



Leidraad

# Convergente differentiatie: Samen naar de meet in het secundair onderwijs

Effectieve strategieën voor doelgerichte differentiatie  
in het secundair onderwijs





Leidraad

# Convergente differentiatie: Samen naar de meet in het secundair onderwijs

Effectieve strategieën voor doelgerichte differentiatie  
in het secundair onderwijs

Milou de Smet, Rinke Vanhoeck

*In opdracht van*



### **Tekstkaders**

In de gekleurde tekstkaders vind je extra informatie.

De **blauwe kaders** vertellen je meer over wetenschappelijke achtergronden, de informatie in de **paarse kaders** is meer praktisch van aard.

Voorwoord .....	06
Aanbevelingen samengevat .....	08
<b>1. Inleiding .....</b>	<b>13</b>
1.1. Wat is differentiatie?	
1.2. Differentiatie in het secundair onderwijs	
<b>2. Aanbevelingen</b>	
1. Vertrek vanuit uitdagende doelen .....	19
2. Ken en volg je leerlingen .....	27
3. Gebruik principes voor effectieve instructie .....	37
4. Geef leerlingen de tijd .....	45
5. Werk doelgericht en flexibel in groepjes .....	57
6. Ontwikkel en onderhoud je basisvaardigheden voor leskwaliteit .....	63
7. Zorg voor een gepaste aanpak op schoolniveau .....	69
Referenties .....	75

Beste lezer

Hoe kun je als leraar ervoor zorgen dat alle leerlingen de gestelde doelen halen? Dat is de vraag die deze leidraad ‘Convergente differentiatie: Samen naar de meet in het secundair onderwijs’ tracht te beantwoorden. Het meest recente en relevante nationale en internationale onderzoek werd hiervoor samengebracht.

Via zeven aanbevelingen krijgen zowel individuele leraren als beleidsteams praktische handvatten aangereikt om differentiatie in het secundair onderwijs te implementeren in de dagelijkse klaspraktijk en in een schoolbreed gedragen aanpak. Zo kan de leidraad ondersteunen bij het maken van onderbouwde keuzes voor de eigen onderwijscontext en leiden tot reflectie, professionele dialoog en samenwerking binnen schoolteams om aan de onderwijsnoden van alle leerlingen tegemoet te komen.

De leidraad is niet bedoeld als handboek, waarin stap voor stap beschreven staat hoe je als leraar, schoolleider, leerlingbegeleider of andere onderwijsprofessional te werk moet gaan. Er is in onderwijs niet één aanpak die onder alle omstandigheden werkt. Verschillende situaties vragen om verschillende werkwijzen. De keuze van die werkwijze is het resultaat van een evidence-informed proces, waarbij kennis uit zowel data, ervaring als onderzoek wordt samengebracht.

Deze leidraad bouwt voort op de Vlaamse leidraad ‘Differentiatie: samen naar de meet’, die focust op het basisonderwijs. Bij de introductie van deze leidraad in scholen werd duidelijk dat er ook in het secundair onderwijs nood is aan gerichte ondersteuning om alle leerlingen mee ‘over de meet’ te krijgen. Deze leidraad vult de informatie uit de leidraad convergente differentiatie voor het basisonderwijs aan met concrete aanbevelingen en praktijkvoorbeelden voor dit onderwijsniveau, zowel voor de brede eerste graad als voor de verschillende finaliteiten in de hogere graden. Beide leidraden convergente differentiatie, voor basisonderwijs en secundair onderwijs, zijn uitgewerkt door het Expertisecentrum voor Onderwijs en Leren onder begeleiding van een gebruikers- en expertengroep om zowel de relevantie en toegankelijkheid voor Vlaamse secundaire scholen, als de wetenschappelijke kwaliteit te waarborgen.

Doelgroep voor de leidraad is de onderwijsprofessional in de brede zin van het woord: leraren, directies, leerlingbegeleiders en graadcoördinatoren uit het secundair onderwijs die hun praktijk willen onderbouwen met kennis uit onderzoek.

### LEESTIP

## Ontdek al onze leidraden

Leerpunt liet al leidraden ontwikkelen over verschillende thema's die jouw onderwijspraktijk kunnen versterken, waaronder:

- metacognitie en zelfregulerend leren
- effectieve feedback geven
- hoge verwachtingen
- hoe wetenschapslessen effectiever te maken



[Leidraden Leerpunt](#)

[leerpunt.be](https://leerpunt.be)



## “Leidraden leiden onderwijsprofessionals via onderbouwde aanbevelingen naar praktische tips en aanpakken voor de klaspraktijk.”

### Waarom maakt Leerpunt leidraden?

Leidraden zijn een toegankelijke samenvatting van recent en relevant onderzoek, aangevuld met praktijkervaring in school en klas. Zo geven we onderwijsprofessionals bruikbare handvatten om zelf hun onderwijspraktijk vorm te geven naar de noden in hun klas of context.

De onderwerpen van de leidraden zijn gekozen op basis van onze kennisagenda. Die werd opgesteld na input van leraren en schoolleiders en toont aan over welke thema's Vlaamse onderwijsprofessionals prioritair nood aan kennis hebben. Differentiatie kwam uit onze kennisagenda als topprioriteit. Naast de leidraden convergente differentiatie, met focus om iedereen mee te krijgen, wordt ook een leidraad divergente differentiatie ontwikkeld. Die zal vanuit de brede basiszorg focussen op de leerlingen die extra uitdaging of extra remediëring nodig hebben.

Fan van deze leidraad of heb je net ideeën of tips ter aanvulling of verbetering? Laat het ons dan zeker weten via het feedbackformulier. De QR-code vind je op de binnenkant van de cover, of via [deze link](#) als je de online versie leest.

Veel lees- en leerplezier!

Team Leerpunt

LEESTIP

### Schrijf je in op onze nieuwsbrief

Via onze nieuwsbrieven blijf je op de hoogte van de nieuwste publicaties, oproepen tot nieuwe leidraden, onderzoeksprojecten of samenwerkingen.



[Nieuwsbrief](#)

[leerpunt.be](https://leerpunt.be)



Deze leidraad formuleert zeven aanbevelingen die kunnen gebruikt worden door leraren, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders en andere onderwijsprofessionals om het beste uit al hun leerlingen te halen. De **eerste vijf aanbevelingen** focussen vooral op wat een **individuele leraar** concreet kan doen in de klas. In **aanbeveling 6** kijken we naar wat **leraren, lerarenteams en de school** kunnen doen om de voorgaande initiatieven

voor differentiatie te versterken door het onderhouden en verder ontwikkelen van leskwaliteit via professionalisering. **Aanbeveling 7** richt zich tot slot expliciet op het **team- en schoolniveau**: de gezamenlijke afspraken, organisatie en randvoorwaarden die nodig zijn om differentiatie haalbaar en duurzaam te maken. Hieronder vind je een samenvatting van de zeven aanbevelingen.

### 1 Vertrek vanuit uitdagende doelen

- Vertrek consequent vanuit hoge verwachtingen en formuleer **ambitieuze en haalbare doelen**. Daarbij is een grondige kennis van en diepgaand **inzicht in het Vlaamse doelenkader** essentieel.
- De vooropgestelde doelen geven richting 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 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 hierover meer op pagina 19

## 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 frequente observaties, klasdiscussies, huiswerk, opdrachten, toetsen ...
- **Pas je instructie aan** op de onderwijsnoden van de leerlingen. Hou 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 (RTI)** is een cyclische aanpak waarbij de instructie wordt aangepast op de onderwijsnoden van leerlingen. Hierbij wordt geregeld een **tussentijdse 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 hierover meer op pagina 27

## 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 fasen 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 de leerdoelen beter beheerst.

→ Lees hierover meer op pagina 37

## 4 Geef leerlingen de tijd

- **Extra tijd** uittrekken voor leerlingen die moeite hebben doelen te behalen, is één van de beste recepten om te differentiëren. Bied hen extra instructie- en oefentijd via *pre-teaching*, *tutoring*, huiswerk en digitale oefenprogramma's.
- **Pre-teaching** is een vorm van onderwijs die plaatsvindt vóór de klassikale instructie. Effectieve werkwijzen zijn: aanleren van **kernbegrippen**, het aanbieden van **advance organizers** (een manier om kennis te structureren en nieuwe kennis aan bestaande kennis te linken) 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** (*peers*) worden gegeven.

- Extra leer- of oefentijd kan soms buiten de klas worden georganiseerd in de vorm van **huiswerk**. Zorg daarbij eerst voor **voldoende begeleiding** en instructies zodat leerlingen stap voor stap leren hoe ze op een **effectieve manier zelfstandig kunnen studeren**.
- **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 aan de eerdere antwoorden van leerlingen.

→ Lees hierover meer op pagina 45

## 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 samenzetten.
- Als je wil inzetten op **begeleiding op niveau** en differentiatie in de tijd, zijn **homogene groepjes** geschikt. Hou hierbij rekening met het risico van stigmatisering en herbekijk geregeld je groepsindeling.
- Wil je dat leerlingen **samenwerken en met en van elkaar leren**, dan bieden **heterogene groepjes** een uitkomst waarin leerlingen duidelijke rollen hebben en elkaar kunnen aanvullen of zich aan elkaar kunnen optrekken. Het gemotiveerd houden van alle leerlingen is daarbij 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.
- Gebruik steeds een **flexibele groepsindeling** om de voordelen van groepswork optimaal te benutten en de nadelen te ondervangen.

→ Lees hierover meer op pagina 57

## 6

## Ontwikkel en onderhoud je basisvaardigheden voor leskwaliteit

- 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 (vak)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 of de vakgroep, bijvoorbeeld met *Lesson Study*, of met verschillende vakgroepen tijdens collegiale visitaties.

→ Lees hierover meer op pagina 63

## 7

## Zorg voor een gepaste aanpak op schoolniveau

- Breng de leerlingenpopulatie 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 ambitieuze doelen worden bereikt.
- 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 fasen van het **zorgcontinuüm** haalbaar voor leraren.
- Hou er rekening mee dat het **implementeren** van een aanpak op **schoolniveau** tijd vraagt. Inzetten op differentiatie is geen **tijdelijk project**, maar vraagt om **voortdurende monitoring** en onderhoud.

→ Lees hierover meer op pagina 69



# 1. Inleiding

Leerlingen in het secundair onderwijs kunnen sterk van elkaar verschillen. Sommigen lijken nieuwe leerstof bijna vanzelf op te pikken, terwijl anderen er hard voor moeten werken en meer tijd, oefening en ondersteuning nodig hebben. Die leerverschillen ontstaan onder meer door verschillen in de omgeving waarin leerlingen buiten de school opgroeien en door onderwijs- en leerervaringen die zij in de voorafgaande jaren hebben opgedaan.

Na zes tot negen jaar basisonderwijs en andere leer- en levenservaringen stappen sommige leerlingen het secundair onderwijs binnen met een goed gevulde rugzak vol kennis. Zij kunnen nieuwe leerstof makkelijk koppelen aan wat ze al weten. Andere leerlingen missen net die stevige basis of hebben onderweg leerachterstanden opgebouwd. Het is een van de grootste en belangrijkste uitdagingen van het onderwijs om ervoor te zorgen dat ongelijke leer- en ontwikkelkansen buiten de school zo weinig mogelijk bepalen welke leeruitkomsten leerlingen uiteindelijk behalen. Als leraar kun je daarin een wezenlijk verschil maken<sup>1</sup>. Een van de sleutels daartoe is **doelgerichte differentiatie binnen je klas**.

Het Vlaamse secundair onderwijs kenmerkt zich door zijn diverse finaliteiten, onderwijsvormen en studiedomeinen. Je zou kunnen stellen dat er op dat niveau al sprake is van een zekere externe differentiatie: leerlingen volgen immers verschillende trajecten met eigen accenten en vereisten. Binnen de verschillende trajecten zorgt deze organisatie voor min of meer homogene groepen, oftewel groepen leerlingen met ongeveer dezelfde interesses en mogelijkheden. Binnen een studiedomein of finaliteit lijkt een klasgroep vaak vrij homogeen: leerlingen hebben gelijkaardige interesses en mogelijkheden. Toch zijn er ook binnen zulke groepen nog altijd heel wat verschillen tussen leerlingen. **Daarom blijft binnenklasdifferentiatie belangrijk**<sup>2</sup>. Die verschillen zijn er bijvoorbeeld omdat leerlingen niet altijd meteen in de juiste studierichting zitten, of omdat ze na de eerste graad (en in beperktere mate daarna) nog van richting kunnen veranderen. Dat betekent dat de verschillen in voorkennis en beginsituatie tussen leerlingen binnen één klas groot kunnen zijn. Net daarom is convergente differentiatie in het secundair onderwijs zo waardevol. Het helpt leraren om met die verschillen om te gaan en **elke leerling maximale kansen te geven om de leerdoelen te bereiken, ongeacht hun startniveau of tempo**<sup>3</sup>.

Deze leidraad gaat over convergente differentiatie. Hij is bedoeld om antwoord te geven op de vraag: hoe kun je als leraar ervoor zorgen dat **alle leerlingen minimaal de leerdoelen behalen?** Het antwoord wordt gegeven op basis van Vlaams en internationaal wetenschappelijk onderzoek dat voldoet aan hoge kwaliteitsstandaarden, zodat we onderbouwde uitspraken kunnen doen over de effectiviteit van werkwijzen en interventies om te differentiëren.

## 1.1. Wat is differentiatie?

Differentiatie is een breed begrip, waaraan verschillende betekenissen en definities worden gegeven. Een vaak geciteerde definitie is afkomstig van de Amerikaanse onderwijskundige Carol Ann Tomlinson<sup>4</sup>:

“Differentiatie is een onderwijsbenadering waarbij leraren proactief de inhoud van het onderwijs, de leermaterialen, de gevraagde leeractiviteiten en/of de producten van leerlingen aanpassen. 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 aanpassen;
- verschillende leernoden;
- leermogelijkheden van alle leerlingen vergroten.

Deze 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 leerlingen in het **secundair onderwijs** minimaal de **eindtermen of leerplandoelen te laten behalen**. Dit wordt **convergente differentiatie** genoemd. We lichten dit begrip en aanverwante begrippen hier wat verder toe.

## Binnenklasdifferentiatie

Wanneer we in deze leidraad spreken over differentiatie in het secundair onderwijs, doelen we in de eerste plaats op wat er binnen de klas gebeurt. We focussen dus op **binnenklasdifferentiatie**: hoe leraren **binnen hun eigen klasgroep** omgaan met verschillen tussen leerlingen. Dat kan 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 aparte klas 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 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 leerlingen minimaal de eindtermen of leerplandoelen te laten behalen**, spreken we van **convergente differentiatie**. Daarbij ligt de nadruk vooral op het bieden van gepaste ondersteuning die de kansen vergroot voor alle leerlingen om de eindtermen of leerplandoelen te behalen. Dat is van groot belang, want **13 procent van de leerlingen verlaat het secundair onderwijs zonder kwalificatie**<sup>5</sup>. 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 leerlingen minder bepalend wordt voor hun schoolresultaten. Het probeert initiële verschillen tussen leerlingen te verkleinen. 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<sup>6</sup>.

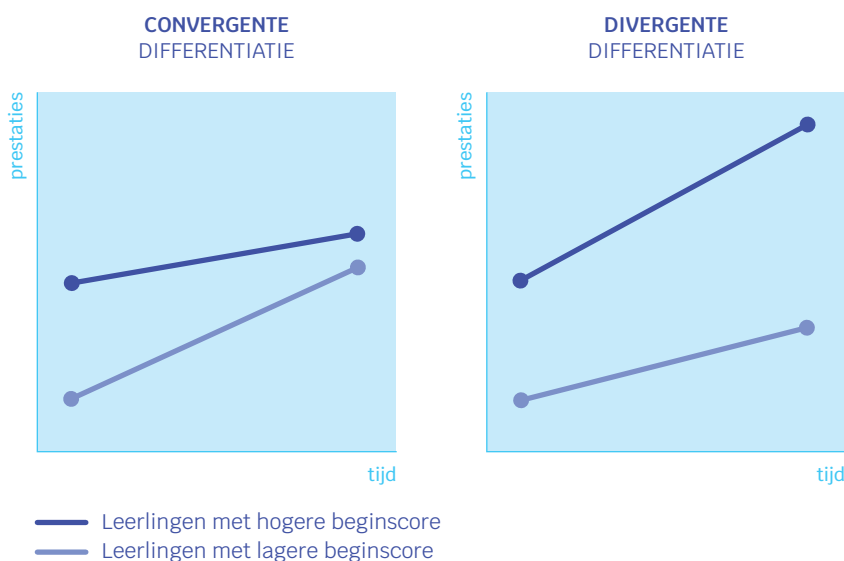
We beschouwen convergente differentiatie als een **proactieve aanpak** die vertrekt vanuit sterke basisinstructie voor alle leerlingen, gebaseerd op doelgerichte en effectieve didactiek. Het doel is om op die manier zoveel mogelijk leerlingen mee te krijgen en verdere **remediëring te beperken**. Gerichte extra ondersteuning (bv. extra leertijd, tutoring, scaffolding, ...) is dan voor een kleinere groep die dat echt nodig heeft. Dit uitgangspunt maakt differentiatie haalbaar voor individuele leraren.

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 richtinggevend. Leerlingen krijgen **verschillende leerinhouden** aangeboden en werken toe naar **verschillende eindproducten**, passend bij hun gestelde doelen. Hierdoor kunnen initiële verschillen tussen leerlingen soms verder vergroot worden. Gepersonaliseerd onderwijs waarbij maatwerk centraal staat, is een ver doorgedreven voorbeeld van divergente differentiatie. Ook het bieden van een verrijkend aanbod voor cognitief sterk functionerende leerlingen is een vorm van divergente differentiatie. Deze vorm van differentiatie is eveneens van belang maar is expliciet niet de focus in de huidige leidraad.

Figuur 1 toont het verschil tussen convergente en divergente differentiatie<sup>7</sup>. Leerlingen starten vanuit een verschillende beginsituatie (lage en hoge beginscores) en boeken vooruitgang in de tijd. Bij convergente differentiatie maken de aanvankelijk lagerscorende leerlingen relatief meer vooruitgang, waardoor het verschil tussen leerlingen kleiner wordt en ze naar elkaar toe groeien (convergeren). Bij divergente differentiatie maken de aanvankelijk hogerscorende leerlingen relatief meer vooruitgang, waardoor het verschil tussen leerlingen juist groter wordt en ze verder uit elkaar groeien (divergeren).

Het is hierbij wel belangrijk te benadrukken dat beide vormen van differentiatie elkaar meestal niet uitsluiten. Het is namelijk best mogelijk om tegelijk convergent te differentiëren, gericht op het behalen van de eindtermen of leerplandoelen, en divergent te differentiëren, met het oog op extra uitdagende doelen voor leerlingen die de doelen al bereikt hebben.

Figuur 1. Illustratie van het mogelijke verschil tussen convergente en divergente differentiatie





In deze leidraad ligt het accent evenwel enkel op convergente differentiatie. Dit vraagt om een samenspel van pedagogische, vakdidactische en organisatorische vaardigheden van de leraar. Als leraar hou je altijd duidelijk voor ogen welke doelen je met je leerlingen wil bereiken. Je kiest daarbij voor **ambitieuze, uitdagende doelen voor iedereen**. Dit wordt toegelicht in aanbeveling 1 'Vetrek vanuit uitdagende doelen'. Vervolgens, in aanbeveling 2 'Ken en volg je leerlingen', wordt toegelicht dat het belangrijk is om een goed zicht te krijgen – en te houden – op **wat je leerlingen al kennen en kunnen** en op basis hiervan een **passend onderwijsaanbod** uit te werken om hen dichterbij die leerdoelen te brengen. Kennis van **principes voor effectieve instructie**, het inzetten van **extra leertijd** en het **flexibel hanteren van groepeeringsvormen** 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 basisvaardigheden voor leskwaliteit'. 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 werkt. 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 leerlingen om minimaal de eindtermen of leerplandoelen te bereiken.

## 1.2. Differentiatie in het secundair onderwijs

Differentiatie krijgt in elk onderwijsniveau een eigen invulling. De manier waarop leraren omgaan met verschillen tussen leerlingen hangt immers sterk samen met de context waarin ze werken. In deze leidraad focussen we op **differentiatie in het secundair onderwijs**. Om differentiatie zinvol te maken, is het belangrijk om die context te schetsen.

In het secundair onderwijs wordt de context in belangrijke mate bepaald door factoren als schoolorganisatie, vakkenstructuur en een variatie aan uiteenlopende finaliteiten en studierichtingen. Van praktisch tot theoretisch, van automechanica tot Grieks-Latijn. Enerzijds kent het secundair onderwijs een aantal gedeelde kenmerken die voor elke finaliteit of studierichting gelden, zoals doelgericht werken, het evalueren van leerdoelen en het omgaan met verschillen tussen leerlingen; anderzijds verschillen finaliteiten en studierichtingen in de inhoudelijke doelstellingen en de beoogde uitstroomperspectieven. Bovendien verschillen scholen sterk naargelang regio, aangeboden finaliteiten of schoolorganisatie.

Scholen hebben bijvoorbeeld heel wat vrijheid in de manier waarop ze vakken organiseren of extra uren voor remediëring of verdieping inplannen. Om die reden gaan we in deze leidraad niet in op organisatorische of vakspecifieke vormen van differentiatie. In plaats daarvan leggen we de **nadruk op effectieve didactische strategieën die breed toepasbaar zijn** in alle vakken en alle leertrajecten van het secundair onderwijs.

Natuurlijk heeft elk vak zijn eigen kenmerken en didactische eisen. Daarom bevat deze leidraad ook een brede waaier aan **praktijkvoorbeelden uit verschillende vakdomeinen**. Tegelijkertijd wijzen we erop dat de verschillen in didactische aanpak *binnen* een vak soms groter kunnen zijn dan de verschillen *tussen* vakken, afhankelijk van wat je op dat moment met je leerlingen wil bereiken<sup>8</sup>. Door in deze leidraad te focussen op **algemene didactische principes** bieden we een **steverige basis** die elke vakleerkracht kan aanvullen met zijn of haar **eigen vakspecifieke expertise**.

