

Ludo Heylen, Joost Maes en Ivan Van Gucht

Differentiëren werkt in het basisonderwijs met 6- tot 12-jarigen



D/2020/45/126 – ISBN 978 94 014 6778 0 – NUR 840, 847

Vormgeving omslag: Gert Degrande | De Witlofcompagnie
Vormgeving binnenwerk: Peer De Maeyer

© De auteurs, CEGO & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2020.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden
en/of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie,
microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder
voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Vaartkom 41 bus 01.02
3000 Leuven
België
www.lannoocampus.be

Postbus 23202
1100 DS Amsterdam
Nederland
www.lannoocampus.nl

CEGO
Schapenstraat 34 bus 3776
3000 Leuven
www.cego.be

INHOUD

INLEIDING	7
1. SUCCESVOL DIFFERENTIËREN WERKT ERVARINGSGERICHT	9
Differentiëren werkt met deze succesfactoren	9
Differentiëren en ervaringsgericht werken	22
2. DIFFERENTIËREN WERKT AUTONOMIEONDERSTEUNEND	33
Het sporenbeleid	33
Contractwerk	52
Routeplanner en werkwinkel	73
3. DIFFERENTIËREN WERKT VERBINDEND	85
Coöperatief differentiëren	88
Placemat	98
Co-teaching of tweekracht	102
4. DIFFERENTIËREN WERKT COMPETENTIEVERSTERKEND	107
De talentenarchipel	109
Vrije werktijd	135
KORTE TERUGBLIK: WAT WERKT EN WAT NIET?	141

INLEIDING

**1. SUCCESVOL DIFFERENTIËREN
WERKT ERVARINGSGERICHT**

**2. DIFFERENTIËREN WERKT
AUTONOMIEONDERSTEUNEND**

**3. DIFFERENTIËREN
WERKT VERBINDEND**

**4. DIFFERENTIËREN WERKT
COMPETENTIEVERSTERKEND**

**KORTE TERUGBLIK:
WAT WERKT EN WAT NIET?**

INLEIDING

Differentiatie zit in het DNA van ervaringsgericht werken. Dat begrip verwijst naar de houding van de leerkracht die zich richt naar hoe kinderen de leersituatie ervaren, naar hoe ze zich voelen en naar hoe intens ze geboeid zijn door de leerinhoud. Ervaringsgericht werken vraagt een gedifferentieerde aanpak, want niet iedereen heeft op hetzelfde moment hetzelfde nodig. Dat lijkt te wijzen op een pleidooi voor een sterk geïndividualiseerde aanpak. Dat willen we niet. Dan missen we immers de kracht die medeleerlingen kunnen inbrengen om anderen te motiveren. We pleiten voor een pakket met varianten van interventies om tegemoet te komen aan wat kinderen nodig hebben: we werken met heterogene groepen om te leren van elkaar, we werken met een sporenbeleid dat jezelf uitdaagt om naar het volgende niveau in je leerproces te zoeken, we werken met varianten van instructie (inclusief de korte klassikale instructie), we werken vanuit sterktes van kinderen, we werken met *peer tutoring*. Het pakket heeft slechts zin als de leerkracht vanuit een waarderende, open, motiverende en groeigerichte blik kijkt naar het kind.

‘Differentiatie is een idee zo oud als effectief onderwijzen’, staat er op een poster van Onderwijs Maak Je Samen. En inderdaad, differentiatie is geen nieuw verschijnsel maar wel opnieuw brandend actueel. Wellicht heeft dit te maken met de groeiende diversiteit in onze klassen, een gevolg van de open grenzen binnen Europa, de vluchtelingen crisis, het M-decreet en de kennis en aandacht voor de unieke individuele kenmerken van kinderen. Kinderen verschillen op het vlak van taalkennis, cultuur, basiskennis van de wereld, sociale vaardigheden, zelfsturend vermogen enzovoort. De gemiddelde leerling van weleer is steeds vaker zoek in onze klassen met hoogbegaafden, depressieve kinderen, allochtone kinderen, kansarmen, beelddenkers, ADHD’ers, kinderen met een autismespectrumstoornis of Asperger, ontheemde kinderen, anderstalige kinderen, kinderen met gedragsproblemen, de kinderen van de Einsteingeneratie, de digitale genieën enzovoort. Dit zijn de kinderen van de 21e eeuw. Ze zijn steeds zichtbaarder in hun diversiteit – een aspect dat vroeger minder aandacht kreeg. Ze vragen elk op een andere manier aandacht. Ze vragen onderwijs dat hen boeit en uitdaagt. En dus zeggen we: ‘Differentiatie is een vanzelfsprekend fenomeen waar je niet mee omgaat, maar waar je van uitgaat’ (Marcel van Herpen).

