-de-wetenschap

115 Franck, E., Nicaise, I. & Lavrijsen, J. (2017). *Extra middelen, meer gelijke onderwijskansen? De effectiviteit van de compensatiefinanciering voor scholen met leerlingen uit kansengroepen onder de loep.* Steunpunt Onderwijsonderzoek, KU Leuven

116 Leseman, P., & Blok, H. (2004). Effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatie. In: P. Leseman, & A. van der Leij (Eds.), *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (pp. 133-147). Baarn: HB Uitgevers.

117 Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., De Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review, 24*, 31-54.

118 https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/ondersteuning-en-begeleiding-voor-leerlingen-cursisten-en-studenten/basis-en-secundair-onderwijs/zorgcontinuum

119 Onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs (2024). *Evolutie naar scholen voor iedereen.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd via **https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/advies-commissie-inclusief-onderwijs.pdf**

120 Keuning, T., van Geel, M., & Smienk-Otten (2021). *Differentiëren in 5, 4, 3 …. Stem je onderwijs af op verschillen tussen leerlingen.* Huizen: Pica.

121 Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L., & Dianda, M. (1996). Success for All: A summary of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), 41–76

122 Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2012). *Success for All: Summary of research on achievement outcomes (revised).* Baltimore: John Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.

123 Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis.* Cambridge, MA: MIT Press.

Leerpunt

Met steun van de Vlaamse overheid

Vlaanderen is onderwijs & vorming

Koning Albert II-laan 15 bus 917, 1210 Brussel
info@leerpunt.be, www.leerpunt.be
09 396 71 48

Versie 1: Januari 2025