## 2. Aanbevelingen



# Vertrek vanuit uitdagende doelen

Volgens onderzoeker John Hattie is doelgericht lesgeven een van de meest effectieve strategieën die een leraar in de klas kan toepassen<sup>9</sup>. Om efficiënt en doelgericht te kunnen differentiëren is een goed begrip van de leerdoelen die je nastreeft een absolute basisvereiste. Deze leerdoelen zijn een geschikt kompas voor het vormgeven van de onderwijs- en leeractiviteiten en de evaluatie. Daarbij is het belangrijk om steeds te vertrekken vanuit uitdagende doelen voor alle leerlingen in de klas.

## Belang van de aanbeveling

Het ontwerpen van **effectieve binnenklasdifferentiatie vertrekt van heldere en uitdagende leerdoelen** en wat jij daar als leraar mee doet. Jij vertaalt de eindtermen of leerplandoelen naar **concrete lesdoelen**, maakt ze expliciet en **bewaakt de lat** voor iedereen: alle leerlingen werken naar dezelfde ambitieuze doelen toe, terwijl jij varieert in de mate en aard van ondersteuning die nodig is om die doelen te halen.

**Hoge verwachtingen** zijn dus geen slogan, maar uiten zich in **zichtbaar gedrag** van jou als leraar: je gelooft dat leerlingen kunnen groeien en dat jij daar het verschil in kan maken. Je blijft zoeken naar een aanpak die werkt, en je bent alert voor (onbewuste) stereotypen die je verwachtingen kunnen kleuren. Je leerlingen lezen die verwachtingen bovendien voortdurend af, niet alleen uit wat je zegt, maar vooral uit je non-verbale signalen, je opdrachten, je feedback en het leerklimaat dat je neerzet<sup>10</sup>. Je legt de lat dus niet lager wanneer leerlingen moeite hebben met bepaalde leerdoelen, maar zorgt ervoor dat ze **via extra instructie en ondersteuning de doelen ook kunnen behalen**.

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 specifieke, heldere en voldoende uitdagende doelen leiden tot betere schoolprestaties bij de leerlingen<sup>11</sup>. 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. Bovendien: op deze manier **voorkom je dat je als leraar tijd verliest** aan het ondersteunen van inhoud en opdrachten die niet direct bijdragen aan de gestelde leerdoelen.

## Hoe doe je dat?

Gelukkig hoeft je als leraar niet alle doelen zelf uit te denken of te ontwikkelen. Zo legt de Vlaamse overheid eindtermen vast en bieden de onderwijsverstrekkers hun scholen uitgewerkte leerplannen aan. De doelen en leerlijnen uit deze leerplannen worden door educatieve uitgeverij gebruikt als basis voor het ontwikkelen van leermiddelen. Ook schoolteams en vakgroepen kunnen aan de slag om een gekozen leerplan verder te concretiseren door bijvoorbeeld samen basis- en uitbreidingsdoelen op te stellen. In het kaderstuk 'Soorten onderwijsdoelen' worden de **verschillende soorten doelen** en aanverwante termen toegelicht.



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

### *Eindtermen*

Eindtermen zijn de onderwijsdoelen die de Vlaamse overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor de leerlingen van het gewoon lager en secundair onderwijs en voor opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs.

### *Ontwikkelingsdoelen*

Ontwikkelingsdoelen zijn de onderwijsdoelen die de Vlaamse overheid heeft vastgelegd voor het buitengewoon secundair onderwijs, met uitzondering van opleidingsvorm 4 (zie 'eindtermen'). De scholen moeten ze nastreven en selecteren de doelen per leerling of leerlingengroep in functie van hun onderwijs- en ondersteuningsnoden. De specifieke kenmerken van het buitengewoon secundair onderwijs vallen buiten de focus van deze leidraad.

### *Leerplandoelen*

Alle erkende Vlaamse scholen en de Nederlandstalige scholen in Brussel zijn verplicht om met een door de overheid goedgekeurd leerplan te werken. Een leerplan vertaalt de onderwijsdoelen naar de concrete onderwijspraktijk. Het omvat minstens de eindtermen, maar kan ook bijkomende doelen bevatten die leerlingen in alle scholen die met dat leerplan werken,

moeten nastreven of bereiken. Daarnaast laat een leerplan meestal nog ruimte voor scholen om vanuit hun eigen pedagogisch project bijkomende doelen te formuleren.

Naast dit wettelijk kader wordt in de 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) leiden.

### *Lesdoel*

Dit zijn doelen die concreet en controleerbaar omschrijven wat de leerlingen aan het eind van de les kennen of kunnen. Via lesdoelen werk je stapsgewijs toe naar de eindtermen of leerplandoelen van een leerjaar.

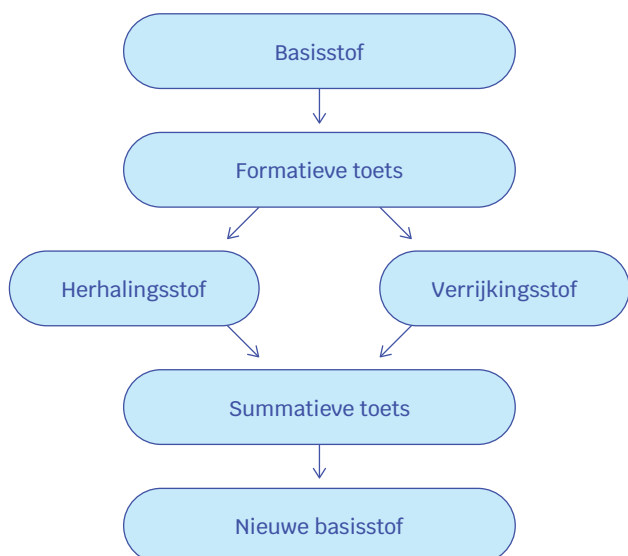
Je zal bij het lezen van deze leidraad merken dat we geregeld de term 'doelen' of 'leerdoelen' gebruiken. Deze overkoepelende termen worden gebruikt wanneer het onderscheid tussen de verschillende doelen irrelevant is.

## Beheersingsleren

Een concreet voorbeeld van een manier waarop doelen centraal kunnen staan in het maken van didactische keuzes en het organiseren van binnenklasdifferentiatie in het bijzonder, is **beheersingsleren** (of *mastery learning*)<sup>12</sup>. Hierbij hanteer je **dezelfde doelen voor de hele klas**, maar **varieer je in het aantal en het type activiteiten** dat je aanbiedt om leerlingen te helpen deze doelen te bereiken. Na het aanbieden en inoefenen van de lesstof **toets je of leerlingen de stof goed beheersen**. Op basis daarvan bepaal je wat de **volgende activiteit** is. Deze vervolgvactiteiten moeten ervoor zorgen dat alle leerlingen de stof beheersen voordat zij doorgaan naar een volgend leerdoel en nieuwe leerstof. 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 en beland je als leraar in een spreidstand die steeds minder haalbaar is. Het is zinvol om zo veel mogelijk in te zetten op **effectieve strategieën voor een sterke klassikale instructie** in plaats van je waardevolle tijd te moeten versnipperen voor individuele instructies.

Meta-analyses van effectstudies laten zien dat de extra leerwinst bij beheersingsleren aanzienlijk is in vergelijking met een 'traditionele' aanpak waarbij de leertijd voor alle leerlingen hetzelfde is<sup>13</sup>. Belangrijke onderdelen binnen beheersingsleren zijn formatieve evaluatie (zie ook aanbeveling 2), directe instructie (zie ook aanbeveling 3) en samenwerkend leren (zie ook aanbeveling 5). De combinatie van die bouwstenen maakt beheersingsleren succesvol<sup>14</sup>.

Figuur 2. Visuele weergave van het BHV-model<sup>20</sup>



## Basisstof, herhalingsstof en verrijkingstof

Een in Vlaanderen bekende werkwijze die sterk verwant is aan beheersingsleren is werken volgens het **BHV-model**. De afkorting BHV staat daarbij voor **Basisstof, Herhalingsstof en Verrijkingstof**. 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 verrijkende en verdiepende opdrachten over dezelfde leerstof waarmee zij dieper op de stof ingaan en tot een diepere verwerking komen. Nadat deze stappen zijn doorlopen, volgt een tweede, summatieve, toets. Daarna start het werken aan een volgend (tussen)doel volgens hetzelfde stappenplan (Figuur 2).

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. Leerlingen 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 **verrijkingstof**.

## 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 staat hierbij voorop. Daarom staan leerdoelen in Figuur 3 ook niet toevallig bovenaan. (Figuur 3)

In de wetenschappelijke literatuur spreekt men van **constructieve afstemming** (*constructive alignment*)<sup>15</sup>. Het betekent dat de evaluatie en de onderwijs- en leeractiviteiten altijd afgestemd moeten zijn op de leerdoelen: wat moeten je leerlingen kennen of kunnen? Wanneer het leerdoel duidelijk is, denk je na over welke onderwijs- en leeractiviteiten nodig zijn om jouw leerlingen dit beoogde leerdoel te laten behalen. Tot slot denk je erover na hoe je kan evalueren of je leerlingen de gestelde leerdoelen daadwerkelijk beheersen. De instructie, het leermateriaal, de oefenmomenten en de mate van begeleiding worden zodanig ingezet dat deze optimaal bijdragen aan het behalen van de leerdoelen.

Figuur 3. Constructieve afstemming tussen leerdoelen, onderwijs- en leeractiviteiten en evaluatie<sup>21</sup>



## Heldere doelen formuleren

Eindtermen 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, vakgroepen en leraren. In dat geval rijst de vraag: hoe doe je dat dan, **heldere doelen formuleren**?

Een handige vuistregel is om een doel altijd in **twee delen** te formuleren: een **inhoudelijk deel** en een actief **werkwoorddeel**<sup>16</sup>. Het inhoudelijke deel benoemt de kern van de leerstof die je je leerlingen wil aanleren (bijvoorbeeld het centrale concept of begrip van de les). Het actieve werkwoorddeel maakt duidelijk wat leerlingen met die leerstof moeten kunnen doen, zoals herkennen, beschrijven, meten, berekenen, vertalen of uitvoeren. De vaardigheid die je beschrijft, moet zo concreet zijn dat je er als leraar een helder stappenplan rond kunt opbouwen: wat moeten leerlingen precies doen, in welke volgorde, en waar lopen ze vaak vast? Kies het inhoudelijke en het werkwoorddeel daarom zo dat het doel **specifiek, observeerbaar en meetbaar** wordt.

Formuleer daarnaast concrete **succescriteria**: waaraan zie je dat een leerling het doel echt bereikt heeft? Succescriteria maken **de lat zichtbaar** voor leerlingen en geven jou houvast om tijdens en na de les te checken of het doel gehaald is<sup>17</sup>.

Voorbeelden:

- Ik kan een eerstegraadsvergelijking met één onbekende oplossen door de bewerkingen stap voor stap te noteren en mijn oplossing te controleren door substitutie.
- Ik kan op een hygiënische en veilige manier het haar van een klant wassen, met aandacht voor de juiste watertemperatuur en een passende productkeuze.

Deel deze leerdoelen en bijhorende succescriteria ook met je leerlingen. Dit vergroot hun betrokkenheid en ondersteunt doelgericht leren. Schrijf het doel bijvoorbeeld aan het begin van je les op het bord en bespreek het met je leerlingen. Kom tussentijds en aan het eind van je les ook expliciet terug op het leerdoel. Door het **leerdoel centraal te stellen**, richt je de aandacht van leerlingen op het behalen van het beoogde leerresultaat in plaats van op het enkel uitvoeren van taken. Zo worden ze medeverantwoordelijk voor hun leerproces.

## Afstemmen doelen en activiteiten: Met een leerpilj toewerken naar een einddoel



Shana Loeckx

Eerste en tweede graad, Frans

Mariagaarde Instituut, Malle

“In mijn lessen Frans werk ik altijd naar een concrete taaltaak toe. Aan het begin van een lessenreeks formuleer ik één duidelijk leerdoel in leerlingentaal. Bijvoorbeeld bij de taaltaak ‘over je vakantie vertellen’ schrijf ik op het bord én op de leerpilj. Die **leerpilj** printen we ook voor de leerlingen; ze bewaren hem in hun kافت per taaltaak.

**Doel:** Aan het einde van deze lessenreeks kan jij in het Frans een kort gesprek (ongeveer één minuut) voeren waarin je vertelt wat je vorige vakantie gedaan hebt.

Daaronder zet ik samen met de leerlingen de succescriteria:

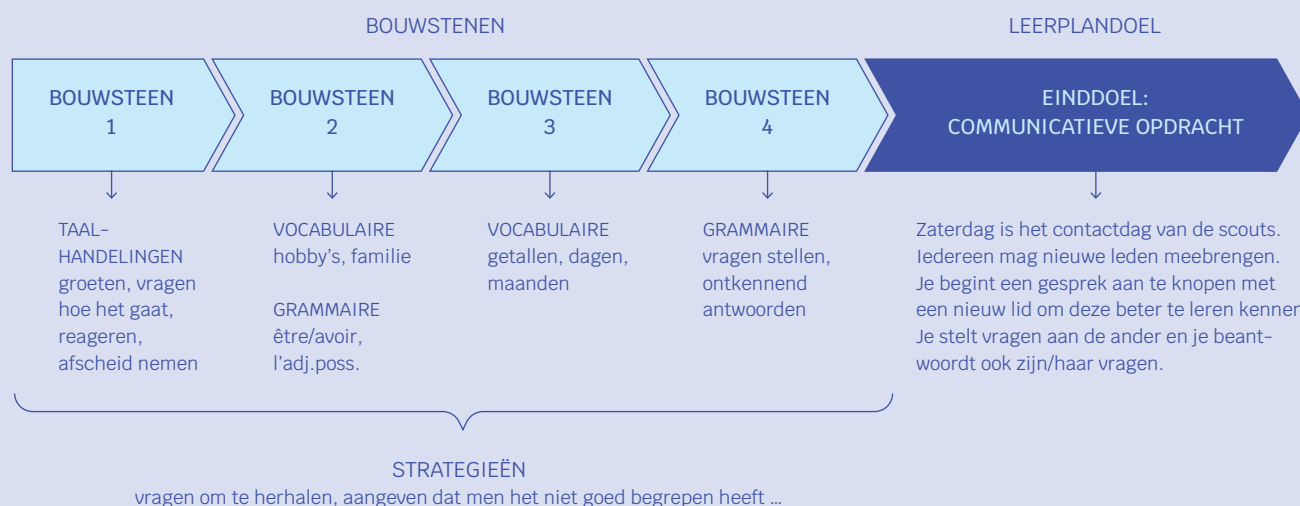
- Je kan iemand begroeten en afscheid nemen.
- Je kan vragen hoe het gaat en daar kort op antwoorden.
- Je kan minstens drie zinnen zeggen over je familie of vakantie.
- Je gebruikt in je zinnen correct de *passé composé* met *avoir* voor een aantal veel voorkomende werkwoorden.

Dat geheel zet ik op een lange leerpilj: aan het uiteinde staat het einddoel (‘een gesprek over je vakantie voeren’), de pilj naar dat einddoel is opgebouwd uit verschillende bouwstenen die we in de lessen inoefenen (begroeten, vragen hoe het gaat, woordenschat over hobby’s, dagen, maanden, grammatica zoals de *passé composé*).

Elke les verwijst ik naar die pilj en naar het doel: ‘Vandaag werken we aan dit stukje van de pilj: begroeten en vragen hoe het gaat. Dat moet je straks kunnen om je gesprek over je vakantie te starten.’

Leerlingen pakken de leerpilj in hun kافت er steeds terug bij. Zo zien ze welk doel we precies willen bereiken, welke stappen daarbij horen en waar in het traject ze zitten. Ik merk dat dit hun motivatie verhoogt: ze voelen dat elke les een stukje is van iets groters dat ze straks echt moeten kunnen.”

Figuur 4. Voorbeeld van een leerpilj voor een taaltaak



## Doelgericht werken met concrete succescriteria in een evaluatiefiche



Valentijn Cap

Eerste en tweede jaar, Techniek en STEM

Sint-Maarten Middenschool, Beveren

“In mijn vakken Techniek en STEM werkt bijna alles toe naar een **praktisch eindproduct**. Vanaf de allereerste les krijgen de leerlingen het bundeltje van het nieuwe thema, en helemaal achteraan zit altijd de evaluatiefiche met de succescriteria voor de realisatie. Ik maak die fiche meteen expliciet: ‘Kijk, dit zijn de punten waar ik op let als jullie eindproduct af is: afwerking, stevigheid, werking, originaliteit ...’

Zo weten ze vanaf het begin waar we naartoe werken. Op basis van een recente nascholing heb ik één ding veranderd in mijn feedback: vroeger hield ik tijdens

het proces scorepuntjes bij in mijn puntenboek, maar dat zagen zij nauwelijks. Nu komen leerlingen tijdens het werken één voor één bij mij en moeten ze de feedback en aandachtspunten zelf opschrijven bij hun evaluatiefiche:

- ‘Je verbinding is nog niet stevig genoeg.’
- ‘Volgende keer netjes recht afschuren.’
- ‘Je ontwerp is goed, maar denk nog eens na over de maatvoering.’

Ik zeg wat ik zie, maar zij formuleren het en noteren het. Zo weten ze heel concreet: ‘Hier moet ik op letten in mijn volgende stap.’ Het zijn voor mij echte tussentijdse evaluatiemomenten, zonder dat er telkens punten aan vasthangen.”



## Praktijktips voor doelgericht werken <sup>22</sup>

**Beperk het aantal doelen** per les (bijvoorbeeld twee of drie), zodat de les doelgericht en haalbaar blijft.

- Vertrek van de **essentiële eindtermen of leerplandoelen** van je vak en koppel daar gaandeweg verdiepende of uitbreidende doelen aan.
- **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 inhoud?

- 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<sup>23</sup>.

## De klasgroep als sociale eenheid

Het is belangrijk dat je je onderwijs zo ontwerpt dat alle leerlingen in je klas de beste kans hebben om de leerdoelen te behalen. Door differentiatie binnen de klas vorm te geven, komt de leraar tegemoet aan het feit dat een **klasgroep een sociale eenheid** is<sup>18</sup>. Leerlingen brengen namelijk talloze uren samen door met hun klasgenoten. Binnen deze klas is het belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om **ván en mét elkaar te leren**. De klasgroep ontwikkelt zich in de loop van het schooljaar naar dezelfde leerdoelen toe, wat zorgt voor een gevoel van samenhang. Daarbij wordt uitgegaan van het principe **'We starten en eindigen samen, niemand blijft achter'**. Als leraar hou je hierbij voor alle leerlingen dezelfde doelen voor ogen. Dat betekent echter niet dat voor alle leerlingen dezelfde benadering

moet worden toegepast. Tegelijkertijd **vermijd je een te individuele benadering** 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<sup>19</sup>.



# Ken en volg je leerlingen

Differentiatie is nodig omdat verschillende leerlingen verschillende onderwijsnoden hebben. Een belangrijke eerste stap is die onderwijsnoden vaststellen. Dat hoeft niet altijd met een toets maar kan ook door geregelde tussentijdse observaties. Vervolgens vergelijk je waar alle leerlingen staan ten opzichte van de gestelde doelen. Je monitort de ontwikkeling voortdurend en past het lesontwerp daarop aan.

## Belang van de aanbeveling

Zoals aangegeven in de inleiding en in aanbeveling 1 zijn de gestelde **leerdoelen de primaire invalshoek** om differentiatie effectief en efficiënt vorm te geven. Leerlingen vatten dit leerproces steeds aan met verschillende achtergrondkenmerken zoals motivatie, sociaaleconomische status en **leerstatus**<sup>24</sup>. Deze leidraad focust op wat je als leraar kan doen om in te spelen op die verschillen in leerstatus. Met leerstatus verwijzen we naar **verschillen in voorkennis en kunde** tussen leerlingen. De leerstatus verklaart mede dat leerlingen bepaalde inhouden als ‘moeilijk’ of als ‘gemakkelijk’ ervaren. De leerstatus van leerlingen **kan erg variëren, ook binnen een vak**. In tegenstelling tot de term ‘leerlingniveau’ ligt de nadruk bij leerstatus op het **dynamische karakter** en kan het afhankelijk zijn van diverse factoren, waaronder de gestelde doelen en de context. Waar een leerling staat in zijn of haar leerproces is met andere woorden een **momentopname**. We streven er in deze leidraad naar om voor alle leerlingen de leerdoelen te bereiken, ongeacht deze initiële 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 mijn leerlingen al? **Waar staan ze ten opzichte van het einddoel?** Het is daarbij van belang om geregeld de leerstatus van je leerlingen (opnieuw) te achterhalen.

Vervolgens is het belangrijk om je onderwijsaanbod goed af te stemmen op de leerstatus van je leerlingen. Er zijn verschillende modellen ontwikkeld die kunnen worden ingezet om **afgestemde instructie en ondersteuning te bieden**. Twee hiervan zijn **formatief handelen** en **Response to Intervention (RTI)**. Verderop in deze aanbeveling gaan we in op de werkende principes achter deze modellen.

## Hoe doe je dat?

Je leerlingen kennen en volgen betekent: observeren, analyseren, vaststellen van onderwijsnoden en zo nodig diagnosticeren. Dat is geen eenmalige opdracht, maar een **continu proces**: zowel via geregelde en tussentijdse observaties van leerlingen en beoordelingen van hun werk, als via periodieke, gestandaardiseerde toetsen (zoals de Vlaamse toetsen).

Het **in kaart brengen van de leerstatus** van leerlingen is pas waardevol als je er vervolgens ook de **juiste vervolgactie aan koppelt** om gericht bij te sturen. Vanuit de vooropgestelde leerdoelen bepaal je welke acties of interventies nodig zijn om die doelen te halen en de leerwinst te maximaliseren.