INLEIDING

1. SUCCESVOL DIFFERENTIËREN WERKT ERVARINGSGERICHT

Differentiëren werkt
met deze succesfactoren 9

Differentiëren
en ervaringsgericht werken 22

2. DIFFERENTIËREN WERKT AUTONOMIEONDERSTEUNEND

3. DIFFERENTIËREN WERKT VERBINDEND

4. DIFFERENTIËREN WERKT COMPETENTIEVERSTERKEND

KORTE TERUGBLIK: WAT WERKT EN WAT NIET?

1. SUCCESVOL DIFFERENTIËREN WERKT ERVARINGSGERICHT

Differentiatie werkt ervaringsgericht. Dat betekent dat de leerkracht zich richt binnen de differentiatie op hoe kinderen de leersituatie beleven, hoe ze de leercontext ervaren, wat er gebeurt bij het kind tijdens het leerproces. ‘Ervaren’ wordt hier in de breedste betekenis van het woord bekeken en is niet louter gevoelsmatig op te vatten. De leerkracht stemt af op de cognitieve ervaringen van het kind, op de emotionele beleving en op wat het kind wil. Hij stelt zich bij differentiatie de volgende vragen:

- Wat heeft dit kind cognitief nodig om te groeien? Waar staat het nu (cognitieve afstemming) en wat is de volgende stap in zijn ontwikkeling? Waar liggen de groeikansen?
- Wat heeft dit kind affectief nodig? Hoe ervaart het de leercontext? Welke beleving zit eronder? Hoe zit het met het zelfvertrouwen en de veerkracht van het kind?
- Wat wil dit kind? Welke interesses heeft het kind? Hoe kun je dit kind motiveren? Waar liggen de motivatiekrachten van het kind?

Het eerste onderdeel van dit hoofdstuk beschrijft zes belangrijke aandachtspunten waarmee je altijd rekening moet houden als je gaat differentiëren en die succes binnen differentiatie grotendeels bepalen. In het tweede onderdeel bieden we het kader waarbinnen in hoofdstuk 2, 3 en 4 concrete methodieken worden beschreven.

1.1 Differentiëren werkt met deze succesfactoren

Diverse onderzoeken¹ tonen aan dat kinderen en leerkrachten enthousiast zijn als differentiatie op de juiste manier wordt aangebracht. Het verhoogt hun motivatie en ze hebben meer zin in leren. Ook onze observaties in scholen waar er gedifferentieerd wordt, bevestigen dit beeld: kinderen werken langer geconcentreerd en hoger betrokken aan hun opdrachten; leerkrachten hebben meer energie en ervaren dat ze greep krijgen op de ontwikkeling van hun kinderen.

DE DIVERS-SENSITIEVE HOUDING VAN DE LEERKRACHT

Onderzoeken over differentiatie geven aan dat de manier van differentiëren en het effect van differentiatie sterk bepaald worden door de manier waarop leerkrachten naar kinderen kijken. In de literatuur wordt dit aangeduid met de term *teacher differentiation behavior*². De leerkracht heeft een cruciale rol in hoe kinderen tot leereffecten komen³; ook bij differentiatie speelt dit dus een cruciale rol. Het vraagt een open blik. Geen vooroordelen. Kijken naar wie er voor je zit en hoge verwachtingen hebben, dat is de eerste voorwaarde om van differentiatie een succes te maken.

Met andere woorden: de mindset van de leerkracht moet groeigericht zijn en divers-sensitief. Je moet een zekere voeling hebben met wat kinderen nodig hebben; je moet de verschillen zien en het belang ervan erkennen en herkennen. De leerkracht moet openstaan om met deze verschillen aan de slag te kunnen gaan⁴. Dat vraagt:

- een sensitieve houding. Gevoelig zijn voor wie er voor je zit en hoe het kind zich voelt, waar het kind staat in zijn ontwikkeling en welke groei-mogelijkheden er liggen.
- een aanvaardende houding. Je aanvaardt het kind met zijn mogelijkheden en gelooft dat elk kind kan groeien.
- een authentieke houding. Je toont jezelf als beschikbaar en aanwezig voor het kind.

WAT ZEGT ONDERZOEK?

1. Relaties hebben invloed op de leerprestaties

Leerkrachten gaan – zonder zich ervan bewust te zijn en zonder intentie – verschillend om met leerlingen, ook in een klassikale aanpak. Het gebeurt via verbale en non-verbale communicatie. De kwaliteit van interacties die leerkrachten met hun leerlingen aangaan, heeft invloed op hoe leerlingen presteren en verklaart de verschillen in hun ontwikkeling.⁵ Het gaat dan om verschillen in het geven van aandacht, feedback of hulp. Dit intuïtief handelen verklaart een deel van de verschillen in leerprestaties van kinderen.

Roorda⁶ vond dat leerkrachten met positieve relaties met leerlingen tot hogere betrokkenheid bij die leerlingen en tot betere leerresultaten kwamen; leerkrachten met negatieve relaties kwamen tot minder goede leerresultaten en lagere betrokkenheid bij deze leerlingen. Jongens, kinderen met leerproblemen en kinderen uit achtergestelde gezinnen hadden in de regel minder goede relaties met hun leerkrachten.

2. Verwachtingen hebben invloed op de leerprestaties

Hoewel leerkrachten in de regel vrij accuraat zijn bij het inschatten van de mogelijkheden van kinderen, is er toch een duidelijke tendens om kinderen van sociaal lagere klassen te onderschatten en kinderen van sociaaleconomisch hogere milieus te overschatten.⁷ Dat uit zich bijvoorbeeld ook bij het inschatten van kinderen in niveaugroepen. Leerkrachten maken lagere inschattingen van kinderen van laagopgeleide ouders met een migratieachtergrond.⁸ Ook scoren kinderen met dyslexie lager bij leraren met een negatieve houding tegenover dyslexie dan bij leraren met een minder negatieve houding.⁹ Dit alles bevestigt wat Rosenthal & Jacobson het *Pygmalioneffect*¹⁰ noemden, wat aansluit bij de *selffulfilling prophecy* van Merton¹¹. Leraren hebben – bewust en onbewust – verwachtingen van bepaalde leerlingen. Die verwachtingen hebben een bepalende invloed op de prestaties van leerlingen. Hoge verwachtingen leiden tot betere prestaties; lage verwachtingen leiden tot slechtere prestaties.

In de houding van de leerkracht voelt het kind vertrouwen en geloof in zijn groeikracht. Feuerstein verwoordde dit mooi in zijn vijf geboden voor leerkrachten en opvoeders (met tussen haakjes onze aanvullingen). Elke leerkracht zou deze stellingen moeten uitspreken en onderschrijven vooraleer hij of zij een klas binnenstapt:

- Ik geloof dat ieder kind onbeperkte ontwikkelingsmogelijkheden heeft.
- Ik geloof dat ook dit kind (met zijn vele leer- en gedragsproblemen) onbeperkte ontwikkelingsmogelijkheden heeft.
- Ik geloof dat ik (als leerkracht) dit kind kan helpen in zijn ontwikkeling.
- Ik geloof dat ik mezelf kan ontwikkelen. (Ik geloof dat ik kan groeien om kinderen morgen beter te kunnen ondersteunen in hun ontwikkeling.)
- Ik geloof dat de omgeving veranderbaar is (en dat niet alles aangeboren is).