## Stel onderwijsnoden vast met observaties en toetsen

Met onderwijsnoden bedoelen we datgene wat leerlingen nodig hebben om een bepaald leerdoel te bereiken. Je kan deze als leraar vaststellen op verschillende manieren, die elkaar kunnen aanvullen<sup>25</sup>:

- 1 **Observaties en analyses** van (het werk van) leerlingen. Je kan bijvoorbeeld denken aan het geregeld starten met een instapoefening (of *entry ticket*) om eerder behandelde lesstof te testen of op te frissen. Maar je kan tussentijdse checks ook heel laagdrempelig en systematisch inbouwen tijdens het lesgeven, bijvoorbeeld door vragen te stellen, korte leerlinggesprekken te voeren of een klasdiscussie te organiseren om te peilen of
- 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, zoals de Vlaamse toetsen, starttoetsen of paralleltoetsen van peilingen<sup>27</sup>. Hiermee kun je als leraar nagaan hoe jouw leerlingen zich ontwikkelen ten opzichte van bepaalde eindtermen of leerplandoelen. De instrumenten geven zicht op de ontwikkeling van het vaardigheidsniveau van leerlingen gedurende de gehele periode in het secundair onderwijs.

## Voorkennis achterhalen, voortdurende monitoring en gericht bijsturen



Jessica Moens

Vierde jaar, Engels (dubbele finaliteit & doorstroom)

Technische Scholen Mechelen

“Bij nieuwe leerstof werk ik heel vaak met *entry tickets* en *exit tickets*. Als ik bijvoorbeeld een nieuw thema of een nieuwe werkwoordtijd oppik, start ik met een *entry ticket* waarmee ik via een paar korte vragen gericht hun kennis van eerder geziene relevante leerstof achterhaal. Zo zie ik welke voorkennis er al aanwezig is en welke leerlingen bepaalde dingen nog niet onder de knie hebben. Als uit die *entry tickets* blijkt dat een aantal leerlingen de basis nog niet beheersen, vraag ik hen een tutorial te bekijken (soms een filmpje dat ik zelf maak, soms eentje dat ik online vind). Dat kan thuis maar ook tijdens de les terwijl de andere leerlingen oefeningen maken. Vaak koppel ik Bookwidgets-vragen aan zo'n tutorial, zodat ik kan zien of ze het filmpje echt bekeken hebben en waar ze nog fout op antwoorden.

Tijdens de les gebruik ik verschillende manieren om actief te monitoren. Ten eerste pas ik *cold calling* (leerlingen willekeurig aanduiden zonder dat ze hun vinger opsteken) toe. Ik gebruik daarbij soms een *random name tool* (willekeurige namenkiezer) of vraag juist expliciet: ‘Ik wil iemand horen die ik deze les nog

niet gehoord heb.’ Door willekeurig én gericht namen te noemen, is niet alleen de enthousiaste handopsteker aan het woord, maar komt echt iedereen aan bod. Daarnaast loop ik rond tijdens de les zodat ik de antwoorden van leerlingen over hun schouder kan meelesen, of ik luister actief mee bij gesprekken van leerlingen. Zo kan ik meteen bijsturen indien nodig. Dit rondlopen en gericht monitoren helpt mij niet alleen om te differentiëren, maar ook om mijn klasmanagement te versterken: leerlingen ervaren dat ik betrokken ben en overzicht heb over de hele klas.

Tijdens of na een lessenreeks gebruik ik *exit tickets* om te checken of ze een cruciale tussenstap halen. Bij de ‘past continuous’ laat ik hen bijvoorbeeld op het einde van de les één of twee zinnen schrijven en digitaal of op papier inleveren. Op basis van die *exit tickets* nodig ik specifieke leerlingen uit voor bijles tijdens de middagpauze, of beslis ik om ze in de volgende les nog eens wat extra oefeningen samen met mij te laten maken in de klas of klassikaal in te zoomen op een lastig punt.

Zo zijn die kleine momenten voor mij een vast instrument om te beslissen over wie extra uitleg of pre-teaching nodig heeft, wie vooral extra oefening nodig heeft, of wie met de klas mee kan.”

## Hoe ga ik doelgericht na wat mijn leerlingen kennen en kunnen?

Onderstaand staan enkele effectieve methodieken uit PROEV, een gratis, wetenschappelijk onderbouwde website die leraren en schoolteams ondersteunt bij het formuleren en expliciteren van kwalitatieve leerdoelen en succescriteria, het evalueren van leerlingen en het geven van effectieve feedback. Je vindt hier wetenschappelijke achtergrond en concrete methodieken om je evaluatiepraktijk te verbeteren en het leren van leerlingen te versterken.

- **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 misconcepties en denkfouten**

Voorspel welke typische fouten en misconcepties leerlingen zullen maken. Focus hier proactief op tijdens de lessen en anticipeer hierop in je lesvoorbereidingen.

- **Diagnostische meerkeuzevragen**

Leerlingen antwoorden samen op een meerkeuzevraag. In de antwoorden heeft de leraar typische misconcepties 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 tickets**

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.

De antwoorden van de leerlingen geven steeds de mogelijkheid tot het geven van gepaste instructie, feedback of ondersteuning. Op deze manier wordt je les in hoge mate responsief en kun je goed afstemmen op wat je leerlingen nodig hebben om de doelen te bereiken.



[Evaluatiepraktijk verbeteren met effectieve methodieken](#)

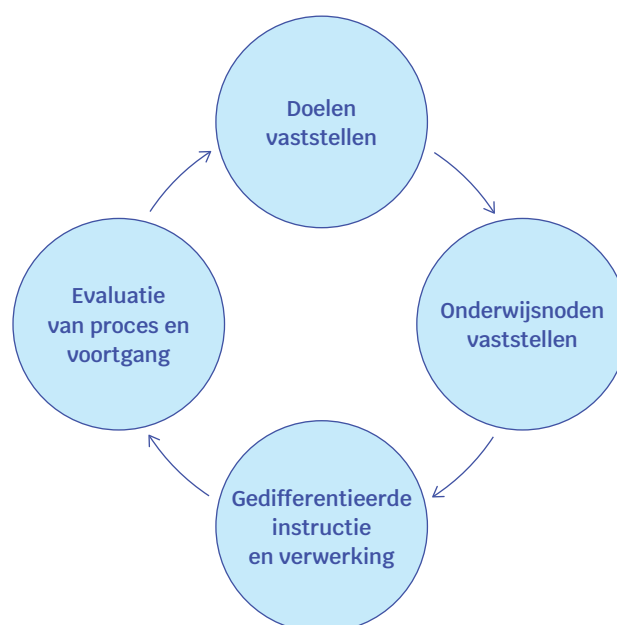
proev.be



## Werk via een cyclische aanpak

We benadrukten in deze leidraad al meermaals 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. Eenmalige observaties of toetsen komen te weinig tegemoet aan het dynamische karakter van de veranderende leerstatus en de onderwijsnoden van de leerlingen. Door op **geregelde basis te peilen naar de leerstatus** en door de **leerprogressie te monitoren**, kan je als leraar sterker en gericht 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 5)

Figuur 5. Cyclisch werken tijdens het differentiëren



## Gericht en geregeld inzetten van laagdrempelige toetsen bij moeilijke onderwerpen



Boje Moons

Eerste en tweede jaar, Wiskunde (A-stroom)

GO! KA Berchem

“Voor sommige moeilijke onderwerpen, zoals vergelijkingen, werk ik bewust met onverwachte tussentijdse minitoetsen. De leerlingen weten dat ze wekelijks minstens één korte onverwachte toets krijgen. Die toetsjes zijn klein (bv. drie vragen) en nemen slechts een paar minuten in beslag. Omdat ze toch wat lestijd kosten, gebruik ik ze alleen bij cruciale leerstof. De vragen focussen altijd op de kernvaardigheden die we net geoefend hebben. Deze minitoetsen dienen twee doelen:

- Voor de **leerling** zijn ze een stimulans om thuis geregeld kort de leerstof te herhalen en tijdig vragen te stellen als ze iets niet begrepen hebben. Een minder goede score op zo'n minitoets is geen drama, maar wél een duidelijk signaal: 'Hier moet ik nog even naar kijken.'
- Voor mij als **leraar** helpt het om meteen te zien wie de leerstof niet helemaal begrepen heeft, waardoor ik gericht kan ingrijpen: 'Je hebt dit nog niet begrepen. Kom alsjeblieft naar de bijles en stel je vragen op tijd.'

We gebruiken deze aanpak niet in elk hoofdstuk, anders verliezen we te veel lestijd, maar bij typisch moeilijke onderwerpen, zoals vergelijkingen, zien we telkens opnieuw dat de resultaten merkbaar verbeteren tegen het einde van het hoofdstuk.”

## Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnformeerd proces?

In een Vlaams onderzoek bij twaalf ervaren leraren in het secundair onderwijs<sup>37</sup> kwam via interviews naar voren dat hun beslissingen over differentiatie en leer-noden vaak vertrekken vanuit gedragsobservaties en gedreven worden door ervaring, gevoelens en intuïtie. De bevroegde leraren daagden daarbij hun initiële beeld over leerlingen weinig uit. Ze gingen vooral op zoek naar consistenties en bevestiging van hun initiële beeld van een leerling, wat een risico kan zijn. Eenmaal leerlingen in een bepaald hokje vallen, geraken ze er op die manier moeilijk uit.

Uiteraard speelt de ervaring en intuïtie van een leraar een grote rol bij het inzetten van differentiatie. Maar juist doordat leren vaak grillig verloopt, is het belangrijk om ook geregeld en systematisch recente gegevens (data) over leerlingen te verzamelen. Op die manier kun

je controleren of het beeld dat je van leerlingen hebt nog wel klopt of dat het moet worden genuanceerd of bijgesteld.

Het gaat daarbij niet alleen over cijfers op toetsen maar bijvoorbeeld ook over huiswerk, klasobservaties of diagnostische verslagen. Dit bleek op basis van dit onderzoek zelden te gebeuren. Het is echter belangrijk om je beeld van leerlingen ook echt uit te dagen, en niet alleen te laten bevestigen. Dit helpt om vooroordelen – bewuste of onbewuste – tegen te gaan.

Controleer daarom geregeld of je beeld van leerlingen klopt door hun begrip te toetsen. Zo voorkom je vooroordelen en sluit je differentiatie écht aan bij hun noden.



## Pas de ondersteuning aan op de leernoden

Tegen de achtergrond van algemene leerdoelen **observeer en meet je** als leraar **waar je 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 staan** in hun leerproces en bij waar ze naartoe gaan. Formatief handelen en Response to Intervention zijn modellen die hier sterk aan tegemoet komen: ze maken tevens duidelijk dat er een voortdurende wisselwerking is tussen het stellen van doelen en het vaststellen van de ontwikkeling van de leerlingen.

### *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 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 en oordeel (geslaagd, niet geslaagd). Bij **formatief evalueren** maakt het evalueren deel uit van het algemene leerproces. De gegevens die vergaard worden over 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<sup>28</sup>.

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<sup>29</sup>. 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.

In PROEV wordt de volgende definitie voor formatief handelen 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<sup>30</sup>.”

Formatief handelen is er dus op gericht om **informatie over de voortgang** van leerlingen te verzamelen en vervolgens te benutten om als leraar **weloverwogen vervolgstappen** te bepalen. Denk bijvoorbeeld aan het geven van doelgerichte feedback, het geven van aanvullende instructie, of het inzetten van begeleide inoefening die geleidelijk wordt afgebouwd naarmate de beheersing toeneemt. Deze aanpak draagt bij aan het versterken van de zelfstandigheid en de zelfregulatie van leerlingen<sup>31</sup>.

Formatief handelen is echter geen vervanging voor summatieve toetsen. In een ideaal scenario zorg je voor een samenspel tussen formatief handelen en summatief evalueren. Door systematisch een correct beeld te vormen van leerlingen, kan je als 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).

De volgende zes kenmerken zijn effectief voor het in de praktijk brengen van formatief handelen<sup>32</sup>:

- 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<sup>33</sup>.
- ② **Kortcyclisch.** Je zet het kortcyclisch in, als onderdeel van je lessen.
- ③ **Denken van alle 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 **Proactief 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 naar [proev.be](http://proev.be).

### *Response to Intervention (RTI)*

Zoals hierboven al werd aangegeven, start het vormgeven van een cyclisch differentiatieproces met het bepalen van leerdoelen, gevolgd door het in kaart brengen 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. Centraal staat het principe dat alle leerlingen kunnen leren, mits ze tijdig de juiste ondersteuning krijgen. Het model combineert **continue monitoring** van de voortgang met effectieve, **meergelagige instructie** met **toenemende ondersteuning**.

Hoewel RTI-modellen oorspronkelijk werden ontwikkeld voor het basisonderwijs, laat onderzoek zien dat ze ook in het secundair onderwijs bruikbaar kunnen zijn<sup>34</sup>. De effecten zijn daar doorgaans kleiner, maar RTI kan wel helpen om de leerresultaten van leerlingen te verbeteren en vroegtijdige schooluitval te voorkomen. De kern van RTI blijft dus ook in het secundair onderwijs overeind: je start met een **sterke basisinstructie voor alle leerlingen** aangevuld met **gerichte extra ondersteuning voor een kleinere groep** die dat nodig heeft. Dit uitgangspunt maakt differentiatie haalbaar voor individuele leraren.

Tegelijkertijd is het belangrijk om de ingebouwde cyclus en gelaagde basisstructuur binnen RTI aan te passen aan de realiteit van het secundair onderwijs zoals de vakstructuur, lesroosters en studierichtingen van de school. In zo'n meerlagig ondersteuningsmodel zet je in op geregelde en systematische opvolging van je leerlingen om het aanvangsniveau en de risico's van leerlingen in kaart te brengen. Dat kan via korte, curriculumgebonden toetsen maar ook door gebruik te maken van bestaande gegevens zoals examenresultaten en rapportcijfers. Het doel is niet om leerlingen permanent te labelen, maar om te **bepalen wie voldoende heeft aan de basisaanpak en wie tijdelijk extra ondersteuning nodig heeft**<sup>35</sup>. Op basis van deze gegevens deel je leerlingen in **drie lagen** in. De percentages zijn geen harde normen, maar internationaal gebruikte streefwaarden voor een goed werkend systeem.

**Laag 1:** kwaliteitsvolle klassikale **basisinstructie** voor alle leerlingen. Voor ongeveer 80 procent van de leerlingen is dat voldoende.

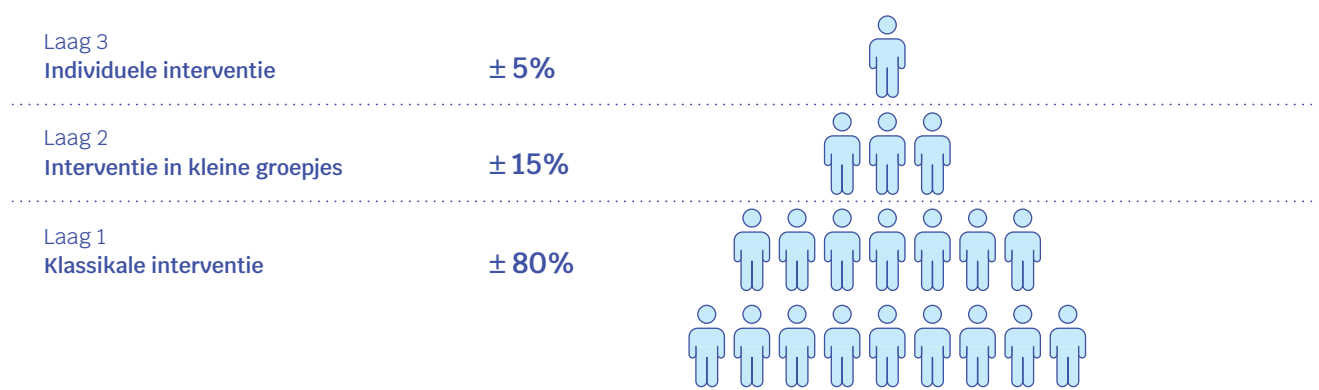
**Laag 2:** **extra instructie** voor ongeveer 15 procent van de leerlingen. Leerlingen die moeite hebben met specifieke inhoud krijgen gericht aanvullende instructie in kleine groepjes (max. 4-6 leerlingen). Dit komt **bovenop** de basisinstructie en is géén vervanging ervan.

**Laag 3: instructie op maat** voor ongeveer 5 procent van de leerlingen. Zij krijgen intensieve individuele remedieringstrajecten, **bovenop** de basisinstructie én extra instructie. In het secundair onderwijs kan dit gaan om individuele begeleiding, aangepaste trajecten of samenwerking met (externe) ondersteuningsnetwerken.

De drie lagen van de RTI-methodiek kun je je voorstellen als een piramide (Figuur 6), met de eerste laag als brede basis. De tweede en derde laag rusten daarop.

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, ondersteuning en evaluatie<sup>36</sup>. Op die manier wordt de ondersteuning rechtvaardig en doelgericht, en begrijpen zowel leerlingen als ouders waarom de instructie of ondersteuning per leerling kan verschillen. De leraar doet er goed aan om de klassikale interventie (laag 1) zo krachtig mogelijk vorm te geven. Daarbij kan de leraar een beroep doen op verschillende principes voor effectieve instructie, zoals beschreven in aanbeveling 3.

Figuur 6. Response to Intervention<sup>38</sup>





## 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 onderwijs-noden. Het draagt bij aan **betere schoolprestaties**, doordat het leerlingen stimuleert om informatie op te slaan in hun langetermijngeheugen<sup>39</sup>. Ook bevordert formatieve evaluatie de **motivatie** van leerlingen<sup>40</sup>.

Onderzoek naar RTI in het secundair onderwijs is nog relatief beperkt en de effecten zijn gemengd. Meerjarige studies in middenschoolen tonen dat gestandaardiseerde interventies in laag 2 en laag 3 wel tot

voortgang leiden, maar dat de kloof met goed presterende leeftijdsgenoten vaak slechts beperkt kleiner wordt; voor sommige leerlingen volstaat RTI niet om tot graadniveau te komen<sup>41</sup>.

Deze bevindingen laten zien dat RTI in het secundair onderwijs vooral effectief is als een breed verbeterkader. Het helpt scholen om hun **basisinstructie te versterken**, leerproblemen vroeg te signaleren en ervoor te zorgen dat slechts een beperkte groep leerlingen **doorstroomt naar zeer intensieve of gespecialiseerde ondersteuning**. Tegelijk benadrukken onderzoekers dat RTI op dit niveau alleen zijn preventieve kracht kan waarmaken als de reguliere vaklessen (laag 1) rijk en responsief zijn; anders dreigt RTI te verworden tot enkel een doorstroomkanaal naar remediërende trajecten<sup>42</sup>.

## Bijsturen van basisvaardigheden bij leerlingen die van richting wisselen



Marijs Vandergraesen

Derde graad, Maatschappij en Welzijn

Xplus, Lommel

“In mijn kooklessen merk ik grote verschillen in voor-kennis. Sommige leerlingen hebben in de tweede graad al geleerd hoe je groenten correct snijdt, soep maakt of een bechamelsaus bereidt. Andere leerlingen stromen pas in de derde graad in en missen die basis bijna volledig.

Om die verschillen op te vangen en bij te sturen, zorg ik voor de volgende vormen van ondersteuning:

- **Proberen, observeren en bijsturen.** Ik vind het belangrijk dat leerlingen zelf dingen leren maken, maar ik laat hen niet doelloos ploeteren tot iets

mislukt. Ik kijk steeds rond en als ik zie dat iets dreigt mis te lopen, grijp ik in en stuur ik gericht bij.

- **Korte demonstraties.** Wanneer ik merk dat een leerling bepaalde basisvaardigheden mist, demonstreer ik het nog eens kort (bijvoorbeeld hoe je een bechamelsaus maakt).
- **Gerichte duo's.** Ik plaats leerlingen met minder ervaring bewust naast sterkere klasgenoten. Zo wordt het leerproces ondersteund door co-regulatie, waarbij leerlingen niet alleen van mij als leraar, maar ook van elkaar leren.

Zo kunnen instromers stap voor stap groeien en uiteindelijk hetzelfde einddoel bereiken als de rest van de klas.”

## Laagdrempelige toets met zelfscore om verdere ondersteuning te bepalen



Jessica Moens

Vierde jaar, Engels (dubbele finaliteit & doorstroom)

Technische Scholen Mechelen

“In mijn lessen Engels gebruik ik een **eenvoudig toetsmoment** in de les om te beslissen wie extra ondersteuning nodig heeft en wie juist meer uitgedaagd mag worden. Na mijn uitleg over een nieuwe grammaticale structuur (bv. de *past continuous*) maken we eerst samen één oefening. Daarna maken leerlingen individueel een gelijkaardige oefening.

We verbeteren die klassikaal en leerlingen geven zichzelf een score op 10.

Ik hanteer bewust een drempel van 6/10:

- Minder dan 6/10:
  - deze leerlingen blijven bij mij in de buurt;
  - we maken samen nog extra, eenvoudigere oefeningen;
  - ik leg bepaalde stappen opnieuw uit en laat hen luidop redeneren.

- 6/10 of meer:
  - deze leerlingen werken zelfstandig verder met de standaardoefeningen;
  - wie vlot werkt, krijgt verrijkende taken: extra leesteksten, filmpjes of een bijkomende schrijfpdracht binnen hetzelfde thema.

Leerlingen weten op voorhand wat die drempel betekent en mogen ook zelf aangeven dat ze liever nog even in de ‘ondersteuningsgroep’ blijven, zelfs als ze net 6 of 7 halen.

Zo gebruik ik één korte oefening mét zelfscore om:

- te monitoren wie de leerstof al in de vingers heeft;
- verlengde instructie te voorzien voor wie het nog niet begrijpt;
- verrijking aan te bieden aan wie klaar is voor meer.”



# 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 niet alleen over klassikale instructie, maar om de combinatie van klassikale instructie en begeleiding op maat.

## Belang van de aanbeveling

Door consequent in te zetten op principes van **effectieve instructie** creëert de leraar een **sterke basis** om met verschillen tussen leerlingen om te gaan. Die aanpak vergroot de leertijd: zoveel mogelijk leerlingen worden tegelijk actief betrokken, terwijl je toch ruimte maakt voor gerichte ondersteuning waar nodig. Dankzij een planmatige en doelgerichte lesaanpak krijgt elke leerling voldoende kansen om het leerdoel te behalen en kunnen leerlingen die vastlopen tijdig extra begeleiding krijgen.

Kortom: we proberen eerst met **krachtige klassikale instructie** het merendeel van de leerlingen tot de doelen te brengen, zodat we **daarna doelgericht én haalbaar kunnen differentiëren** (met extra hulp voor wie het nog niet beheerst en extra uitdaging voor wie al verder staat). De effectiviteit van deze principes bij het bestrijden van onderwijsachterstanden is aangetoond in diverse onderzoeken<sup>43</sup>.