DE KLEMTUON OP GROEIEN

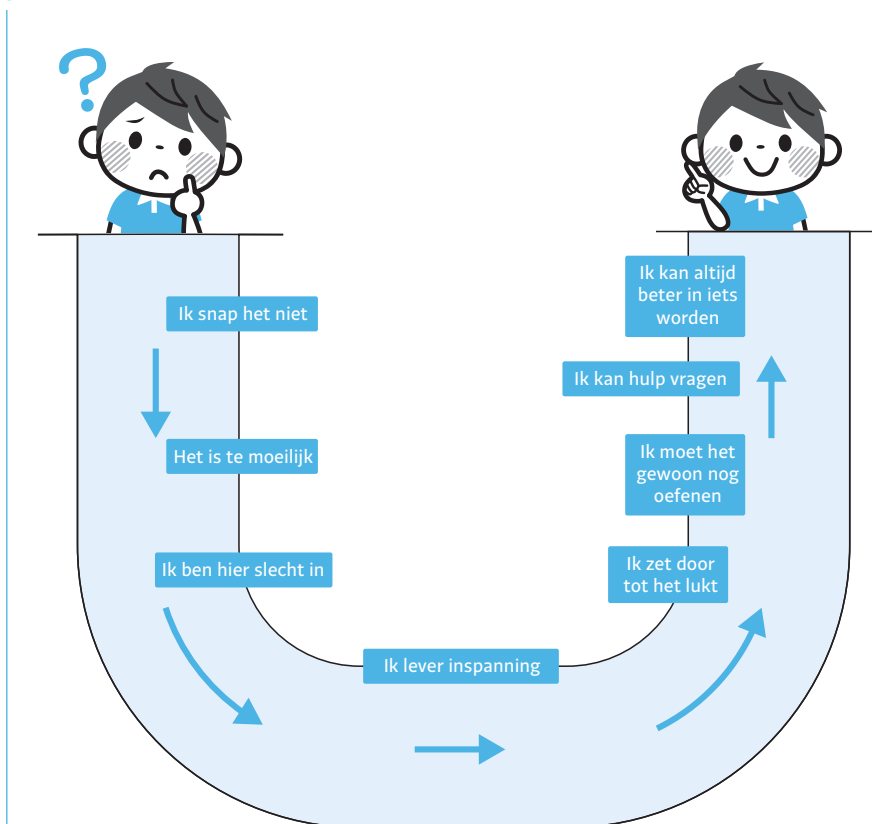
Je wilt differentiëren om betere leerresultaten te verkrijgen. De beste weg daartoe is niet te sterk focussen op de resultaten, maar wel op het proces. In het proces ga je samen met het kind op zoek naar de volgende stap, de volgende uitdaging, en kijk je heel erg goed hoe groot deze stappen kunnen zijn voor het kind. Het is belangrijk dat het kind zelf zijn groei kan vaststellen en meer en meer gaat geloven in zijn eigen groeikracht. Carol Dweck¹² spreekt in dit verband van een *growth mindset*, een mindset waarbij je gelooft dat je altijd kunt groeien. Bij een *fixed mindset* beschouw je alles als vaststaand:

je hebt het of je hebt het niet; je kunt het of je kunt het niet. Veel kinderen ontwikkelen een fixed mindset vanuit negatieve leerresultaten. Ze denken: ik heb het niet. Maar ook hoogbegaafden hebben vaak een fixed mindset. Ze hebben ‘het’ en hoeven geen extra inspanningen te leveren om te groeien. Om de groeigerichtheid te stimuleren, passen we onze woordenschat aan: ‘ik kan het niet’ wordt ‘ik kan het nog niet’; ‘ik geef het op’ wordt ‘ik moet het anders aanpakken’; ‘ik word nooit zo slim als zij’ wordt ‘hoe doet zij dat en wat kan ik ervan leren’.

Om te groeien is het ook belangrijk dat kinderen zien dat leren in fasen verloopt en niet altijd makkelijk is. De leerkuil (zie figuur) kan daarbij helpen. Het geeft kinderen een beeld van waar ze naartoe gaan.

Als je over de kuil springt, dan leer je mogelijk niet (omdat je vooral zaken doet die je al kent). Hoogbegaafden zijn vaak zo’n ‘springers’ in de groep.

👍 DE LEERKUIL (BRON: TALENTENLAB.NL)



Het gevoel dat je groeit en vooruitgaat is erg belangrijk voor het kind. Onderzoek van Hattie³ geeft aan dat de verwachtingen van kinderen over hun eigen prestaties bijzonder veel effect hebben op de prestaties van kinderen. Iemand die gelooft in zichzelf (vaak gebaseerd op eerdere succesverhalen) zal betere prestaties halen dan iemand die niet gelooft in zichzelf. Het is dus erg belangrijk steeds rekening te houden met hoe het kind zichzelf ziet en vooral dat het kind nog steeds het gevoel heeft dat het kan groeien. Daarom vertrek je binnen differentiatie altijd vanuit de beleving van het kind: heeft het kind het gevoel dat het controle heeft over zijn leren? Heeft het kind het gevoel dat het vooruitgaat? Heeft het kind het gevoel dat het groeit en competent wordt?