## Hoe doe je dat?

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 de onderliggende werking, verhoogt immers de kans dat je het model in de eigen klaspraktijk succesvol zal toepassen. Daarnaast bieden we suggesties die de leraar kan hanteren 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 het woordje uitleg van de leraar voordat de leerlingen van start gaan met de oefeningen. In het boek *Wijze Lessen*<sup>44</sup> 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 de 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 is een belangrijke eerste stap om een stevige basis te bieden aan alle leerlingen. Deze stap wordt gevolgd door één of meerdere fasen waarin de leerlingen **geleidelijk los worden gelaten en zelfstandiger worden**. De sleutel tot succes zit 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.

## Gestructureerde instructie

Instructie op een gestructureerde en duidelijke manier vormgeven blijkt een steeds terugkerende factor te zijn in lerareffectiviteitsstudies<sup>45</sup>. 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**. Nieuwe kennis wordt op die manier opgenomen in een geheel, een steeds verder uitgebouwd kennisnetwerk als het ware. De principes uit aanbeveling 1

## Reanimatie aanleren volgens de EDI-fasen



Katrien van Geyte

Tweede graad, Voeding

Zevende jaar, Verzorging

Atheneum Geraardsbergen

### 1 Activeren van relevante voorkennis

“Ik start met een herkenbare casus: ‘Iemand valt neer op de parking van de supermarkt. Wat doe je?’ Leerlingen vertellen wat zij zouden doen. Zo hoor ik welke stappen ze al kennen (112 bellen, in stabiele zijligging leggen...) en welke misvattingen er zijn (altijd meteen reanimeren).

### 2 Lesdoel benoemen

Daarna maak ik het doel expliciet in leerlingentaal: ‘Aan het einde van deze lessenreeks kan jij zelfstandig en veilig starten met een reanimatie: je controleert bewustzijn en ademhaling, roept hulp in en voert borstcompressies en beademingen correct uit op de pop.’ Ik leg kort uit waarom dit belangrijk is voor stage, werkveld en dagelijks leven.

### 3 Instructie geven

Ik geef de theoretische uitleg rond het stappenplan:

- (1) bewustzijn controleren;
- (2) ademhaling controleren;
- (3) hulp invoeren;
- (4) pas reanimeren bij geen ademhaling.

Ik bespreek ook wanneer je níét reanimeert (bv. flauwte door hypoglycemie) en herhaal het stappenplan enkele keren in kleine blokjes. Daarna toon ik een kort instructiefilmpje zodat ze de stappen ook visueel zien.

### 4 Begeleide inoefening

Vervolgens modelleer ik de reanimatie: Ik doe zelf een volledige reanimatie voor op de oefenpop, en verwoord daarbij hardop mijn stappen en redeneringen (‘modelling’): ‘Nu controleer ik de ademhaling...’ en ‘Nu start ik de compressies want ...’

Daarna laat ik een leerling die het al eens gedaan heeft de reanimatie voordoen, ik stuur bij waar nodig. Vervolgens vraag ik ook iemand die het nog nooit gedaan heeft om het te proberen, opnieuw met mijn begeleiding en feedback.

### 5 Kleine lesafsluiting

Voor we ‘de vloer op gaan’ doe ik een korte check:

- enkele leerlingen verwoorden het stappenplan in hun eigen woorden;
- ik stel gerichte vragen: ‘Wanneer begin je níet te reanimeren?’ en ‘Wat moet je altijd doen vóór je compressies start?’

Zo zie ik of de grote lijnen juist zitten.

### 6 Zelfstandige verwerking

Daarna oefenen ze in kleine groepjes rond de poppen. Elke leerling moet het stappenplan minstens één keer volledig zelfstandig doorlopen. Ik wandel rond, kijk naar hun techniek en stel korte vragen om hen te laten verwoorden wat ze doen.

### 7 Verlengde instructie

Leerlingen bij wie het duidelijk nog niet lukt, haal ik er even uit voor extra begeleiding:

- we doorlopen het stappenplan opnieuw, trager en in kleinere stapjes;
- ze krijgen extra oefenbeurten op de pop;
- ik plan voor hen in een volgende les nog een kort herhalingsmoment.

### 8 Verrijkte instructie

Leerlingen die de basis vlot beheersen, krijgen verdieping:

- ze oefenen in duo's met extra scenario's (rolverdeling, beperkte ruimte, omstanders ...);
- ze analyseren fouten in korte filmpjes of uitgewerkte casussen en beantwoorden daarbij vragen zoals ‘Wat gaat hier fout?’ of ‘Wat zou jij anders doen?’

Soms laat ik hen een klasgenoot begeleiden als ‘mini-instructeur’.

### 9 Grote lesafsluiting

Aan het einde van de reeks doorlopen leerlingen individueel of in kleine groepjes een volledige casus, van aankomst tot reanimatie. Ik kijk of ze:

- de cruciale stappen zelfstandig en veilig uitvoeren;
  - de kern in hun eigen woorden kunnen uitleggen.
- We sluiten af met een korte reflectie: wat lukt al goed, wat vinden ze nog spannend, en wat willen ze zeker onthouden als ze ‘in het echt’ moeten handelen?”

geven alvast een eerste aanzet om gestructureerd te werken. Duidelijke doelen zorgen immers voor houvast en structuur in de onderwijsleeromgeving.

### Directe instructie

**Directe instructie (DI)** is 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, waaronder **Expliciete Directe Instructie (EDI)**<sup>46</sup>.

EDI is een responsief lesmodel waarbij de leraar een heldere instructie geeft en tijdens het uitleggen voortdurend controleert of alle leerlingen de leerstof begrijpen. Het EDI-model kan worden gezien als een verfijning van het klassieke DI-model, omdat het **concrete handvatten voor differentiatie** biedt (zoals meer aandacht voor het controleren van begrip en ruimte voor verlengde en verrijkte instructie). Het expliciete karakter van EDI bestaat eruit dat de leraar duidelijke doelen stelt en deze aan het begin van de les benoemt. 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 Kleine lesafsluiting
- ⑥ Zelfstandige verwerking
- ⑦ Verlengde instructie voor de leerlingen die de stof onvoldoende beheersen
- ⑧ Verrijkte instructie voor de leerlingen die de stof vlot oppikken
- ⑨ Grote lesafsluiting

Differentiatie is geïntegreerd in verschillende fasen van het model, van de instructie tot en met verlengde instructie. In het kaderstuk op de volgende pagina vind je enkele voorbeelden terug van didactische technieken die kunnen worden ingezet bij Expliciete Directe Instructie.



De vijfde fase binnen het EDI-model<sup>47</sup> – de **kleine 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 kleine lesafsluiting is **cruciaal voor differentiatie**. Een zorgvuldige check voorkomt dat leerlingen met een verkeerd of te weinig begrip van de stof beginnen aan de verwerking. Zodra het overgrote deel (ongeveer 80 procent) van de leerlingen de stof begrijpt, kunnen zij verder met zelfstandige verwerking. De leerlingen die wat meer uitleg nodig hebben, krijgen naast de klassikale instructie extra uitleg en oefening via verlengde instructie. Het is belangrijk dat de verlengde instructie aansluit bij de basisinstructie en dezelfde verwoordingen en stappen bevat. Zo voorkom je eventuele verwarring (bv. in het geval je alternatieve stappenplannen zou aanbieden) en zorg je voor herhaling die bijdraagt aan begrip en beheersing.

Deze vorm van differentiatie geeft leerlingen die dat nodig hebben meer instructietijd, terwijl voor de vlottere leerlingen het tempo uitdagend blijft. Aan het einde van de les voorzie je een **grote lesafsluiting** en blik je met je klas terug op de les: hoe is er gewerkt, wat was nog moeilijk, hoe was de werkhouding van je leerlingen? De grote lesafsluiting richt zich vooral op de evaluatie van de les, terwijl de kleine lesafsluiting gericht is op checken van begrip.

Het is echter belangrijk te benadrukken dat de verschillende stappen binnen EDI **geen rigide aanpak inhouden of afvinklijstje** mogen zijn. Ze bieden handvatten om instructie goed af te stemmen op je leerlingen. Die afstemming gebruik je als leraar om te bepalen hoe je verder gaat met je les om je leerlingen te helpen de doelen te behalen.

## Didactische technieken bij Expliciete Directe Instructie<sup>57</sup>

### Controle van begrip

In je instructie toets je als leraar geregeld 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 – door bijvoorbeeld een voorbeeld te vragen en de leerling te laten verwoorden hoe hij of zij tot het antwoord is gekomen. Zo kan je zeker weten dat hij of zij de stof begrijpt. Dit is iets anders dan de vraag stellen ‘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. Laat leerlingen bijvoorbeeld tussentijds samenvatten wat je zojuist hebt verteld of laat hen vragen beantwoorden. Dat kan bijvoorbeeld via ‘denk-duo-deel’ waarbij alle leerlingen eerst zelfstandig moeten nadenken over een vraag (denk), hun antwoorden vervolgens kort met een klasgenoot bespreken (duo) en tot slot klassikaal toelichten (deel). Op deze manier zijn alle leerlingen actief betrokken. Als leraar kun je tijdens de gesprekken observeren welke leerlingen de leerstof hebben begrepen en welke leerlingen (nog) niet.

Een ander krachtig hulpmiddel om meer leerlingen te betrekken is ongevraagd aanwijzen (‘cold calling’). Je stelt eerst een vraag aan de hele klas en geeft iedereen even denktijd. Pas daarna wijs jij zelf een leerling aan om te antwoorden, ook als die zich niet spontaan meldt. Doe dat bij voorkeur doordacht en niet willekeurig: soms kies je een sterke leerling om een goed modelantwoord te laten horen, soms net een leerling die meer moeite heeft met de leerstof, zodat je zijn begrip gericht kunt verkennen en ondersteunen. Zo zorg je ervoor dat alle leerlingen moeten nadenken en betrokken blijven.

### Herhalen

Als leerlingen één keer iets gezien of gehoord hebben, is dat doorgaans niet voldoende om opgeslagen te worden in het langetermijngeheugen. Behandelde stof wordt vaak weer vergeten. Het is belangrijk om tijd te maken om stof te herhalen. Dat begint bij de start van de les door relevante voorkennis te activeren. Geef je een één-uursvak? Start dan geregeld met een korte terugblik op de vorige les, maar ook op lessen van langer geleden. 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<sup>58</sup>.

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

- 1 Waar ga je naartoe? (*feed-up*)
- 2 Waar sta je nu? (*feedback*)
- 3 Wat is de volgende stap om je doel te bereiken? (*feed-forward*).

Deze drie vragen maken duidelijk dat je als leraar feedback niet alleen achteraf geeft, maar al tijdens het leerproces<sup>59</sup>. Uit onderzoek blijkt dat dergelijke feedback een positief effect heeft op de prestaties van leerlingen<sup>60</sup>. Effectieve feedback zet leerlingen aan het denken en aan het werk. Geef ze daarom voldoende handvatten waarmee ze aan de slag kunnen.

## Van “Zijn er nog vragen?” naar actieve begripschecks



Karen Van de Cruys

Pedagogisch directeur, ervaring als

taalleerkracht in eerste en tweede graad

Annuntia-Instituut, Wijnegem

“Ik ben voortdurend op zoek naar kleine interventies die weinig tijd kosten, maar veel impact hebben op de betrokkenheid en het begrip van leerlingen. Een voorbeeld is het herbekijken van de klassieker: ‘Zijn er nog vragen?’ Ik probeer leerkrachten te overtuigen om die vraag bijna volledig te schrappen. In de praktijk levert ze zelden iets op: leerlingen zijn onzeker, weten niet of hun vraag ‘dom’ is, of beseffen nog niet wat ze precies niet snappen. In plaats daarvan stel ik andere **routines** voor, zoals:

- ‘Schrijf in je eigen woorden op wat ik net heb uitgelegd.’
- ‘Noteer de drie belangrijkste stappen om deze oefening aan te pakken.’
- ‘Leg in één minuut aan je buur uit wat we nu precies gaan doen.’
- Toon het antwoord van één leerling (digitaal of via documentencamera, d.i. een apparaat waarmee je

fysieke documenten of voorwerpen op een scherm kunt projecteren). ‘Wat is er goed aan dit antwoord? Wat ontbreekt er nog?’

Bij open vragen (zoals vergelijkingsvragen) laat ik leerlingen eerst individueel antwoorden. Daarna selecteer ik een tiental echte leerlingantwoorden, plak ze onder elkaar en laat ik de klas met een eenvoudig schema (afvinkhokjes) bekijken in hoeverre elk antwoord aan de vraag voldoet. Zo leren ze aan de hand van hun eigen werk wat een goede vergelijking is, in plaats van alleen maar een modelantwoord te zien.

Voor taalzwakkere leerlingen werk ik graag met schrijfkaders: zinnen of structuren die al klaarliggen, waarin zij de inhoudelijke elementen kunnen invullen. Zo kan ik beter zien: gaat het probleem over taalvorm, of begrijpen ze de inhoud zelf nog niet?

Dit soort mini-interventies zijn weinig werk, maar maken het leren veel zichtbaarder. Ze helpen leerkrachten ook beter inschatten waar leerlingen staan, zodat ze gericht kunnen differentiëren.”

## Modelling

Leerlingen leren niet alleen door instructie, maar ook door **observatie**<sup>48</sup>. 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** (‘modelling’). Een belangrijk voordeel is dat leerlingen meteen zien hoe je een vaardigheid op een **succesvolle manier toepast**.

De effectiviteit van modelling is in diverse onderzoeken aangetoond<sup>49</sup>. Belangrijke stappen bij modelling zijn:

- **Doel formuleren**. Bepalen wat wordt voorgedaan en waarom.
- **Demonstreren**. De leraar, of een leerling die de vaardigheid goed beheerst, doet deze voor<sup>50</sup>. Het is behulpzaam om daarbij hardop toe te lichten wat je

precies doet en waarom. Dit kan herhaald worden met verschillende voorbeelden.

- **Reflecteren**. De leerlingen aan de hand van vragen laten nadenken over wat ze gezien hebben. Wat zagen ze, wat werkte goed? Dit kan individueel of in groepjes.
- **Oefenen**. Leerlingen laten oefenen met de vaardigheid. De leraar geeft feedback die de leerlingen weer verder op weg zet.

## Geleidelijk afbouwen van begeleiding

Bij instructiemodellen als beheersingsleren (zie aanbeveling 1) en GRRIM (zie pg. 43) 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.

## Stap voor stap veilig leren werken met de machine via modelling en afbouwende begeleiding



Sven Arys

Zesde jaar, Binnenschrijnwerk & Interieur

Zevende jaar, Duaal houtopleidingen

Oscar Romerocollege, Dendermonde

“Bij machinewerk laat ik leerlingen nooit zomaar ‘proberen’. Daar werk ik altijd met drie stappen: **demonstratie**, **begeleid samen**, dan pas **individueel**.

1. Ik demonstreer zelf de bewerking, met de hele groep rond de machine.
  - Ik toon heel precies de positie van de handen: ‘Waarom liggen alle vingers bovenop het stuk en niet op de rand?’
  - Ik wijs op de vezelrichting: ‘Als ik het zo leg, met deze knoop hier, dan verklein of beperk ik het risico op terugslag.’

- Ik leg uit waarom we met paringstekens werken zoals ooit aangeleerd in het derde jaar en wijs erop wat er fout kan lopen als je dat niet doet.

Terwijl ik voordoe, praat ik hardop: ‘Ik plaats mijn handen hier, omdat...’, ‘Ik kies deze aanvoerrichting, want...’.

2. Daarna laat ik hen de machine instellen en bedienen onder mijn begeleiding. Ik check hun instellingen en handelingen voordat de machine echt draait.
3. Pas als die basis veilig zit, mogen ze zelfstandig aan de slag, maar nog altijd met de afspraak dat ze bij twijfel stoppen en het eerst komen vragen.

Zo combineer ik modelling, hardop denken, veiligheid en afbouwende begeleiding. Ik benoem ook expliciet de gevaren, zonder sensatie, maar wel eerlijk – bijvoorbeeld door een filmpje te tonen van een terugslag – en leg uit dat fouten soms voortkomen uit technisch falen (losgetrilde geleidingslat ...) en niet alleen uit ‘domme fouten’.

### Scaffolding: steeds een trede hoger

Het idee van **scaffolding** sluit aan bij de inzichten van de psycholoog Vygotsky<sup>51</sup>. 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 best de steiger kan beklimmen, stel je eerst een **diagnose**. Welk probleem heeft de leerling? Wat kan of weet de leerling al, en wat nog niet? Vervolgens kies je de ‘**scaffolding tools**’ waarmee de leerling het best is geholpen. Waar differentiatie vooral proactief en vooraf gepland is, is scaffolding eerder responsief: je ondersteuning wordt op het moment zelf aangepast op basis van **voortdurende diagnose en interactie met de leerling**.

Dat kan bijvoorbeeld door:

- Een strategie voor te doen (**modelling**) en tegelijk hardop te verwoorden welke keuzes je maakt (**think aloud**);
- Te werken met **hulpkaartjes** met concrete hints, checklists of succescriteria;
- Een **complexe taak** op te delen in **kleinere stappen** die je apart inoefent en daarna samenbrengt;
- **Typische fouten** te voorspellen en te bespreken;
- Een deel van de taak al voor te **structureren** (bv. een gedeeltelijk ingevuld schema of een start van de oplossing);
- **Uitgewerkte voorbeelden** of modellen van het te bereiken resultaat aan te reiken zodat leerlingen weten wat ze kunnen doen als ze vastlopen<sup>52</sup>.

Na het bieden van hulp controleer je of de leerling de nieuwe stof beheerst en pas je je ondersteuning op basis hiervan aan<sup>53</sup>. Het gaat daarbij niet alleen om het kunnen afronden van een taak, maar om het

ondersteunen van leerlingen bij het zetten van een **volgende stap in het leerproces**. Recent onderzoek<sup>54</sup> laat dan ook zien dat het klassieke idee van scaffolding<sup>55</sup> (i.e. meer hulp bij falen, minder bij succes) niet automatisch leidt tot betere prestaties. Effectieve scaffolding is veel complexer en vraagt om **voortdurende afstemming**.

### Gradual Release of Responsibility

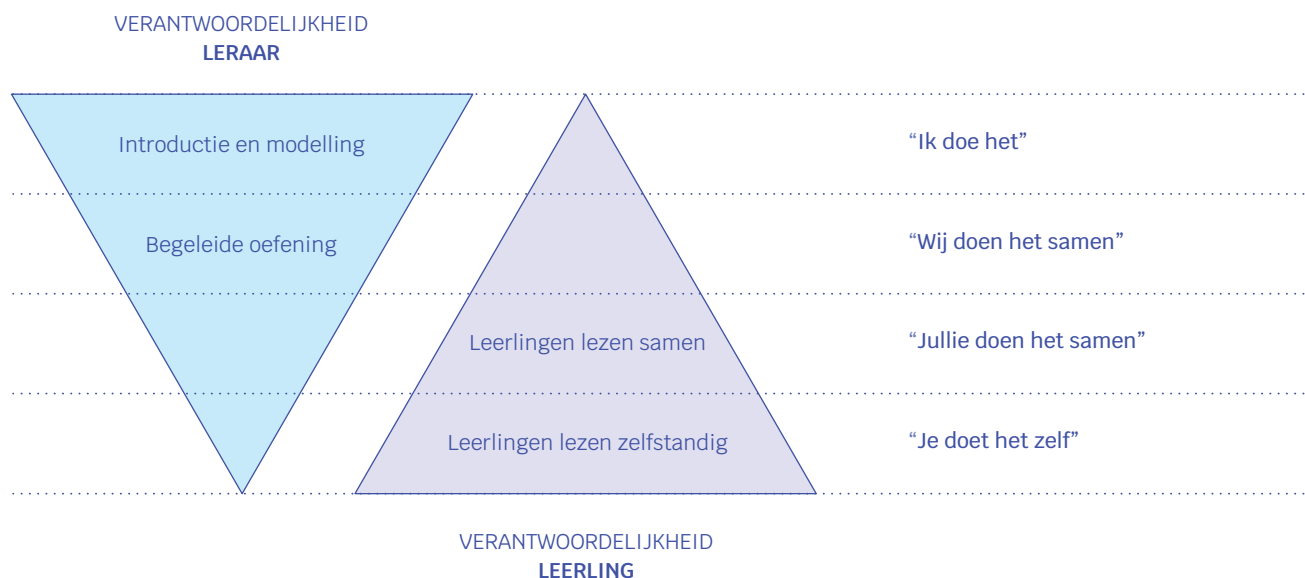
Een model dat veel nadruk legt op de **geleidelijke overgang tussen instructie en zelfstandige verwerking** is het *Gradual Release of Responsibility Instruction Model* (GRRIM of GRR-model). Het model bestaat uit vier fasen, waarbij de leraar aanvankelijk veel begeleiding biedt en die begeleiding stap voor stap afbouwt naarmate de leerlingen meer kennis bezitten en vaardiger worden.

- ① **Ik-fase.** De leraar introduceert en demonstreert een nieuwe vaardigheid, bijvoorbeeld via een stapsgewijs uitgewerkt voorbeeld of het denkproces te modelleren (zie de paragraaf over modellering).
- ② **Wij-fase.** De leraar en leerlingen oefenen samen de nieuwe vaardigheid. Ze werken samen een nieuw voorbeeld uit. Deze fase is gericht op interactie tussen leraar en leerlingen. De leraar stelt bijvoorbeeld vragen en de leerlingen bedenken antwoorden en oplossingen.

- ③ **Jullie-fase.** Bij de derde fase gaat het om interactie tussen de leerlingen. Zij werken samen bij het toepassen van de nieuwe vaardigheid.
- ④ **Jij-fase.** De leerlingen passen de vaardigheid zelfstandig toe.

Deze verschillende fasen samen worden **'begeleide instructie'** genoemd. Het schema in Figuur 7 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 eerst ondersteund. Die **ondersteuning** gebeurt eerst door de **leraar** en vervolgens door **klasgenoten**<sup>56</sup>. (Figuur 7)

Figuur 7. Het Gradual Release of Responsibility Model





# Geef leerlingen de tijd

Een effectieve manier om te differentiëren is meer tijd voorzien wanneer leerlingen moeite hebben om leerdoelen 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 prioriteiten. Met *pre-teaching* geef je sommige leerlingen extra instructie vóór de klassikale les zodat ze beter voorbereid starten. *Tutoring* is een intensieve vorm van ondersteuning voor leerlingen die nog meer tijd nodig hebben. Naast extra instructie is ook extra oefening van belang. Dat kan bijvoorbeeld met adaptieve digitale oefenprogramma's. Extra leer- of oefentijd kan soms ook buiten de klas worden georganiseerd in de vorm van huiswerk. Zorg daarbij eerst voor voldoende ondersteuning zodat leerlingen weten hoe ze op een effectieve manier zelfstandig kunnen studeren.

## Belang van de aanbeveling

Overzichtsstudies laten zien dat **meer onderwijstijd leidt tot betere resultaten**<sup>61</sup>. 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 voor een vak<sup>81</sup>. Het is raadzaam om hen gedurende een langere tijd **meer instructie en oefening** te geven voor dat vak, totdat ze weer op niveau zijn.
- Zet extra leertijd **doelgericht** in. Hoe groter de achterstand, hoe groter het effect van de extra leertijd. Leerlingen met een gemiddeld niveau hebben minder of geen baat bij extra leertijd<sup>82</sup>.
- Werkwijzen waarmee je de instructietijd substantieel kan uitbreiden zijn **pre-teaching** en **tutoring**. Dat kan binnen de klas, maar ook buiten de klas via huiswerk. Denk bijvoorbeeld aan het model van de *flipped classroom*, waarbij leerlingen thuis al een korte uitleg of video bekijken zodat ze beter voorbereid aan de les kunnen starten<sup>83</sup>.
- **Educatieve software** vormt een waardevol hulpmiddel om in het onderwijs in te spelen op verschillen tussen leerlingen<sup>84</sup>. Een recente overzichtsstudie toont aan dat adaptieve educatieve software gemiddeld genomen een positief effect heeft op de leeruitkomsten van leerlingen en studenten<sup>85</sup>. Daarbij blijkt de effectiviteit groter te worden in meer recente onderzoeken, vermoedelijk door de snelle technologische vooruitgang, onder meer op het gebied van artificiële intelligentie (AI). De rol van de leraar blijft echter essentieel voor een doelmatige inzet van dergelijke toepassingen: educatieve software is geen vervanging van differentiatie door de leraar, maar een ondersteuning ervan. Bovendien blijkt educatieve software vooral geschikt voor het inoefenen van basisvaardigheden en duidelijk afgebakende kennisgebieden, die in het basisonderwijs sterker aanwezig zijn dan in het secundair onderwijs<sup>86</sup>. Een open en kritische houding is dus belangrijk bij het inzetten van deze software.

## Hoe doe je dat?

Extra leertijd is een waardevolle aanvulling op de klassikale activiteiten. Als leraar kun je deze extra tijd op verschillende manieren organiseren. Dat kan door **extra instructie en oefening** aan te bieden aan een **kleine groep leerlingen** in de klas. Zo kun je bijvoorbeeld tutoring voorzien voor kleine groepen of voor individuele leerlingen. Voor individuele leerlingen kan ook educatieve software een geschikte manier zijn om specifieke vaardigheden verder in te oefenen. Maar ook buiten de klas kan je, via huiswerk, **gericht extra leertijd creëren** voor bepaalde leerlingen in de vorm van pre-teaching of bijkomende oefentijd.

### Extra leertijd via pre-teaching

Klassikale instructie is het meest effectief als alle leerlingen voldoende kunnen aansluiten bij het niveau van de les. Je wil 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 **voorafgaand aan de klassikale instructie**. De leerlingen die het nodig hebben, krijgen voorafgaand aan de les gericht extra voorbereiding.

Dat kan bijvoorbeeld in kleine groepjes in de klas, tijdens een huiswerkklas of begeleid studie-uur, of via voorbereidend materiaal dat de leerlingen zelfstandig doornemen. Vooral bij het aanleren 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**, een overzichtsstructuur om nieuwe aan bestaande kennis te linken, en het **activeren van relevante voorkennis**<sup>62</sup>. Meer informatie om hiermee zelf aan de slag te gaan vind je in het kaderstuk 'Effectieve werkwijzen bij pre-teaching'.

Dankzij pre-teaching komen leerlingen die moeite hebben met de leerstof 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<sup>63</sup>. Pre-teaching heeft daarenboven ook een gunstige uitwerking op het **zelfvertrouwen** van leerlingen.



## 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 leerstof. Je kunt als leraar werken volgens de principes van expliciete directe instructie (zie aanbeveling 3).

Een andere methode die je kunt gebruiken is de semantische feature analysis, waarbij je de leerlingen vraagt naar eigenschappen van kernbegrippen ('*Wat zijn de kenmerken van ...?*', '*Welke functies heeft ...?*', '*Waaruit bestaat ...?*').<sup>87</sup> Het helpt leerlingen om de kernbegrippen te onthouden, ook op de langere termijn.

### Aanbieden van advance organizers

Leerlingen krijgen vooraf een ‘kapstok’ of overzichtstructuur aangereikt, waarmee ze de nieuwe leerstof kunnen koppelen aan bestaande kennis en een overzicht krijgen van de leerstof in een groter geheel<sup>88</sup>.

Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van een grafisch overzicht of een mindmap die de leerlingen tijdens de les invullen.

### Activeren van relevante voorkennis

Nieuwe leerstof wordt beter begrepen wanneer ze wordt verbonden met wat leerlingen al weten<sup>89</sup>. Leerlingen beschikken meestal over voorkennis, maar die moet gericht worden geactiveerd en opgefrist. Dat kan door eerder behandelde stof te herhalen of door de kennis uit het geheugen terug te halen aan de hand van gerichte vragen, een korte quiz of een klasgesprek.

Activeren van voorkennis werkt alleen als er ook daadwerkelijk voorkennis aanwezig is. Zet het dus niet in om kennis over een nieuw onderwerp op te laten halen (bv. '*Wie weet er iets over Napoleon?*'). Op die manier passeer je juist de leerlingen met minder voorkennis.

## Pre-teaching van moeilijke begrippen, gecombineerd met pre-testing



Kaat Rykaert

Vakdidactiek Nederlands, Educatieve master

Universiteit Antwerpen

Pedagogisch begeleider, Nederlands SO

Pedagogische begeleidingsdienst KathOndVla

“Toen mijn leerlingen een tekst uit ‘De meeste mensen deugen’ van Rutger Bregman moesten lezen, liet ik hen eerst een korte test maken. Die bevatte **moeilijke woorden** uit de tekst en **kernconcepten** die ze nodig hebben om de inhoud goed te kunnen begrijpen. Voor deze test gebruik ik een digitale tool ‘Socrative’ die meteen feedback geeft op de antwoorden. De leerlingen hadden vooraf nog geen uitleg gekregen. Ik zeg er daarom altijd nadrukkelijk bij: ‘Het is niet erg als je hier slecht op

scoort. Het gaat erom dat je nu al even geconfronteerd wordt met de belangrijkste begrippen. Kijk vooral goed naar de feedback, want daarna ga je de tekst lezen.’

De test wordt ingezet binnen een gedifferentieerd leerpad. Het resultaat bepaalt welk pad de leerlingen bewandelen bij het verwerken van de tekst. Vervolgens lezen ze dan de tekst, mét de feedback van de *pre-test* in het achterhoofd. Nadien bespreken we samen het effect: vaak geven leerlingen spontaan aan dat de tekst beter blijft hangen omdat ze de kernbegrippen vooraf al eens zijn tegengekomen. Ik benoem dit expliciet als het *pre-testing* effect. Deze aanpak helpt om referentiekaders en woordenschat op te bouwen en maakt complexe teksten toegankelijker voor minder sterke lezers.”

## Extra leertijd via huiswerk

De organisatorische structuur binnen het secundair onderwijs maakt het soms **moeilijk om heel flexibel om te springen met de tijd binnen een lesuur** en om extra leertijd (zoals verlengde instructie en extra oefentijd) binnen deze tijdspanne in te plannen. **Huiswerk kan dan een waardevolle en haalbare piste zijn** om de effectieve leertijd van leerlingen uit te breiden en zo meer mogelijkheden te creëren voor differentiatie. Didactische mogelijkheden als pre-teaching, checken van begrip of individuele remediëring zijn ook via huiswerk mogelijk. Onderzoek toont aan dat huiswerk een positief effect heeft op de leerprestaties, vooral bij oudere leerlingen. Huiswerk is doorgaans effectiever in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs<sup>64</sup>.

Huiswerk kan twee belangrijke functies hebben. Enerzijds kan je als leraar huiswerk inzetten om de **voorkennis van leerlingen vooraf gericht te versterken**. Zo kan je leerlingen vooraf de reeds gekende zinsdelen laten herhalen wanneer je in de les Nederlands wil werken rond zinsontleding. Of je laat leerlingen thuis een instructievideo bekijken met gerichte kijk- en verwerkingsvragen over al de gekende onderdelen voor je in de les chemie verder bouwt op een bepaald onderwerp. Hier wordt huiswerk dus ingezet als een vorm van pre-teaching om leerlingen alvast voor te bereiden en instructie te geven voor de komende les. Je laat leerlingen de **inhoud voorafgaand aan de les zelfstandig doornemen**, zodat er **tijdens de les** voldoende tijd besteed kan worden aan het **actief inoefenen, verwerken en verdiepen** van de inhoud (flipped classroom). Dat kan bijvoorbeeld door middel van een leestekst of een instructievideo met gerichte kijkvragen. Maar ook via een advance organizer of een moeilijke woordenlijst kun je de voorkennis van leerlingen op voorhand gericht versterken.

Anderzijds kan huiswerk ook dienen om leerlingen **meer tijd te geven om te oefenen**. Leerlingen die bijvoorbeeld een verlengde instructie krijgen in de klas hebben vervolgens vaak minder tijd om zelfstandig te oefenen, terwijl ook zij die oefentijd hard nodig hebben. Op dat moment kan het dus aangewezen zijn om de **oefeningen deels thuis te laten afwerken**<sup>65</sup>. In dat geval is het belangrijk dat het huiswerk niet wordt ingezet voor summatieve evaluatie, maar ondersteunend en formatief van aard blijft. Geef leerlingen bovendien zo snel mogelijk goede feedback op het geleverde huiswerk zodat ze er ook echt uit kunnen leren om in de volgende les op voort te bouwen.

### Inzetten op voldoende inoefenkansen via huiswerk



Kathleen Rosier

Tweede jaar, Engels

Sint-Rita Campus College, Kontich

“Sommige leerlingen hebben tijdens de les extra uitleg nodig. Daardoor komen ze minder toe aan het **maken van oefeningen**. In zulke gevallen laat ik hen die oefeningen thuis verder afwerken, zodat ze toch voldoende inoefenkansen krijgen.

Ik hou er wel rekening mee dat het oneerlijk kan aanvoelen als alleen deze leerlingen huiswerk krijgen. Zij ervaren dat soms als: ‘Wij moeten altijd extra werken omdat we het moeilijk hebben, terwijl anderen niets hoeven te doen.’

Daarom geef ik ook de leerlingen die wél mee zijn één of enkele oefeningen als huiswerk. Op die manier blijft het verschil in zwaarte en hoeveelheid beperkt, maar krijgen de leerlingen die het nodig hebben wél extra oefentijd.”

Wanneer je huiswerk geeft, is het cruciaal dat deze verlengde instructie- of oefentijd buiten de klas ook echt effectief en efficiënt wordt benut. Dat begint met een doordachte invulling van de taak; de leerstof die thuis wordt geoefend moet duidelijk **aansluiten bij wat er in de les wordt behandeld** en bijdragen aan het verder versterken of inoefenen van de leerstof. Daarnaast is het minstens even belangrijk hoe leerlingen met het huiswerk aan de slag gaan<sup>66</sup>. Zorg daarom eerst voor **voldoende instructie en begeleiding rond effectief zelfstandig studeren**, zodat leerlingen weten hoe ze hun huiswerk doelgericht en op een effectieve manier kunnen aanpakken.

### *Versterk de zelfregulatie van je leerlingen om de effectiviteit van het huiswerk te waarborgen*

Omdat huiswerk buiten de gecontroleerde omgeving van een klas wordt verwerkt, spelen er allerlei factoren mee die invloed hebben op de kwaliteit en effectiviteit van het leren. Denk bijvoorbeeld aan verschillende vormen van afleiding, de tijd die leerlingen besteden aan het huiswerk, de mate van ondersteuning en beschikbare werkruimte in hun thuissituatie, of de manier waarop leerlingen het huiswerk aanpakken. Hierdoor bestaat het **risico dat het geven van huiswerk een averechts effect heeft**, en juist de leerlingen die deze extra leertijd nodig hebben dubbel worden benadeeld<sup>67</sup>.

Om huiswerk effectief te laten zijn, is het belangrijk dat je **expliciet inzet op het versterken van de zelfregulatievaardigheden** van leerlingen<sup>68</sup>. Doe dat niet in een aparte les 'leren leren' maar als **geïntegreerde aanpak binnen jouw vak**<sup>69</sup>. Zorg ervoor dat effectieve leerstrategieën zowel *ingebod* in de leerstof als *expliciet* in gesprekken aan bod komen.

**Zelfregulatie** bestaat uit verschillende componenten:

- **Cognitie:** de leerstrategieën zelf, zoals herhalen, memoriseren, zelftesten;
- **Metacognitie:** het denken over leren, kennis over jezelf, de taak en de strategieën, én de vaardigheden om te plannen, monitoren en evalueren;
- **Motivatie:** de drijfveer om te starten, vol te houden en door te zetten tijdens het leren<sup>70</sup>.

Deze kennis en vaardigheden zijn belangrijk: onderzoek heeft al meermaals aangetoond dat leerlingen hun eigen leren vaak kunnen overschatten. Dit komt deels doordat minder effectieve studeerstrategieën, zoals herlezen of markeren, vaak aanvoelen als heel effectief, terwijl ze dat in werkelijkheid net niet zijn<sup>71</sup>. **Om écht te leren, mag of moet studeren soms moeilijk aanvoelen.**



#### LEESTIP

### Meer weten over huiswerk?

In de toolkit 'Leren en lesgeven' op de website van Leerpunt staat een themapagina over huiswerk. Dit bundelt de meest recente wetenschappelijke inzichten rond huiswerk.



#### Toolkit Huiswerk

[leerpunt.be](https://leerpunt.be)



## Hoe versterk je zelfregulatie in je lespraktijk?

1. **Gebruik en modelleer effectieve leerstrategieën.** Werk met bewezen strategieën zoals gespreid in de tijd studeren, zelftesten via bijvoorbeeld flashcards, oefenen met uitgewerkte voorbeelden, samenvatten met de Cornell-methode. Toon en bespreek als leraar expliciet hoe en waarom je deze strategieën inzet en waarom ze werken. Door je denkproces hardop te verwoorden en te kaderen, help je leerlingen begrijpen hoe leren werkt en hoe zij dit ook zelfstandig kunnen toepassen.
2. **Laat leerlingen zelfstandig oefenen en bouw ondersteuning af.** Geef leerlingen de kans om deze strategieën zelf toe te passen, eerst met jouw ondersteuning. Bouw die ondersteuning ook geleidelijk af naarmate de leerlingen zelfstandiger worden. Stimuleer hen om geregeld terug te kijken op hun aanpak: wat werkte goed, wat minder, en wat kunnen ze de volgende keer anders doen.
3. **Maak leerdoelen en succescriteria expliciet voor leerlingen.** Richt je op leerdoelen in plaats van enkel op presteren. Maak helder wat het leerdoel is en

hoe succes eruitziet, bijvoorbeeld via voorbeelden of stappenplannen. Kies taken die voldoende uitdaging bieden maar haalbaar blijven, en voorzie indien nodig hulpmiddelen om overbelasting te voorkomen.

4. **Veranker dit binnen elk vak en elke leertakencontext.** Zelfregulatie ontwikkel je niet generiek, maar binnen concrete vak- en taakcontexten. Laat leerlingen in elk vak oefenen met het plannen, monitoren en evalueren van hun leerproces, zodat ze deze vaardigheden concreet kunnen versterken en toepassen in een context waar ze het meest relevant zijn.

**Aan de slag met effectieve leerstrategieën om de effectiviteit van huiswerk te waarborgen?** Bekijk dan deze handige studeerkaarten.



### [Studeerkaarten bundel](#)

thomasmore.be



## Ondersteuning bij woordenschat studeren: van stappenplan naar zelfsturing



Shana Loeckx

Eerste en tweede graad, Frans

Mariagaarde Instituut, Malle

“In mijn lessen Frans leer ik mijn leerlingen niet alleen **wat** ze moeten kennen, maar ook **hoe** ze woordenschat kunnen instuderen. Daarom werk ik met een eenvoudig stappenplan dat we eerst samen in de klas oefenen en dat ze daarna thuis zelfstandig toepassen.

Het stappenplan ziet er bijvoorbeeld zo uit:

- Luister naar de woorden en zeg ze hardop na.
- Bedek de Nederlandse kolom met de Nederlandse vertaling, zeg de Franse woorden en schrijf ze op.
- Controleer en verbeter.

- Herhaal, gespreid doorheen de tijd, tot je de lijst meerdere keren actief ingeoefend hebt.

Bij een toets vraag ik hen om hun **voorbereiding mee te brengen**. Terwijl ze werken of nadien, kijk ik kort in hun schrift: hebben ze het stappenplan echt gevolgd of toch alleen ‘gelezen’? Bij een zwak cijfer leg ik expliciet de link tussen hun resultaat en hun aanpak en vraag ik:

- ‘Wat heb je precies gedaan om te studeren?’
- ‘Wat heeft gewerkt, wat niet?’
- ‘Wat ga je volgende keer anders doen?’

Zo wordt een toets niet alleen een moment waarop ik beoordeel, maar ook een kans voor leerlingen om hun eigen leerstrategie **te plannen, te controleren en bij te sturen.**”

## Hoe stimuleer je zelfregulerend leren?

In de leidraad 'Metacognitie en zelfregulerend leren: bevorderen en implementeren van effectieve strategieën in het basis- en secundair onderwijs' wordt uitgebreid toegelicht wat metacognitie en zelfregulerend leren inhouden (en wat niet). Via zes aanbevelingen worden leerkrachten en schoolteams op weg gezet om ZRL te versterken in hun klas.



### [Leidraad Metacognitie en zelfregulerend leren](#)

leerpunt.be



### 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**. De instructietechnieken die beschreven staan in aanbeveling 3 zijn ook goed toepasbaar bij tutoring. Verder is het wenselijk om te voldoen aan de volgende voorwaarden<sup>72</sup>:

- Tutoren zijn **getraind**: bij voorkeur zijn het leraren, maar ook onderwijsassistenten, vrijwilligers of klasgenoten kunnen worden ingezet, als ze een training hebben gevolgd en via een **gestructureerde opzet** werken.
- Tutoring wordt **doelgericht** ingezet: voor leerlingen met een achterstand en specifiek gericht op het geconstateerde probleem.
- Tutoring is **intensief**: bij voorkeur een paar keer per week voor een periode van 10 weken.
- Tutoring is een **aanvulling** op het onderwijs in de klas en expliciet gekoppeld aan wat er in de les wordt behandeld.
- Tutoring geeft aanleiding tot **succeservaringen**.
- Tot slot is het belangrijk dat de leraar de vooruitgang van tutoring **monitort** om te bewaken dat de aanpak zinvol is.

Tutoring kan worden georganiseerd in kleine groepen of individueel. Individuele tutoring heeft doorgaans het grootste effect en wordt daarom het best ingezet bij leerlingen die het meest moeite hebben om de doelen te behalen.

### *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 is **effectiever naarmate de groep kleiner is**<sup>73</sup>. Tutoring wordt doorgaans georganiseerd aan de hand van een gestructureerd programma. Veel van deze programma's zijn ontwikkeld in de Verenigde Staten. Enkele van deze programma's zijn toegelicht op de pagina 'Tutoring door onderwijspersoneel' bij [onderwijskennis.nl](#).

### *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. Het gaat dan om een **zeer beperkte groep leerlingen** in laag 3 binnen het RTI-model. 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**. Sommige uitgeverijen ontwikkelen adaptieve tutoring software bij hun methodes. Ook de snelle ontwikkelingen van artificiële intelligentie (AI) kunnen oplossingen bieden voor deze individuele tutoring. Onderzoek bij 13- en 14-jarige leerlingen<sup>74</sup> laat zien dat een adaptieve AI-tutoring-toepassing ('Squirrel AI Learning') gelijkaardige of zelfs grotere leerwinst kan opleveren in vergelijking met instructie door leraren, zowel in kleine als grote groepen. De onderzoekers benadrukken echter ook dat verder onderzoek nodig is om te bepalen of dit effect op lange termijn standhoudt.



## De kracht van reciprocal peer tutoring benutten via expertduo's



Shana Loeckx

Eerste en tweede graad, Frans

Mariagaarde Instituut, Malle

“Bij de lessen grammatica werk ik graag met **expert-duo's**. Voor de werkwoordvervoegingen van *partir* en *finir* werd de klas bijvoorbeeld opgesplitst: één groep werd expert in *partir*, de andere in *finir*. De leerlingen werkten eerst individueel: ze studeerden de vervoeging in en maakten de bijbehorende oefeningen. Daarna vormde ik duo's, telkens met één *partir*-expert en één *finir*-expert. In die duo's leggen de leerlingen hun deel aan elkaar uit, en beide leerlingen schrijven alles volledig op.

Vervolgens maken ze allemaal een individuele opdracht waarin de twee werkwoordsvormen worden afgewisseld om te controleren of ze de twee werkwoorden niet door elkaar halen en de juiste vormen bij het juiste patroon kunnen plaatsen. Leerlingen zeggen zelf vaak: ‘Het is wel goed dat we het moeten uitleggen, dan merk ik pas wat ik echt begrijp.’

Op deze manier bouw ik niet alleen begrip en taalbewustzijn op, maar benut ik ook de kracht van *peer-to-peer*-leren in plaats van alles zelf opnieuw uit te leggen. Bovendien hebben op deze manier alle leerlingen de kans om een keer tutor en een keer tutee te zijn en vermijd ik dat het altijd de sterkere leerlingen zijn die de rol van tutor op zich moeten nemen.”