VIA BETROKKENHEID KIJKEN NAAR GROEI

Om te zien wanneer je voor kinderen een andere aanpak nodig hebt, kijk je naar de betrokkenheid van de kinderen. Zie je de betrokkenheid dalen, dan is een andere aanpak nodig voor de groep, voor een deel van de groep of voor een individueel kind, afhankelijk van wat je ziet gebeuren. Differentiatie wil dat kinderen sterk betrokken zijn of sterk gemotiveerd zijn om te groeien. Deci & Ryan¹⁴ en Vansteenkiste & Soenens¹⁵ geven in hun zelfdeterminatietheorie (de mens bepaalt zijn eigen lot) aan dat motivatie afhangt van het realiseren van drie basisbehoeften. Motivatie verhoogt (en het leren verloopt makkelijker) als:

- kinderen autonomie krijgen. De ervaring jezelf te mogen zijn en vrijwillig te mogen handelen, denken en voelen; de ervaring van keuze en psychologische vrijheid. Ze kunnen veel zelf in handen nemen, zijn niet steeds afhankelijk van anderen en voelen zich niet hulpeloos. Ze krijgen de autonomie die ze nodig hebben (en dat is niet voor elk kind evenveel autonomie).
- kinderen gesteund worden door anderen. De ervaring van een warme, hechte en authentieke band met anderen, voor anderen zorg dragen en geliefd worden. Er is een veilig klimaat waarin je kunt leren via vallen en opstaan en waar je kunt rekenen op anderen. Je hebt niet het gevoel alleen te staan in het leerproces. Er is geen wedijver, er is geen afgunst.
- kinderen voelen dat ze vooruitgaan en competent worden. Ze hebben het gevoel bekwaam te zijn om een activiteit uit te voeren, gewenste doelen te bereiken en de eigen vaardigheden te kunnen gebruiken en ontplooiën. Ze hebben succeservaringen. Ze hebben het gevoel dat ze greep krijgen op het leerproces.

Binnen differentiatie:

- geef je autonomieondersteunende interventies. Je zorgt dat het kind het gevoel heeft van controle.
- werk je verbindend. Je koppelt regelmatig terug naar de groep en laat kinderen opdrachten voorstellen aan elkaar.
- geef je competentieversterkende interventies. Je legt de lat juist en zoekt voor iedereen voldoende uitdaging. Je bevestigt wat een kind al kan en bouwt voort op en vanuit de sterktes van het kind.

NIET ÉÉN WONDERMODEL

Differentiatie is geen techniek, maar een visie. Het heeft te maken met hoe je kijkt naar het leren van kinderen. Denken dat je de techniek van differentiatie even kunt toepassen, werkt niet. Ook een handboek strikt volgen en vanuit een handboek differentiëren zal niet het gewenste effect hebben. Differentiatie is kijken naar wat kinderen nodig hebben en dat vraagt zoeken naar variaties in aanpakstrategieën. Daarbij is het altijd afwegen wanneer je zaken met kinderen klassikaal aanpakt en welke zaken je de kinderen kunt aanbieden om individueel of in deelgroepjes mee aan de slag te gaan. Klassikaal werken (met de hele groep of met een deelgroep) gebruik je om te leren van elkaar; individueel werken gebruik je om eigen accenten te kunnen leggen. Je leest het goed: ook klassikale instructie kan een zinvolle aanpak zijn binnen je gedifferentieerde werking. Onderzoek¹⁶ toont immers aan dat sterk geïndividualiseerd onderwijs geen betere leerresultaten geeft dan onderwijs met een klassikale instructie. Het is belangrijk dat leerlingen regelmatig samen aan de slag gaan, dat ze elkaar regelmatig kunnen inspireren. Je geeft bijvoorbeeld een instructie en je nodigt kinderen uit in heterogene groepen te overleggen vooraleer ze klassikaal antwoord geven op je vragen. Klassikaal werken heeft de bedoeling dat kinderen regelmatig in contact komen met kinderen die andere manieren van denken, van aanpakken, van praten, van discussiëren hebben, zodat ze veel van elkaar kunnen opsteken. We pleiten niet voor meer instructies; we pleiten veeleer voor kortere klassikale (maximaal 10 minuten) en efficiëntere instructies. Na de korte klassikale opstart hebben kinderen andere noden: de ene heeft (aangepaste) verlengde instructie nodig, de andere wil zelf aan de slag gaan.

De mix die je kunt gebruiken beschrijven we verder uitvoerig. We beperken ons hier tot een opsomming. De mix bestaat uit:

	Accent op 'samen' leren Werken met de klas als groep (verbindend werken)	Accent op 'eigen leren' Werken aan je eigen uitdagingen (competentieversterkend en autonomieondersteunend)
Variaties in instructies	Korte klassikale instructies, peer tutoring	Verlengde instructies, miniklasinstructies, pre-instructies, flip de klas, peer tutoring
Viersporenbeleid		Beren-, wolven- en tijgeroefeningen, ploetermappen, automatisatieoefeningen
Contractwerk	Coöperatieve taken	Moet- en mag-taken Taken voor mij alleen
Routepanner	Werkwinkels	Routepanner, werkwinkels
Werken met heterogene groepen	Placemat, basis- en expertgroepen, CLIM, pair checking, tweetalcoach, buzzgroup, 4-2-solo	
Werken vanuit de sterktes van kinderen		Talentenarchipel
Samen lesgeven	Co-teaching	Co-teaching

WAT ZEGT ONDERZOEK?

1. Geen vaste homogene groepen, maar verbindend werken

Ondanks de voordelen die homogene niveaugroepen lijken te hebben voor de leerkracht, blijkt uit onderzoek¹⁷ dat de effecten veeleer beperkt zijn en zelfs negatief kunnen zijn. Sterke leerlingen hebben veeleer beperkte positieve effecten, terwijl de zwakkere leerlingen nog minder goed gaan presteren.¹⁸ De onderzoekers Denessen¹⁹ en Vernooy²⁰ geven verschillende verklaringen waarom zwakke basisschoolleerlingen erop achteruitgaan als ze werken in groepjes van hetzelfde niveau. Homogene groepen kunnen stigmatiserende effecten hebben. Een leerling in zo'n groep kan namelijk een fixed mindset ontwikkelen, waardoor hij ervan overtuigd raakt dat hij inderdaad een zwakke leerling is en bovendien zijn beeld van toekomstige mogelijkheden daaraan aanpast. Zulke leerlingen hebben een lager zelfbeeld en minder zelfvertrouwen.

Diverse onderzoeken²¹ tonen aan dat juist laag presterende leerlingen in heterogene groepjes betere leerresultaten behalen dan in homogene groepjes. Alle kinderen halen voordeel uit de aanwezigheid van sterkere leerlingen in de groep: de sterke én de zwakke. Heterogene groepen bieden dus de beste leermogelijkheden voor laag én gemiddeld presterende basisschoolleerlingen. Leerlingen die gemiddeld of laag presteren, kunnen leren van de antwoorden en uitleg van hoog presterende leerlingen. In heterogene groepen zijn er gezamenlijke leerdoelen voor leerlingen met verschillende prestatieniveaus, waardoor de zwakkere leerlingen minder worden blootgesteld aan de lage verwachtingen van de leraar. Dat kan hun motivatie verhogen. In heterogene groepen wordt vaak peer tutoring toegepast, waarbij de sterkere leerlingen de rol van *tutor* op zich nemen en de minder sterke leerlingen de rol van *tutee*. Zo profiteren beide rollen van de les. Metastudies van Hattie²² bevestigen de waarde van peer tutoring als bijzonder krachtig ($d = 0.55$).

2. Kinderen betrekken bij de differentiatie en autonomieondersteunend werken

Binnen differentiatie bied je kinderen regelmatig verschillende niveaus van oefeningen aan. Meestal vertrek je voor het bepalen van de differentiatiegroepen van een foutenanalyse bij eerder gemaakte oefeningen. Op basis van deze foutenanalyse krijgen kinderen een aangepast pakket oefeningen in drie groepen:

- de gemiddelde groep (zij hebben het standaardpakket);
- de (sterke) groep die een extra uitdaging nodig heeft (zij krijgen de extra's met verdiepingsoefeningen);
- de (zwakke) groep die nog extra begeleiding nodig heeft (zij krijgen de eenvoudige oefeningen).