## Peer assisted tutoring in een praktijkvak



Sven Arys

Zesde jaar, Binnenschrijven & Interieur

Zevende jaar, Duaal houtopleidingen

Oscar Romerocollege, Dendermonde

“Een strategie die ik vaak inzet, is **peer assisted tutoring**. Wanneer ik merk dat een leerling een bepaalde bewerking echt goed beheerst, vraag ik om een klasgenoot die vastloopt te ondersteunen. Dan zeg ik bijvoorbeeld: ‘Jij hebt deze bewerking goed in de vingers. Neem Sam even mee en leg stap voor stap uit hoe jij het aanpakt. Doe het nog eens rustig voor.’

In het begin voelt dat soms wat ongemakkelijk. De sterkere leerling wil niet overkomen als een ‘betweter’. De andere leerling vindt het spannend om hulp te krijgen van een klasgenoot. Daarom leg ik aan het begin van het schooljaar heel duidelijk uit dat peer assisted tutoring geen straf is, maar een manier om elkaar sterker te maken. Het effect is vaak prachtig om te zien: leerlingen luisteren soms beter naar elkaar dan naar mij. De sterke leerling groeit in verantwoordelijkheid en verdiept zijn eigen kennis door ze uit te leggen, terwijl de andere leerling leert van een klasgenoot. Dit geeft hen het gevoel dat de kennis en vaardigheid binnen hun bereik liggen.”

## Peer tutoring

Een andere vorm van tutoring is 'peer tutoring'. Bij peer tutoring worden **klasgenoten of oudere leerlingen ingezet** om andere leerlingen te ondersteunen. Voor een goede werking is het belangrijk dat deze peer tutors vooraf **duidelijke instructie krijgen over hun rol** als tutor. Het merendeel van de studies naar peer tutoring laat positieve effecten zien op de prestaties van leerlingen<sup>75</sup>. Er zijn verschillende vormen van peer tutoring:

- **Peer assisted tutoring.** Leerlingen met **verschillende vaardigheidsniveaus** worden samengezet om gericht de nodige kennis en vaardigheden te versterken. Sterkere leerlingen ('tutors') helpen medeleerlingen ('tutees') bij het leren, inoefenen of verduidelijken van leerstof, meestal in duo's of in kleine groepjes. Het is een effectieve aanvulling op de klassikale instructie en zorgt bovendien voor een hogere motivatie en meer zelfvertrouwen<sup>76</sup>.
- **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.
- **Cross-age tutoring.** Een leerling uit een **hogere klas** (tutor) geeft ondersteuning aan een leerling uit een lagere klas (tutee). Dit is effectief omdat de tutor vaak meer kennis en ervaring meebrengt. Deze vorm werkt dan ook het best wanneer tutors en tutees niet op hetzelfde vaardigheidsniveau zitten<sup>77</sup>.

Sommige onderzoeken naar peer tutoring wijzen op grote effecten, andere op matige effecten. Over het algemeen blijken de effecten in het secundair onderwijs hoger dan in het basisonderwijs. De manier waarop de tutoring wordt uitgevoerd, heeft uiteraard invloed op het effect. Regelmatige tutoring-sessies (4–5 keer per week) gedurende maximaal 10 weken blijken effectiever te zijn dan minder intensieve of juist langere programma's. Na 10 weken wordt het effect minder groot<sup>78</sup>.

Daarnaast blijft de **rol van de leraar van groot belang**. In de eerste plaats vraagt het **trainen en begeleiden van de tutors** aandacht. Het is belangrijk dat je als leraar peer tutoring voorbereid door zowel de tutor als tutee te begeleiden en voorbereiden, en te zorgen dat er gestructureerd gewerkt wordt<sup>79</sup>. Door je leerlingen expliciet te **ondersteunen in cognitieve en metacognitieve strategieën**, til je de gesprekken naar een hoger niveau en bevorder je actief begrip. Denk bijvoorbeeld aan strategieën die leerlingen aanzetten tot voorspellen, het stellen van vragen, verduidelijken, of samenvatten<sup>80</sup>. In de tweede plaats **monitor en evalueer je de voortgang** en de opbrengsten zowel voor de tutor als de tutee.

Tutoring is het meest effectief als:

- de tutor zorgt voor een goede sfeer en niet bestrafend spreekt;
- de tutor zich helpend opstelt en aansluit bij de vragen van de tutee;
- de tutor niet alles voorkauwt maar ruimte geeft aan de tutee om inhoud zelf te verwoorden;
- de tutoring gericht is op de aanpak en niet op het antwoord.

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 hen wordt verwacht. Het is cruciaal om dit te doen **vanuit hoge verwachtingen** en daarbij stereotypingen bij leraren en leerlingen te vermijden.

## Extra oefening via digitale programma's

Net zo belangrijk als extra instructie is extra oefening. Veel uitgeverijen ontwikkelen aansluitend bij hun methoden **adaptieve digitale leersystemen** waarin de leeractiviteiten zich **aanpassen** op basis van het **beheersingsniveau** van de leerlingen. Dit biedt goede mogelijkheden voor differentiatie. Het programma bepaalt namelijk welke leerstof de leerling krijgt aangeboden op basis van de scores bij de eerder gemaakte opgaven. Het gaat dan bijvoorbeeld over verlengde instructie via een video, aangepaste oefeningen met ondersteuning op maat, of verdiepende leeractiviteiten<sup>90</sup>. Ook kan zo'n programma automatische feedback geven. Verder is het mogelijk om de leerling toetsvragen voor te leggen. De toetsvragen worden aangepast aan het niveau van de leerling. Adaptieve oefenprogramma's zijn vooral waardevol als middel om alle leerlingen te helpen de leerdoelen te bereiken.

Ook zonder adaptieve software kun je als leraar gericht digitaal oefenmateriaal aanbieden. Je kan bijvoorbeeld differentiëren door bewust opdrachten te selecteren, aangepaste leerpaden samen te stellen en resultaten te gebruiken voor gerichte feedback. Daarbij kan AI, wanneer gericht ingezet, helpen om de juiste oefeningen te vinden voor leerlingen die extra oefening of uitdaging nodig hebben. **Jij blijft als leraar echter steeds richtinggevend**: jij bepaalt de leerdoelen, bewaakt de voortgang en zet de technologie doelgericht in om leerlingen precies die ondersteuning of uitdaging te geven die ze nodig hebben. **Zo versterkt de technologie je didactiek, in plaats van die te vervangen.**

Digitale oefenprogramma's helpen de leraar om de oefeningen af te stemmen op de onderwijsnoden van leerlingen. Ze kunnen de leraar bovendien ondersteunen door **automatisch de voortgang van de leerlingen** te registreren, monitoren, analyseren en deze resultaten zichtbaar te maken via **dashboards**. Leraren kunnen deze gegevens vervolgens als een soort kompas gebruiken wanneer zij beslissen over instructie, verwerkingsopdrachten en feedback.

Dit moet echter altijd als **aanvullend hulpmiddel** worden gezien. De Nederlandse Onderwijsraad verwijst in deze context dan ook naar het inzetten van intelligente technologie als katalysator voor sterk onderwijs, maar niet als verbeteraar voor zwak onderwijs<sup>91</sup>. De rol van de leraar blijft cruciaal en het is dan ook van groot belang dat je als leraar een sturende rol opneemt wanneer je digitale oefenprogramma's gebruikt ter ondersteuning van differentiatie. Digitale tools geven vooral taakgerichte feedback, maar jij kan proces- en zelfregulatiefeedback toevoegen<sup>92</sup>. 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<sup>93</sup>. Begeleiding en omkadering van een leraar blijven dan ook belangrijk.

Omdat digitale programma's oefenwerk en feedback automatiseren, komt er **tijd vrij voor jouw expertise**: verlengde instructie geven, zelfregulatie ondersteunen, denkstappen modelleren of feedback verdiepen. Gebruik die tijd bewust voor leerlingen die dat het hardst nodig hebben.

### LEESTIP

#### Meer lezen over digitale technologie?

De leidraad 'Digitale technologie die het leren verbetert' van Leerpunt bundelt de meest recente onderzoeksbevindingen rond het gebruik van digitale technologie in de klas.



#### [Leidraad Digitale technologie](#)

leerpunt.be



## Inzetten van digitale leerpaden om verlengde instructie mogelijk te maken



Shana Loeckx

Eerste en tweede graad, Frans

Mariagaarde Instituut, Malle

“In lessen waar ik grote niveaoverschillen merk, werk ik vaak met een digitaal leerpad. Voor het grootste deel van de klas zet ik de uitleg, voorbeelden en opdrachten in een **digitaal leerpad** klaar (via Smartschool, kennisclips of stap-voor-stap instructies). Leerlingen die de leerstof goed begrijpen, kunnen daarmee vlot en redelijk zelfstandig aan de slag. Leerlingen die meer moeite hebben, roep ik bij mij aan de tafel. We maken samen een aantal oefeningen en ze krijgen intensieve, gerichte begeleiding. Omdat veel van mijn instructie al in het leerpad zit, komt er tijd en ruimte vrij om met een kleiner groepje te werken, zonder dat de rest van de klas stilvalt. Ik bewaak wel altijd dat iedereen voldoende actief oefent en niet alleen passief video's bekijkt. Dat doe ik bijvoorbeeld door tussentijds rond te lopen, afspraken op het bord te noteren waarnaar ik meteen kan verwijzen, of geregeld oogcontact te hebben met de rest van de klas.”





# Werk doelgericht en flexibel in groepjes

Kies een groepeeringsvorm 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 geregeld opnieuw te bepalen op welke manier je leerlingen groepeerd en met welk doel. Daarbij ga je steeds uit van de ontwikkeling van leerlingen en de hoeveelheid tijd die je verwacht dat ze nodig hebben om de leerdoelen te bereiken.

## Belang van de aanbeveling

Elke groepeeringsvorm 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. Het kader 'Wat zegt onderzoek over homogeen of heterogeen groepeeren?' laat zien dat de **keuze voor homogeen of heterogeen niet zo eenvoudig te maken valt**.

## Hoe doe je dat?

### 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 begeleid inoefening. De samenstelling van de groepjes kan telkens variëren en gebeurt bij voorkeur steeds op basis van **recente observaties of evaluaties** van de voortgang van je leerlingen (zie ook aanbeveling 2)<sup>94</sup>. Veel onderzoek laat ook zien dat werken met **vaste niveaugroepen niet**

**wenselijk is**<sup>95</sup>. Zoals in het kaderstuk 'Coöperatief leren' 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. Zorg ervoor dat leerlingen **niet vast komen te zitten in een hokje**.

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<sup>96</sup>.

### Samenwerkend leren

Leerlingen kunnen **van elkaar leren** wanneer zij met elkaar samenwerken in groepjes. Van samenwerkend leren gaan leerresultaten omhoog en de leerhouding vooruit<sup>97</sup>. Dit geldt voor verschillende leergebieden en zowel voor praktische als theoretische vakken<sup>98</sup>.

De positieve effecten ontstaan niet automatisch door gewoon samen te werken. Het is van belang 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 beklivende leerervaringen opdoen.

## 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<sup>107</sup>. Beide groepsvormen hebben voor- en nadelen. Het is daarom **geen goed idee 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 beheersingslessen. 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 hoger als lager presterende leerlingen in principe evenveel onderwijstijd, terwijl de groep lager presterende leerlingen juist meer instructie- en oefentijd nodig heeft.

### *Waarom heterogeen groeperen?*

Onbewust hebben leraren vaak minder hoge verwachtingen van lager presterende leerlingen. Bij een homogene groepsindeling zitten deze leerlingen samen in een groepje, waardoor leraren geneigd kunnen zijn deze groep minder uit te dagen en minder aan te spreken op hogere denkvaardigheden. Dit heeft niet alleen een negatieve uitwerking op de leeransen en -uitkomsten maar ook op het zelfbeeld van leerlingen. In heterogene groepjes krijgen deze ongelijke verwachtingen minder kans<sup>108</sup>.

Leerlingen 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<sup>109</sup>.

### *Waarom is het ingewikkeld?*

Leerlingen vergelijken zichzelf met andere leerlingen. Daardoor kunnen leerlingen zich aan hun klasgenoten 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 groepsleden beter presteren. Dit kan een negatieve invloed hebben op hun zelfbeeld<sup>110</sup>.

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<sup>111</sup>.

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 het best flexibel en gevarieerd gegroepeerd. Het hanteren van vaste niveaugroepen in de klas lijkt vanuit dit oogpunt dan ook minder wenselijk. 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<sup>112</sup>. **Wat je precies doet binnen de groepjes, blijft het belangrijkste.**

Tot slot is het belangrijk om te benadrukken dat het niet altijd nodig is om je klas op te delen in groepjes om tot effectieve binnenklasdifferentiatie te komen. Groepjes op zich zijn dan ook geen wondermiddel.

Hoe maak je de keuze tussen homogeen en heterogeen groeperen? Onderzoeker Milou de Smet legt het uit in deze handige video.



### **Homogene of heterogene groepjes?**

klasse.be



Voorwaarden voor samenwerkend leren zijn:

- 1 **Positieve wederzijdse afhankelijkheid.** De leerlingen in een groepje hebben elkaar nodig; ze kunnen de taak enkel 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<sup>99</sup>.

**Coöperatief leren**, zoals ontwikkeld door Kagan<sup>100</sup>, sluit sterk aan bij deze voorwaarden en is een goed voorbeeld van de manier waarop 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:

- Gelijke deelname;
- Individuele aanspreekbaarheid;
- Positieve wederzijdse afhankelijkheid;
- Simultane actie.

## Coöperatief leren: Groepswerk met vaste rollen binnen de groep



Sven Arys

Zesde jaar, Binnenschrijnwerk & Interieur

Zevende jaar, Duaal houtopleidingen

Oscar Romerocollege, Dendermonde

“In mijn zevende jaar dual heb ik een klas met leerlingen uit vier verschillende beroepenvelden: daktimmerman, CNC-operator, schrijnwerker-houtbouw en interieurbouwer. Ik werk daarom met projecten op maat van hun specialisatie, maar altijd in groepjes met vaste rollen.

Per groep wijs ik bijvoorbeeld deze rollen met duidelijke taken toe:

- **planningsverantwoordelijke of werfleider:** overlegt met de groep en mij en bewaakt de planning;
- **veiligheidscoördinator:** ziet erop toe dat alle veiligheidsafspraken worden nageleefd;
- **materiaalmeester:** is verantwoordelijk voor het materiaal en de voorraad;
- **machinespecialist:** volgt de machinebewerkingen op.

Die rolverdeling baseer ik op mijn observaties van het jaar ervoor: wie neemt spontaan initiatief, wie werkt nauwkeurig, wie is sterk in veiligheid, wie werkt graag met machines ...

Tijdens het project volg ik goed op hoe die dynamiek werkt. Soms groeit een leerling echt in zijn rol en blijkt een stille leerling plots een uitstekende planner. Soms voelt iemand zich totaal niet op zijn plaats (bijvoorbeeld in een leidinggevende rol). In zulke gevallen durf ik rollen te wisselen:

‘Ik merk dat jij je niet goed voelt als planningsverantwoordelijke. Zullen we eens proberen of je beter tot je recht komt als materiaalmeester? Dan kan iemand anders de planning overnemen.’

Zo wordt groepswerk veel meer dan ‘samen iets maken’: het wordt een bewuste oefening in rolverdeling, verantwoordelijkheid en samenwerking, afgestemd op ieders sterktes en groeipunten.”

**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** kan worden ingezet binnen **projectwerk**, maar kan ook **kleinschalig** worden toegepast als korte samenwerking tijdens je les, bijvoorbeeld via een *think-pair-share* (*denk-duo-deel*) waarbij leerlingen eerst individueel *nadenken* over een vraag, hun antwoorden bespreken, vergelijken en eventueel aanvullen in *duo* met een klasgenoot en hun ideeën vervolgens *delen* en bespreken met de hele klas. Ook kun je bijvoorbeeld expertgroepen via een *jigsaw* (puzzel) inzetten waarbij leerlingen in kleine groepjes (4-6 leerlingen) samenwerken aan een opdracht. Iedereen heeft een eigen verantwoordelijkheid (puzzelstukje) en verdiept zich in één deel van de opdracht of lesinhoud; de leerlingen zijn hierbij afhankelijk van elkaar en delen vervolgens hun werk met hun groepje om samen de volledige opdracht te kunnen maken (volledige puzzel te kunnen leggen).

### 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 laagpresterende leerlingen en minder oplevert voor hoogpresterende leerlingen<sup>101</sup>. Andere studies laten zien dat heterogeen groeperen ook goed is voor hoogpresterende leerlingen. Als een sterkere leerling iets uitlegt aan een minder sterke leerling, kan dat immers 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<sup>102</sup>.

Hoe dan ook is het **raadzaam om bij de samenstelling van groepjes de niveaoverschillen 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. Als de niveaoverschillen relatief klein zijn, kan de communicatie tussen leerlingen constructief blijven én kan er zinvolle onderlinge discussie ontstaan<sup>103</sup>. Een andere verklaring voor het gegeven dat niveaoverschillen tussen leerlingen niet al te groot mogen zijn, is te vinden in de cognitieve belastingstheorie van John Sweller<sup>104</sup>. Zie meer informatie daarover in het kader hieronder.

### 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 te veel informatie tegelijkertijd moet verwerken. Een te complexe taak zorgt voor *cognitive overload* (of 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<sup>113</sup>.

Samenwerkend leren biedt niet onder alle omstandigheden een oplossing voor cognitieve overbelasting. 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 **niveaoverschillen niet te groot mogen zijn om de cognitieve belasting beperkt te houden**<sup>114</sup>.



## Flexibel groeperen

Er is geen eenvoudig antwoord op de vraag wat de ideale groeperingsvorm is. Elke indeling heeft haar eigen voor- en nadelen. Daarom is het verstandig **niet vast te houden aan één manier van groeperen, maar om dit flexibel te doen**<sup>105</sup>. 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 geregelde tussentijdse 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<sup>106</sup>.

## Wekelijkse (her)verdeling voor homogene groepen binnen differentiatie-uur



Shana Loeckx

Eerste en tweede graad, Frans

Mariagaarde Instituut, Malle

“In de eerste graad hebben wij wekelijks één differentiatie-uur Frans. Tijdens dit uur worden twee klassen tegelijk geroosterd en komt er een derde leerkracht bij. Zo ontstaan er drie groepen: twee basisgroepen bij de vaste klasleerkrachten voor verlengde instructie en remediëring, en een verdiepingsgroep bij de derde leerkracht voor extra uitdaging.

Wie in welke groep zit, bekijken we **elke week opnieuw**. Op basis van recente toetsen of observaties in de klas maken we een inschatting van hoe vlot de leerlingen aan de basisleerstof kunnen werken. Leerlingen zitten dus niet een heel trimester vast in één groep. Ze kunnen bijvoorbeeld voor het ene onderdeel in de basisgroep zitten en voor een ander onderdeel in de verdieping. Dat werkt motiverend. Het is niet omdat je deze week basis volgt, dat je volgende keer geen verdieping kan krijgen.”



# Ontwikkel en onderhoud je basisvaardigheden voor leskwaliteit

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 je verdere beroepsloopbaan aandacht aan te besteden en deze te blijven ontwikkelen en onderhouden.

## Belang van de aanbeveling

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**<sup>115</sup>. 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).

## Hoe doe je dat?

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.

## Wat zegt onderzoek over basisvaardigheden?

Om goed te kunnen differentiëren, is het belangrijk dat de basisvaardigheden voor leskwaliteit op orde zijn. Dit is aangetoond aan de hand van 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<sup>128</sup>.

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:

- een veilig en stimulerend leerklimaat creëren;
- de les efficiënt organiseren en een goed klasmanagement toepassen;
- duidelijke en gestructureerde instructie geven.

### Vaardigheden voor gevorderden:

- een intensieve en activerende les vormgeven;
- instructie en verwerking afstemmen op verschillen tussen leerlingen (differentiëren);
- effectieve leerstrategieën aanleren;
- leerlingen actief betrekken bij het leerproces.

## 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**<sup>116</sup>. 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 leerklimaat

Om te leren hebben leerlingen een **veilig leerklimaat** nodig. In zo'n klimaat voelen leerlingen zich gezien, ondersteund, veilig en uitgedaagd en voelen ze zich **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<sup>117</sup>.

Een veilig leerklimaat creëren behoort dan ook tot de basisvaardigheden van leraren in het secundair onderwijs. Door in te zetten op de onderstaande suggesties kan worden gewerkt aan een veilig leerklimaat<sup>118</sup>.

- **Zorg voor een goede leraar-leerlingrelatie.** Zorg ervoor dat iedereen zich gezien, serieus genomen en welkom voelt. Onderzoek benadrukt hierbij ook het belang van persoonlijke interesse tonen en een luisterend oor bieden aan leerlingen<sup>119</sup>.
- **Zorg ervoor dat leerlingen succeservaringen kunnen opdoen.** Bied de lesstof bijvoorbeeld in kleine stappen aan en spreek positieve verwachtingen uit, zodat leerlingen vertrouwen krijgen in hun eigen kunnen.
- **Zorg voor een goede (werk)sfeer.** Creëer een cultuur waarin leerlingen respectvol en constructief met elkaar omgaan en zich veilig voelen in de groep (groepsdynamiek).
- **Geef vaste regels en procedures** voor dagelijkse handelingen (routines) in plaats van enkel gedragsregels. Dit zorgt voor voorspelbaarheid, structuur en rust.

- **Wees consequent in de uitvoering.** Zorg ervoor dat regels en procedures helder zijn en consequent worden nageleefd. Maak aan het begin duidelijk wat van de leerlingen verwacht wordt om verwarring over de regels en procedures te voorkomen.
- **Stuur op een actieve mentale instelling.** Maak duidelijk welke werkhouding van de leerlingen wordt verwacht en wees als leraar zelf zichtbaar en alert aanwezig (*withitness*).

### Klasmanagement

Zonder organisatie, regels, routines en structuur kun je als leraar niet differentiëren. Uit vele studies is gebleken dat effectieve leraren **expliciet aandacht besteden aan regels en routines**, controleren of leerlingen zich eraan houden en consequent reageren op overtredingen. Ze **maximaliseren ook de lestijd**<sup>120</sup>. Klassen die doelgericht werken, een geheel vormen, gestructureerd zijn en waar minder conflicten zijn, bieden betere leeromgevingen voor leerlingen<sup>121</sup>. Sterk klasmanagement draagt bovendien bij aan een veilig leerklimaat. Het ICALT instrumentarium ziet doelmatig klasmanagement als een belangrijk onderdeel van een goede lesorganisatie. Andere belangrijke onderdelen voor een goede lesorganisatie zijn:

- 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.

### Effectieve instructie

Bij effectieve instructie geef je als leraar les op een **gestructureerde** manier, leg je de leerstof op een duidelijke manier uit, controleer je geregeld of leerlingen de inhoud hebben **begrepen**, zorg je voor gepaste **begeleiding**, geef je **feedback**, leg je uit hoe leerlingen eventuele didactische **hulpmiddelen** kunnen gebruiken en hoe zij de opdracht moeten uitvoeren<sup>122</sup>. In aanbeveling 3 worden verschillende principes beschreven die de kwaliteit van instructie verbeteren.



## Vaardigheden samen ontwikkelen en onderhouden

Basisvaardigheden leer je als leraar tijdens 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**. Het is belangrijk om deze vaardigheden vervolgens ook blijvend te **onderhouden en verder te ontwikkelen**, onder meer door als leraren van elkaar te leren.

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<sup>123</sup>.

Maar ook na de inwerkperiode blijf je als leraar je vaardigheden op vlak van differentiatie best ontwikkelen. Dat is niet een kwestie van ieder voor zich, maar van **samen leren**. Het **schoolteam** kan dan functioneren als een **professionele leergemeenschap**<sup>124</sup>. De **vakgroep**

**speelt daarin een sleutelrol**: collega's binnen hetzelfde vak delen een gemeenschappelijke inhoudelijke expertise, ontwikkelen samen lessen, materiaal en toetsen, analyseren leerlingresultaten en denken mee na over passende aanpassingen in hun onderwijs. In zo'n vakgroep, en ruimer in het hele schoolteam, hebben de leden een gezamenlijke missie en gezamenlijke doelen die ze met de leerlingen willen bereiken. Ze voeren daarover een **dialog**, reflecteren samen op het onderwijs en geven elkaar **feedback**. Naast een professionele leergemeenschap onder collega's of een sterke vakgroepwerking kan ook **externe pedagogische begeleiding** een rol spelen als **bruggenbouwer**. Pedagogische begeleiders kunnen **mee kijken in de klas**, helpen bij het scherpstellen van de leervraag en het vertalen van onderzoek naar de context van de school. Daarbij werken ze vanuit verschillende perspectieven (**multi-perspectivisme**) en databronnen (**datatriangulatie**), zoals leerlingdata, observaties, ervaringen van leraren en leerlingen. Deze bevindingen leggen ze naast elkaar om gerichte keuzes in functie van de leerdoelen te onderbouwen.

## Lesson Study

Een professionaliseringsaanpak waarin leraren elkaar observeren is **Lesson Study**. Hierbij kiest het team een **leerprobleem** van leerlingen. Vervolgens ontwerpen de **teamleden** een goed onderbouwde ‘**onderzoeksles**’ waarin leerlingen ondersteund worden bij dat leerprobleem. Eén leraar van het team geeft de les terwijl de rest van het team het leren van de leerlingen **live observeert** en gegevens verzamelt. 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<sup>125</sup>.

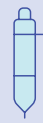
## Collegiale visitatie

De professionele 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. Dat betekent dat de afspraken, observaties en bevindingen **systematisch** worden vastgelegd, besproken in het team en gebruikt om het onderwijs en het schoolbeleid gericht te verbeteren<sup>126</sup>.

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<sup>127</sup>.

## Gericht professionaliseren met ‘Lesson Study’



Kaat Rykaert

Vakdidactiek Nederlands, Educatieve master

Universiteit Antwerpen

Pedagogisch begeleider, Nederlands SO

Pedagogische begeleidingsdienst, KathOndVla

“Als pedagogisch begeleider zetten we sterk in op *Lesson Study*-trajecten. In één school ben ik bijvoorbeeld een hele dag lessen gaan observeren (wiskunde, Frans, Nederlands ...) met een focus op differentiatie.

Na die observaties heb ik mijn **bevindingen** teruggekoppeld (wat ik zie rond controle van begrip, tussendoelen, inzet van digitale tools ...) en **groei-kansen** geformuleerd (bv. ‘We controleren het begrip aan het begin van de les nog te weinig bij alle leerlingen’).

De teams kozen vervolgens zelf één klein leerprobleem dat uit de bevindingen kwam, bijvoorbeeld ‘Het is onduidelijk welke voorkennis leerlingen activeren en welke ze nodig hebben om de nieuwe leerstof te begrijpen.’ Daarrond gingen ze dan samen aan de slag: lesvoorbereidingen aanpassen, uitproberen, opnieuw bij elkaar observeren. Dat is haalbaar omdat de focus beperkt en concreet blijft.

In mijn vakdidactiek benadruk ik ook dat differentiatie iets is voor gevorderden: je moet eerst de basis van leskwaliteit beheersen. Daarom raad ik studenten bewust aan om nascholingen te volgen over didactische thema’s (formatief handelen, differentiatie ...) en niet alleen over inhoud (bv. ridderliteratuur).”

## Effectieve feedback bij lesobservaties

Feedback geven is een kunst<sup>129</sup>. 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<sup>130</sup>:

- **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' van de leraar.
- **Tijdig.** Geef zo snel mogelijk na de observatie feedback.
- **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.





# 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. Daarnaast is het cruciaal dat er op schoolniveau afspraken worden gemaakt en interventies worden doorgevoerd om de onderlinge verschillen weg te werken. De initiatieven voor differentiatie mogen dus niet enkel 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.

## Belang van de aanbeveling

Doelen voor differentiatie stel je in het secundair onderwijs in de eerste plaats op het niveau van de studierichting, finaliteit, graad en vakgroep. Een school schetst een **gemeenschappelijk kader** (bijvoorbeeld rond het realiseren van de eindtermen en de leerplandoelen), maar de concrete **ambities** kunnen verschillen per finaliteit, studierichting, graad en klasgroep. Bij het formuleren van die doelen is het verstandig om goed te kijken naar de **kenmerken van de leerlingpopulatie** in een bepaalde studierichting, finaliteit of graad. In richtingen of klassen met veel leerlingen in een kwetsbare positie zal de focus vaak liggen op het **systematisch realiseren van de minimumdoelen** en op basisgeletterdheid in de kernvakken. In meer doorstroomgerichte of sterk presterende groepen volstaat dat niet: daar is het nodig om hogere ambitieniveaus te formuleren, bijvoorbeeld rond **verdiepings- en uitbreidingsdoelen**.

Alle leerlingen hebben er belang bij dat de doelen ambitieus én realistisch zijn (zie aanbeveling 1). 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 (sociaal-economische status), migratieachtergrond en/of thuistaal. Alleen dan lukt het om onderwijsachterstanden te verkleinen<sup>131</sup>. In de praktijk blijkt echter dat deze factoren toch een rol spelen bij verwachtingen van de leraar. Leraren bieden **onbewust minder kansen** aan de leerlingen die ze het hardst nodig hebben<sup>132</sup>. Om alle leerlingen de kansen te geven die ze verdienen, is tegenwicht nodig in de vorm van een **schoolbrede aanpak**.

## Hoe doe je dat?

Een **planmatige benadering** van differentiatie voor de hele school begint met het in kaart brengen van de leerlingpopulatie. Op basis daarvan maak je als school keuzes en vertaal je die in een **concrete werkwijze** om te differentiëren.

## Breng de leerlingpopulatie in kaart

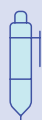
De ontwikkeling van leerlingen wordt voor een deel bepaald door hun **achtergrond**. Een goed beeld van de achtergrond van leerlingen helpt om **proactief** na te denken over wat zich zou kunnen afspelen in de klas en over een concrete werkwijze waarmee voor alle leerlingen ambitieuze doelen kunnen worden bereikt<sup>133</sup>. Dit kun je als school in beeld brengen door te kijken naar de **complexiteit** en de **heterogeniteit** van de leerlingen. De **Onderwijskansarmoede-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 vier **gezinskenmerken** vertonen (thuis taal niet-Nederlands, laag opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een schooltoelage, en/of wonen in een buurt met hoge mate van schoolse vertraging)<sup>134</sup>. Scholen met een hoge OKI krijgen extra financiële middelen (compensatiefinanciering) om achterstanden te voorkomen en bestrijden<sup>135</sup>.

## Vertaal doelstellingen naar een schoolbrede aanpak

Om te beginnen is het goed om te bedenken dat een **schoolbrede aanpak positieve effecten** heeft<sup>136</sup>. 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. Daarbij moeten specifieke doelen en afspraken voor differentiatie worden geformuleerd. Maar hoe vertaal je dat als school in een concrete aanpak voor het bereiken van goede resultaten?

### Meerlagige ondersteuning op schoolniveau



Boje Moons

Eerste en tweede jaar, Wiskunde (A-stroom)

GO! KA Berchem

“In onze eerste graad hebben we voor wiskunde een schoolbrede aanpak uitgewerkt, waarbij we werken met vier lagen van ondersteuning. Zo kunnen we sneller schakelen wanneer leerlingen achterop raken, en uitdaging bieden aan sterke leerlingen.

#### ① **Basis: de gewone lessen**

Elke leerling krijgt drie uur wiskunde per week. In die lessen leg ik de leerstof uit, oefenen we samen en werken de leerlingen zelfstandig verder. Aan de hand van huiswerk en kleine tussentijdse toetsen zie ik wie de leerstof voldoende beheerst.

#### ② **Wiskunde-plus met drie niveaugroepen**

In het eerste jaar hebben alle leerlingen twee aanvullende uren wiskunde-plus. Vanaf het tweede jaar is dat nog één uur. We koppelen dan twee klassen aan drie leerkrachten in drie lokalen. We starten het jaar met basistesten (maaltafels, breuken, meten ...). Op basis daarvan delen we de groep in:

- remediëring
- basis
- verdieping

Na elk rapport herbekijken we die indeling; leerlingen kunnen doorschuiven. In de plusuren krijgt de

remediëringsgroep verlengde, begeleide uitleg, de basisgroep werkt aan standaardoefeningen, en de verdiepingsgroep krijgt pittiger werk. Soms zetten we bewust sterke en zwakke leerlingen samen, met duidelijke afspraken over samenwerken. Voor leerlingen is dat duidelijk: ‘Remediëring? Dan ga ik naar dat lokaal. Verdieping? Naar dat andere.’

#### ③ **Middagbijles (eerste en tweede jaar)**

Voor het eerste en tweede jaar geven mijn collega en ik elke dinsdag bijles wiskunde tijdens de middagpauze. Iedereen mag komen, maar bij heel zwakke resultaten noteer ik op het rapport: ‘Ik verwacht jou wekelijks in de bijles.’ In Smartschool hou ik bij wie komt en waaraan we werken. Zo kan ik ook aan ouders tonen welke extra hulp er is geweest.

#### ④ **Extra remediëringuur na de schooluren (tweede jaar)**

Voor een kleine groep tweedejaars met een jaartekort wiskunde voorzien we nog een extra uur na schooltijd in groepjes van 5 à 8 leerlingen. We werken dan vooral aan basisgeletterdheid (breuken, procenten, getallenkennis) op lagereschoolniveau, en pre-teaching van leerstof die nog aan bod komt, zodat ze toch een fundament hebben voor latere studierichtingen. Met dat uur krijgen we ongeveer 20 procent van de allerzwaksten alsnog mee. Voor die leerlingen is dat het verschil tussen helemaal afhaken of toch perspectief houden.”

Op basis van je **doelen** en **afsprakenkader** selecteer je als school concrete activiteiten, 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 **gedeelde aanpak in de school**, met duidelijke afspraken per finaliteit, graad en studierichting, helpt om de **focus** te houden op de **langetermijndoelen**. Teams moeten het erover eens zijn wat zij met hun leerlingen willen bereiken. Heel concreet: welke doelen willen we dat leerlingen aan het einde van een graad, studierichting of opleiding beheersen? En hoe werken we daar als team, over de leerjaren heen en in samenhang tussen vakken, systematisch naartoe? 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 fasen** zoals in het zorgcontinuüm. (Figuur 8)

In het zorgcontinuüm wordt in fase 0 een **brede basiszorg** voorzien voor alle leerlingen<sup>137</sup>. Dit betekent: sterk klassikaal onderwijs 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 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) 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). Door binnen de brede basiszorg in te zetten op effectieve instructie, kun je ervoor zorgen dat er **minder leerlingen terechtkomen in fasen van verhoogde zorg**. Op deze manier blijft de extra begeleiding voor leerlingen in hogere fasen **beter haalbaar voor leraren**.

Maak als vakgroep en als schoolteam **expliciete en gedeelde afspraken** over wat jullie verstaan onder effectieve instructie en welke begeleiding en ondersteuning behoren tot de brede basiszorg. Doe dat niet alleen door achteraf lessen te bespreken, maar ook door samen lessen(reeksen) te ontwerpen en vooraf gezamenlijk voor te bereiden. In veel scholen is het niet altijd haalbaar om systematisch lesobservaties te organiseren; net dan kan **gezamenlijke voorbereiding een krachtige hefboom** zijn. Wanneer leraren samen een les of lessenreeks voorbereiden, kunnen ze vooraf doelgericht nadenken over de didactische keuzes die ertoe doen: hoe bouwen we de instructie op, waar zitten mogelijke misconcepties, welke checkvragen gebruiken we, welke begeleide inoefening voorzien we, en hoe ziet verlengde instructie of verrijking er concreet uit? Die gezamenlijke voorbereiding is bovendien een natuurlijke plek om **hoge verwachtingen expliciet te maken**. Door vooraf het gesprek te voeren over wat we redelijkerwijs van leerlingen verwachten, kunnen teams elkaar uitdagen: mikken we niet te laag, welke succescriteria horen bij het doel, en welke ondersteuning

Figuur 8. Het zorgcontinuüm<sup>139</sup>





## Schoolbrede werkgroep differentiatie



**Kathleen Rosier**

**Tweede jaar, Engels**

**Sint-Rita Campus College, Kontich**

“We proberen op onze school te werken aan een schoolbrede aanpak rond differentiatie door een werkgroep op te richten rond differentiatie. We denken samen na over vragen als: ‘Hoe trekken we een rode draad van de eerste tot de derde graad? Hoe ver willen we gaan in differentiëren?’

Naast die schoolbrede lijn maken we in de vakgroep Engels ook concrete afspraken. Zo bieden we eindopdrachten (zoals vlogs) op verschillende niveaus aan: extra ondersteuning voor wie het nodig heeft en verdieping op taal- of inhoudsniveau voor sterke leerlingen. Ook de bonusvragen op toetsen zijn een schoolbrede afspraak: ze worden apart geregistreerd en leveren extra punten op, maar geen nul als leerlingen ze niet maken.

Zo wordt differentiatie niet iets wat enkel afhangt van individuele *goodwill*, maar wordt het onderdeel van een coherent schoolbeleid én vakgroepbeleid.”

## Werkgroep differentiatie eerste graad



**Shana Loeckx**

**Eerste en tweede graad, Frans**

**Mariagaarde Instituut, Malle**

“Op school hebben we een werkgroep differentiatie in de eerste graad. In die werkgroep zitten telkens twee vertegenwoordigers voor Frans, Nederlands en wiskunde. We richten ons onder meer op:

- afspreken hoe we de differentiatie-uren organiseren (groepsindeling, basis versus verdieping, hoe vaak hergroeperen);
- samen materiaal uitwerken voor de differentiatie-uren, zodat er een lijn over de acht klassen heen is;
- nadenken over evaluatie: telt verdieping mee? Hoe tonen we het op het rapport?
- bespreken hoe we naar ouders communiceren over basis- en verdiepingsgroepen.

Zo sta ik er niet alleen voor in mijn klas, maar is er een gemeenschappelijke aanpak die leerlingen en ouders herkennen.”

maakt het voor meer leerlingen haalbaar om die lat te halen? Door vervolgens uit te proberen wat samen ontworpen is en te evalueren wat het effect was, doorbreek je sneller het patroon waarin lage verwachtingen leiden tot een middelmatige aanpak die deze verwachtingen opnieuw 'bevestigt'.

Maak in datzelfde teamoverleg ook **afspraken over differentiatie**: wat is de procedure om naar een volgende fase te gaan, en wat gebeurt er inhoudelijk en organisatorisch in die volgende fase? Het gaat daarbij niet alleen over het **wat**, maar ook over het **waarom en waartoe**. Dat kan gaan over een gedeelde instructie-aanpak (bv. 'We werken met alle leraren volgens de principes van expliciete directe instructie'), maar ook over heel concrete, consistente afspraken rond hulpmiddelen en ondersteuning: wanneer mogen leerlingen gebruikmaken van tafelkaarten, voorleessoftware, begrippenlijsten, stappenplannen of extra tijd op toetsen? Wat valt nog binnen brede basiszorg, en wat behoort tot verhoogde zorg? Het mag bijvoorbeeld niet zo zijn dat een leerling het ene jaar wel tafelkaarten mag gebruiken, het jaar daarop niet, en het volgende jaar plots weer wel.

**Klassenraden** bieden een waardevol moment om niet enkel resultaten van leerlingen te bespreken, maar ook **brede leerlinginformatie te bespreken en (proactief) na te gaan welke ondersteuning werkt**. Hoe meer informatie je van een leerling hebt, hoe **correcter het beeld** en hoe groter de kans dat je een **passende ondersteuning** kan aanbieden. Door differentiatie expliciet op de agenda te zetten, maak je afspraken over bepaalde aanpakken voor instructie en ondersteuning die je met het team kan inzetten. Maak daarbij ook afspraken over wie wanneer pre-teaching, remediëring of verlengde instructie opneemt, zodat **ondersteuningsmaatregelen over vakken heen op elkaar afgestemd zijn** en de leerling niet overbevraagd wordt. Bepaal daarbij in overeenstemming waar de prioriteiten liggen. Vervolgens ga je systematisch na of gemaakte afspraken en aanpakken het gewenste effect hebben.

## Het staat of valt met de implementatie

**Implementatie** is een belangrijk aandachtspunt bij programma's op schoolniveau. Soms blijkt dat een struikelblok te zijn en worden programma's slechts deels geïmplementeerd. Het invoeren van een werkwijze voor **differentiatie is geen tijdelijk project** dat je als school

na een bepaalde periode weer afsluit. Het vraagt om **voortdurend onderhoud**. Daarom loont het om te werken met de **zeven fasen van procesmatig evidence-informed werken**. Dit is een systematisch en cyclisch proces van **zeven samenhangende fasen** dat houvast biedt, zonder een rigide stappenplan te willen zijn. Je hoeft de fasen dan ook niet lineair te doorlopen.

In grote lijnen doorloop je deze fasen:

- 1 **Contextanalyse en probleemdefiniëring** (Wat is de drijfveer, wat zijn de noden in onze situatie?)
- 2 **Onderzoeksvragen en doelen** (Welke leervraag hebben we? Wat willen we bereiken en wanneer zijn we tevreden?)
- 3 **Informatieverzameling en interpretatie** (Welke bronnen van informatie hebben we nodig? bv. data, praktijkkennis en onderzoek. Welke inzichten verkrijgen we uit de bronnen?)
- 4 **Plan en ontwerp** (Hoe vertalen we de inzichten naar een plan van aanpak? Welke acties zijn nodig en wanneer voeren we ze uit?)
- 5 **Implementatie en feedbacklussen** (Hoe voeren we het ontwerp uit? Hoe monitoren we de aanpak en de voortgang?)
- 6 **Evaluatie en reflectie** (In welke mate zijn de doelen bereikt? Wat leren we hieruit?)
- 7 **Kennisdeling en borgen** (Hoe verankeren en verspreiden we de nieuwe inzichten? Hoe gaan we verder?)

Om echt baat te hebben bij de aanpak is het belangrijk om deze **cyclus meerdere keren te doorlopen**. Zo verbeter je niet alleen het ontwerp, maar leer je ook onderweg uit de implementatie (via feedbacklussen) en vergroot je de kans dat differentiatie duurzaam én effectief wordt<sup>138</sup>.

### LEESTIP

#### Het evidence-informed (EI)-model

Meer uitleg bij dit model en de zeven fasen van procesmatig evidence-informed werken vind je op de website van Leerpunt.

- [De zeven fasen van procesmatig evidence-informed werken](#)  
leerpunt.be





## REFERENTIES

- 1 **Hattie, J.** (2003, October 19–21). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* [Paper presentation]. Australian Council for Educational Research Conference, Melbourne, Australia. [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)  
**Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.  
**Muijs, D., & Reynolds, D.** (2017). *Effective teaching: Evidence and practice* (4th ed.). SAGE  
**Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V.** (2004). *How large are teacher effects? Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>  
**Good, T. L.** (2024). Reflecting on decades of teacher expectations and teacher effectiveness research: considerations for current and future research. *Educational Psychologist*, 59(2), 111–141.
- 2 **Op 't Eynde, P.** (2004). Maatwerk op school: Uitdagingen en grenzen. *Impuls*, 35, 85–93. <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/147549>  
**Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R.** (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- 3 **Meutstege, K., Vrieling, M., van Geel, M., & Visscher, A. J.** (2023). A cognitive task analysis of the teacher skills and knowledge required for differentiated instruction in secondary education. *Frontiers in Education*, 8, Article 1171554. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1171554>
- 4 **Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertzberg, 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 the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- 5 **Vlaanderen.** (2025, February 13). *Vroegtijdige schoolverlaters (op basis van administratieve data)*. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/vroegtijdige-schoolverlaters-op-basis-van-administratieve-data>
- 6 **Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I.** (2012). *Tien jaar GOK-decreet: Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (Report No. 2012.03/5.1). Steunpunt SSL.
- 7 **Van Vijfeijken, M., Denessen, E., & van Schilt-Mol, Tl. & Scholte, R.** (2019). *Opvattingen van leraren: Hoe werken ze door in de differentiatieaanpakken in de praktijk?* [Paperpresentatie]. Onderwijs Research Dagen (ORD), Heerlen. Beschikbaar via [https://www.researchgate.net/profile/Marijke-Van-Vijfeijken/publication/334560153\\_Paperpresentatie\\_Opvattingen\\_van\\_leraren\\_hoe\\_werken\\_ze\\_door\\_in\\_de\\_differentiatieaanpakken\\_in\\_de\\_praktijk/links/5d3175b892851cf440902642/Paperpresentatie-Opvattingen-van-leraren-hoe-werken-ze-door-in-de-differentiatieaanpakken-in-de-praktijk.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marijke-Van-Vijfeijken/publication/334560153_Paperpresentatie_Opvattingen_van_leraren_hoe_werken_ze_door_in_de_differentiatieaanpakken_in_de_praktijk/links/5d3175b892851cf440902642/Paperpresentatie-Opvattingen-van-leraren-hoe-werken-ze-door-in-de-differentiatieaanpakken-in-de-praktijk.pdf)
- 8 **Kirschner, P. A., Verschaffel, L., Star, J., & van Dooren, W.** (2017). There is more variation “within” than “across” domains: An interview with Paul A. Kirschner about applying cognitive psychology-based instructional design principles in mathematics teaching and learning. *ZDM Mathematics Education*, 49, 637–643. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0875-3>
- 9 **Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- 10 **Coussement, S. & Dejonckheere, P.** (2024). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen*. Stichting Leerpunt. Hertaling van Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M. & Timmermans, A. (2021). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- 11 **Locke, E. A., & Latham, G. P.** (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- 12 **Bloom, B. S.** (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*, 1(2), 1–12.
- 13 **Education Endowment Foundation.** (2023). *Toolkit leren en lesgeven: Beheersingsleren of mastery learning*. <https://leerpunt.be/aan-de-slag/toolkit-leren-lesgeven/beheersingsleren-of-mastery-learning>
- 14 **Van der Vegt, A. L.** (2022). *Beheersingsleren houdt leerlingen bij de les*. Onderwijskennis.nl. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/beheersingsleren-houdt-leerlingen-bij-de-les>
- 15 **Biggs, J. B.** (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 1–18. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- 16 **Schmeier, M.** (2023). *Expliciete directe instructie in het voortgezet onderwijs: Tips en technieken voor een goede les*. Pica.

- 17 **Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- 18 **Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H., & De Neve, D.** (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: Ieders leer-kracht realiseren*. Acco.
- 19 **Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H., & De Neve, D.** (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: Ieders leer-kracht realiseren*. Acco.
- 20 **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.
- 21 **PROEV.** (n.d.). *PROEV*. <https://www.proev.be>
- 22 **Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H., & De Neve, D.** (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: Ieders leer-kracht realiseren*. Acco.
- 23 **Smets, W.** (2018). *Slim differentiëren: Praktijkboek binnenklasdifferentiatie voor leerkrachten*. Van In.
- 24 **Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H., & De Neve, D.** (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: Ieders leer-kracht realiseren*. Acco.
- 25 **Moon, T. R.** (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226–233. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_7](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_7)
- 26 **Hollingsworth, J. R., & Ybarra, S. E.** (2012). *Explicit direct instruction for English learners*. Corwin.
- 27 **Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.** (n.d.). *Toetsen voor scholen in het secundair onderwijs*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/toetsen-voor-scholen-secundair-onderwijs>
- 28 **PROEV.** (n.d.). *Hoe zorg ik dat mijn leerlingen exact weten wat ik van hen verwacht?* <https://proev.be/5-stappen-van-het-model/hoe-zorg-ik-dat-mijn-leerlingen-exact-weten-wat-ik-van-hen-verwacht>
- 29 **Sluijsmans, D.** (2020). *Toetsing als kans voor leren*. NRO  
**Sluijsmans, D., & Kneyber, R.** (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Phronese.  
**William, D.** (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.  
**Gulikers, J., Veugen, M., & Baartman, L.** (2021). What are we really aiming for? Identifying concrete student behavior in co-regulatory formative assessment processes in the classroom. *Frontiers in Education*, 6, Article 750281. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.750281>
- 30 **PROEV.** (n.d.). *Hoe ga ik doelgericht na wat mijn leerlingen kennen en kunnen*. <https://proev.be/5-stappen-van-het-model/hoe-ga-ik-na-wat-mijn-leerlingen-kennen-en-kunnen>
- 31 **Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B.** (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- 32 **PROEV.** (n.d.). *PROEV*. <https://www.proev.be>
- 33 **PROEV.** (n.d.). *PROEV*. <https://www.proev.be>
- 34 **King, S. A., Lemons, C. J., & Hill, D. R.** (2012). Response to intervention in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 96(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0192636511430551>  
**Johnson, E. S., Smith, L., & Harris, M. L.** (2009). *How RTI works in secondary schools*. Corwin.  
**De Bruin, K., Kestel, E., Francis, M., Forgasz, H., & Fries, R.** (2022). *Supporting students significantly behind in literacy and numeracy: a review of evidence-based approaches*. <https://doi.org/10.25439/rmt.29379113>
- 35 **Johnson, E. S., Smith, L., & Harris, M. L.** (2009). *How RTI works in secondary schools*. Corwin.
- 36 **Katz, J.** (2012). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning*. Portage & Main Press.
- 37 **Van Gasse, R., & Van Acker, G.** (2023). Binnenklasdifferentiatie: Een data-geïnformeerd proces? *Pedagogische Studiën*, 100(1), 98–124. <https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992>
- 38 **Katz, J.** (2012). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning*. Portage & Main Press.
- 39 **Sluijsmans, D.** (2020). *Toetsing als kans voor leren*. NRO.
- 40 **Sluijsmans, D., & Kneyber, R.** (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Phronese.
- 41 **King, S. A., Lemons, C. J., & Hill, D. R.** (2012). Response to intervention in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 96(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0192636511430551>
- 42 **King, S. A., Lemons, C. J., & Hill, D. R.** (2012). Response to intervention in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 96(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0192636511430551>
- 43 **Rosenshine, B.** (2010). *Principles of instruction* (Educational Practices Series No. 21). International Academy of Education & International Bureau of Education.  
**Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L.** (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice, and theory in contemporary schools*. Routledge.

- 44 **Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A.** (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek* (1e ed.). Ten Brink Uitgevers.
- 45 **Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A.** (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek* (1e ed.). Ten Brink Uitgevers.  
**Brophy, J., & Good, T. L.** (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). Macmillan.  
**Rosenshine, B.** (2012). Principles of instruction: Research-based principles that all teachers should know. *American Educator*. <https://www.aft.org/sites/default/files/Rosenshine.pdf>
- 46 **Schmeier, M.** (2023). *Expliciete directe instructie in het voortgezet onderwijs: Tips en technieken voor een goede les*. Pica.  
**Hollingsworth, J., & S. Ybarra** (bewerking M. Schmeier) (2020). *Expliciete Directe Instructie 2.0*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- 47 **Hollingsworth, J., & S. Ybarra** (bewerking M. Schmeier) (2020). *Expliciete Directe Instructie 2.0*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- 48 **Bandura, A.** (1962). *Social learning through imitation*. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska Press.
- 49 **Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.  
**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. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)  
**Van Gog, T., & Rummel, N.** (2010). Example-based learning: Integrating cognitive and social-cognitive research perspectives. *Educational psychology review*, 22(2), 155–174. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9134-7>
- 50 **Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssens, T., Kieft, M., Raedts, M., ... & Van den Bergh, H.** (2008). Observation of peers in learning to write, practice and research. *Journal of writing research*, 1(1), 53–83. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.3>
- 51 **Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- 52 **Rosenshine, B.** (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 201–220). Routledge.
- 53 **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. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- 54 **Smit, N., de Kleijn, R., Wicherts, J. M., & van de Pol, J.** (2025). What it takes to tutor—A preregistered direct replication of the scaffolding experimental study by D. Wood et al. (1978). *Journal of Educational Psychology*, 117(8), 1313–1329. <https://doi.org/10.1037/edu0000965>
- 55 **Wood, D., Wood, H., & Middleton, D.** (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 1(2), 131–147. <https://doi.org/10.1177/016502547800100203>
- 56 **Fisher, D., & Frey, N.** (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (2nd ed.). ASCD.
- 57 **Schmeier, M.** (2023). *Expliciete directe instructie in het voortgezet onderwijs: Tips en technieken voor een goede les*. Pica.  
**Hollingsworth, J., & S. Ybarra** (bewerking M. Schmeier) (2020). *Expliciete Directe Instructie 2.0*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- 58 **De Bruyker, M., & Vandemeulebroucke, E.** (2025). *Leidraad Feedback die het leren verbetert*. Stichting Leerpunt. Vlaamse hertaling van Collin, J. & Quigley, A. (2021). *Teacher feedback to improve pupil learning*. Education Endowment Foundation.
- 59 **Allison, S., & Tharby, A.** (2015). *Elke les telt: 6 principes voor effectief leren en lesgeven*. Pica.
- 60 **Hattie, J., & Jaeger, R.** (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 111–122. <https://doi.org/10.1080/0969595980050107>
- 61 **Scheerens, J., & Bosker, R. J.** (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.
- 62 **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. <https://doi.org/10.1177/1053451213480029>
- 63 **Lalley, J. P., & Miller, R. J.** (2006). Effects of pre-teaching and re-teaching on math achievement and academic self-concept of students with low achievement in math. *Education*, 126(4), 747–755.
- 64 **Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A.** (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>  
**Leerpunt.** (z.d.). Huiswerk. Leerpunt. <https://leerpunt.be/aan-de-slag/toolkit-leren-lesgeven/huiswerk>

- 65 **Schmeier, M.** (2023). *Expliciete directe instructie in het VO*. Pica.
- 66 **Hoof, T., Surma, T., & Kirschner, P. A.** (2021). *Studeren met succes*. Thomas More-hogeschool.
- 67 **Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A.** (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.  
**Mzidabi, J., Goudeau, S., Delès, R., Claes, N., Easterbrook, M. J., Alexopoulos, T., & Rouet, J.-F.** (2024). Unequal homework: The hidden forces of social class contexts and parental self-efficacy in shaping educational outcomes. *Journal of Social Issues*, 80(4), 1315–1344.
- 68 **Ramdass, D., & Zimmerman, B. J.** (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal Of Advanced Academics*, 22(2), 194–218. <https://doi.org/10.1177/1932202x1102200202>  
**Metacognitie & zelfregulerend leren** ('leren leren') (\*) | Leerpunt. (z.d.). Leerpunt. <https://leerpunt.be/aan-de-slag/toolkit-leren-lesgeven/metacognitie-zelfregulatie-leren-leren>  
**Andre, L., Sins, P. H. M., Peeters, J., Van Keer, H., & Lombaerts, K.** (2026). *Leidraad 'Metacognitie en zelfregulerend leren'*. Stichting Leerpunt. Vlaamse hertaling van Quigley, A., Muijs, D. & Stringer, E. (2018). *Metacognition and Self-Regulated Learning*. Education Endowment Foundation.
- 69 **Avci, S., Özgenel, M., & Avcu, A.** (2025). Teacher involvement and self-regulation in homework: Impact on secondary school students' homework behavior. *Metacognition and Learning*, 20 (27). <https://doi.org/10.1007/s11409-025-09431-3>
- 70 **Muijs, D., & Bokhove, C.** (2020). *Metacognition and self-regulation: Evidence review*. Education Endowment Foundation.
- 71 **Bjork, E. L., & Bjork, R. A.** (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. Gernsbacher, R. Pew, L. Hough, & J. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56–64). Worth Publishers.  
**Biwier, F., de Bruin, A. B. H., Persky, A., Schreurs, S., & oude Egbrink, M. G. A.** (2022). Study smart – impact of a learning strategy training on students' study behavior and academic performance. *Advances in Health Sciences Education*, 28(1), 147–167. doi:10.1007/s10459-022-10149-z
- 72 **Education Endowment Foundation.** (2025, May). *Peer tutoring*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/peer-tutoring>  
**Leerpunt.** (n.d.). *Een-op-één-begeleiding of tutoring*. <https://leerpunt.be/aan-de-slag/toolkit-leren-lesgeven/een-op-één-begeleiding-of-tutoring>
- 73 **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. <https://doi.org/10.1037/a0037698>
- 74 **Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L., & Feng, M.** (2023). When adaptive learning is effective learning: Comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 793–803. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1808794>
- 75 **Education Endowment Foundation.** (2025, May). *Peer tutoring*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/peer-tutoring>
- 76 **Moliner, L., & Alegre, F.** (2020). Effects of peer tutoring on middle school students' mathematics self-concepts. *PLoS One*, 15(4), Article e0231410. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231410>  
**Roberts, A. K., & Spangenberg, E. D.** (2020). Peer tutors' views on their role in motivating learners to learn mathematics. *Pythagoras*, 41(1), Article a520. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v41i1.520>
- 77 **Education Endowment Foundation.** (2025, May). *Peer tutoring*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/peer-tutoring>
- 78 **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. <https://doi.org/10.1037/a0037698>
- 79 **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*. Universiteit Antwerpen.
- 80 **Palinscar, A. S., & Brown, A. L.** (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117–175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- 81 **Scheerens, J., & Bosker, R. J.** (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon.  
**Hattie, J.** (2008). *Visible learning*. Routledge
- 82 **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. <https://doi.org/10.1310/tsr1706-411>

- 83 **Buelens, W., Vermissen, F., De Wever, B., Rotsaert, T., Schellens, T., Tondeur, J., Surma, T, Valcke, M., & Vanderlinde, R.**, (2022). Blended learning in het Vlaams secundair onderwijs: Van noodzaak naar structurele implementatie. *Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek*. Inspiratiegids.
- 84 **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*. GION.
- 85 **Gao, Y.** (2023). *The potential of adaptive learning systems to enhance learning outcomes: A meta-analysis* (Doctoral dissertation, University of Alberta). University of Alberta. <https://ualberta.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/5d3c6c86-c8ba-41c4-8b09-a053f13a61ed/content>
- 86 **Onderwijsraad.** (2022). *Inzet van intelligente technologie*. <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/adviezen/2022/09/28/inzet-van-intelligente-technologie>
- 87 **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. <https://doi.org/10.1310/tsr1706-411>
- 88 **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. <https://doi.org/10.1037/h0046669>
- 89 **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. <https://doi.org/10.1037/h0046669>
- 90 **Cijvat, C. C., Denessen, E., Slegers, P. J. C., van der Graaf, J., & Molenaar, I.** (2023). Wat leraren doen: De inzet van adaptieve leermiddelen in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 100, 1–34. <https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13989>
- 91 **Onderwijsraad.** (2022). *Inzet van intelligente technologie*. <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/adviezen/2022/09/28/inzet-van-intelligente-technologie>
- 92 **De Bruyker, M., & Vandemeulebroucke, E.** (2025). *Leidraad Feedback die het leren verbetert*. Stichting Leerpunt. Vlaamse hertaling van Collin, J. & Quigley, A. (2021). *Teacher feedback to improve pupil learning*. Education Endowment Foundation.
- 93 **Lockhorst, D., Kieft, M., Admiraal, W., & Kester, L.** (2018). *Omgaan met verschillen met behulp van ICT*. Oberon, Universiteit Leiden en Universiteit Utrecht.
- 94 **Slavin, R. E.** (1993). Ability grouping in the middle grades: Achievement effects and alternatives. *Elementary School Journal*, 93(5), 535–552.
- 95 **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. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- 96 **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. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90035-8](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90035-8)
- 97 **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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- 98 **Gillies, R. M., & Ashman, A. F.** (Eds.). (2003). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. RoutledgeFalmer.
- 99 **Johnson, D. W., & Johnson, R. T.** (2009) Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- 100 **Kagan, S., & Kagan, M.** (2014). *Coöperatieve leerstrategieën: Researchprincipes en praktische uitwerking*. Bazalt.
- 101 **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(4), 423–458. <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- 102 **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. <https://doi.org/10.1080/13598130120084339>
- 103 **Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A., & O'Malley, C. O.** (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reinman (Eds.), *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189–211). Elsevier.
- 104 **Sweller, J.** (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- 105 **Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C.** (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73–77. <https://doi.org/10.1177/001698629203600204>
- 106 **Denessen, E.** (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: Sociale culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* (Inaugurele rede). Universiteit Leiden.  
**De Kraay, T.** (2016). *Differentiation to improve the articulation between levels: In the teaching of English in primary and secondary education in the Netherlands* (Doctoral dissertation). Rijksuniversiteit Groningen.

- 107 **Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P.** (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A.** (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415–428. <https://doi.org/10.3102/00028312019003415>
- Jerrim, J., Alejandro Lopez-Agudo, L., & David Marcenaro-Gutierrez, O.** (2025). Does within-school between-class ability grouping harm the educational outcomes of socio-economically disadvantaged children? International evidence. *European Sociological Review*, 41(5), 722–736. <https://doi.org/10.1093/esr/jcae050>
- Slavin, R. E.** (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499. <https://doi.org/10.3102/00346543060003471>
- 108 **Denessen, E.** (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: Sociale culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* (Inaugurele rede). Universiteit Leiden.
- 109 **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*. GION.
- 110 **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. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- 111 **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).
- 112 **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*. GION.
- 113 **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. <https://doi.org/10.1080/00224545.1989.9713780>
- 114 **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. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- 115 **Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R.** (2014). Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 150–159. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.09.003>
- 116 **Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R.** (2014). Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 150–159. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.09.003>
- 117 **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. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1664411>
- 118 **Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J.** (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- 119 **Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J.** (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- 120 **Evertson, C. M., & Emmer, E. T.** (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485–498. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.485>
- Bennett, T.** (2022). *Regie in de klas*.
- 121 **Adelman, H. S., & Taylor, L.** (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 88–90). Sage.
- 122 **Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R.** (2014). Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 150–159. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.09.003>
- 123 **Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D., & Potts, J.** (2009). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. Stenhouse Publishers.
- Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Moorer, P., Lugthart, E., Van der Lans, R., & Maulana, R.** (2020). *Begeleiding startende leraren 2014–2019*. Rijksuniversiteit Groningen.
- 124 **Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J.** (2011). Professional communities and student achievement – A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>

- 125 **De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K.** (2017). *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?* NRO.
- 126 **Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H.** (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- 127 **Centraal Planbureau.** (2020). *Kansrijk onderwijsbeleid: Update 2020*. CPB.
- 128 **Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R.** (2014). Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 150–159. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.09.003>
- 129 **De Bruyker, M., & Vandemeulebroucke, E.** (2025). *Leidraad Feedback die het leren verbetert*. Stichting Leerpunt. Vlaamse hertaling van Collin, J. & Quigley, A. (2021). *Teacher feedback to improve pupil learning*. Education Endowment Foundation.
- 130 **Wiggins, G.** (2012). 7 keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 11–16.
- 131 **Reezigt, G. J.** (1999). Differentiatie in het onderwijs. In H. P. J. M. Dekkers (Red.), *Omggaan met verschillen. Onderwijskundig lexicon, Editie III* (pp. 11–23). Samsom.
- 132 **Franck, E., & Nicaise, I.** (2018). Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: Verbetering in zicht? *Een vergelijking tussen PISA 2003 en 2015*. HIVA & SONO.
- 133 **Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J.** (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- 134 **Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.** (n.d.). *Leerlingenkenmerken*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/leerlingenkenmerken>
- 135 **Onderwijs Vlaanderen.** (n.d.). *Ondersteuning van scholen*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/gelijke-onderwijskansen/ondersteuning-van-scholen>
- 136 **Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J.** (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104464. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464>
- 137 **Onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs.** (2024). *Evolutie naar scholen voor iedereen*. Departement Onderwijs en Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/advies-commissie-inclusief-onderwijs.pdf>
- 138 **Willegems, V., Consuegra, E., Van den Rym, K. & Faddar, J.** (2025). *Inspiratiegids: Evidence-informed onderwijs in Vlaanderen en Brussel*. Stichting Leerpunt.
- 139 **Prodia.** (2024). *Het zorgcontinuüm*. <https://prodiagnostiek.be/het-zorgcontinuüm>

## COLOFON

### Auteurs originele leidraad

Deze leidraad is gebaseerd op de Nederlandse leidraad voor het basisonderwijs, ontwikkeld door:

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

Rinke Vanhoeck – nascholer Expertisecentrum Onderwijs en Leren, Thomas More Hogeschool

### Expertgroep

Debbie De Neve (Karel De Grote Hogeschool), Esther Gheysens (Thomas More Hogeschool, Universiteit Gent), Bette Jansen (OVSG), Wouter Smets (Erasmus Universiteit Rotterdam), Wessel Stet (Katholiek Onderwijs Vlaanderen), Andries Valcke (GO!), Brenda Van Den Berk (Thomas More Hogeschool), Els Vanhole (Katholiek Onderwijs Vlaanderen).

### Gebruikersgroep

Sven Arys (Oscar Romerocollege), Valentijn Cap (Sint-Maarten Middenschool), Shana Loeckx (Mariagaarde Instituut), Jessica Moens (Technische Scholen Mechelen), Boje Moons (GO! KA Berchem), Kathleen Rosier (Sint-Rita Campus College), Kaat Rykaert (Antwerp School of Education, Universiteit Antwerpen; Pedagogische begeleidingsdienst Katholiek Onderwijs Vlaanderen), Karen Van de Cruys (Annuntia-Instituut), Marijs Vandergraesen (Xplus), Katrien Van Geyte (Atheneum Geraardsbergen).

### Gelieve te verwijzen naar deze publicatie als

De Smet, M., & Vanhoeck, R. (2026). *Leidraad Convergente differentiatie: Samen naar de meet in het secundair onderwijs*. Stichting Leerpunt. Vlaamse doorvertaling voor secundair onderwijs van 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

### Creative Commons Licentie

Naamsvermelding-NietCommercieel (CC BY-NC) Deze licentie staat ieder toe dit werk te downloaden, hergebruiken, herpubliceren, delen met anderen, afgeleide werken te maken en er verder op te werken zolang dit gebeurt met een correcte naamsvermelding en dit voor niet-commerciële doeleinden wordt gebruikt.

### Datum van publicatie

Mei 2026 - versie 1

### Vormgeving & lay-out

Leerpunt

**Laat jij ons weten wat je  
vindt van deze leidraad?**  
Scan de QR-code en geef  
jouw mening!





Koning Albert II-laan 15 bus 917, 1210 Brussel  
info@leerpunt.be, leerpunt.be  
09 247 20 04

Met steun van de Vlaamse overheid



leerpunt.be