Op basis van het onderzoek van Marzano²³ heeft de opdeling in drie groepen weinig effect op hun leerrendement. De sterke groep zou een zeer bescheiden en verwaarloosbare vooruitgang maken ($d = 0.14$), de middengroep gaat achteruit ($d = -0.03$) en de zwakke groep gaat ook nauwelijks vooruit ($d = 0.09$). Om te kunnen spreken van een effectieve aanpak is volgens Hattie en Marzano een groei nodig van $d = 0.4$. Daar kom je zelfs niet in de buurt.

Maar wat gebeurt er als je kinderen meer autonomie geeft? Veronderstel dat je zegt: 'Op basis van de foutenanalyse zie ik dat jullie verschillende oefeningen nodig hebben om te kunnen groeien. Ik heb hier drie soorten oefeningen: kies nu de oefening die jij nodig hebt om te kunnen groeien.'

Met andere woorden: je deelt de groep niet zelf in subgroepen in, maar laat de kinderen kiezen. De ervaring wijst uit dat kinderen het bijzonder lastig

hebben met dit kiezen en dat het een begeleiding vraagt van één tot twee maanden vooraleer kinderen goed kunnen inschatten wat ze nodig hebben om te groeien. Maar als je op deze manier kinderen betreft, is het effect van de aanpak duidelijk zichtbaar ($d = 0.58$) volgens onderzoeker Geoff Petty²⁴. Duidelijk boven de vooropgestelde norm van 0.4 en dus zeer efficiënt.

WERKEN AAN EEN SFEER WAAR KINDEREN OP ELKAAR KUNNEN REKENEN

Kinderen leren meer van elkaar als de sfeer veilig en comfortabel is. De ideale context voor differentiatie is een klimaat waarin kinderen bij elkaar te rade gaan als ze het moeilijk hebben met iets, geen gêne hebben bij iets wat ze (nog) niet weten, openlijk praten over elkaars sterktes en die ook benoemen bij elkaar. Dat verkrijgt je natuurlijk niet zomaar. Daar moet je energie in stoppen. Een goede groeps sfeer maakt leren voor iedereen makkelijker.

WAT ZEGT ONDERZOEK?

1. Een positieve sfeer leidt tot meer openheid en bereidheid tot leren

Onderzoek van Fredrickson²⁵ toont aan dat negatieve emoties een belemmerende invloed hebben op onze cognitieve ontwikkeling en leiden tot tunneldenken. Positieve emoties daarentegen vergroten de creativiteit en de ontvankelijkheid voor inzichten. Positieve emoties verruimen ons denken. Positieve emoties zijn bijzonder krachtig om op voort te bouwen naar zelfacceptatie, problemen oplossen en gerichtheid op anderen (verbondenheid).

2. Aandacht voor de sfeer is goed voor de leerresultaten

Op basis van een review van honderden onderzoeken konden Durlak e.a.²⁶ vaststellen dat kinderen van scholen met programma's gericht op sociale en emotionele vaardigheden gemiddeld 11 % beter scoren op standaardtesten dan kinderen van scholen zonder die programma's.

3. Aandacht voor sfeer doet de persoon als persoon groeien

Ilona Boniwell heeft een programma ontwikkeld rond het zich goed voelen in de groep en op school. Wanneer kinderen vaardigheden leren zoals een positief zelfbeeld, een positieve mindset, een positieve ingesteldheid en positieve relaties, dan zorgt dat voor een veel grotere weerbaarheid en veerkracht bij moeilijkheden die ze tegenkomen.²⁷

GREEP KRIJGEN OP HET GROEI PROCES

Soms is de leerkracht erg begaan met het lot van kinderen en wil hij of zij te allen prijze elk kind meenemen in het differentiatieverhaal, zonder echt stil te staan bij hoe het kind deze situatie beleeft. Daardoor gebeurt de differentiatie van buitenaf en niet vanuit het kind. Het kind voert uit zonder echt grip te krijgen op zijn leerproces. Er ontstaat geen eigenaarschap, geen gevoel van controle. Seligman²⁸ noemt dit ‘aangeleerde hulpeloosheid’. Het kind is voortdurend voor alles afhankelijk van anderen. Het kind leert niet wat het moet doen om de situatie onder controle te krijgen. Om dat te leren, heeft het kind regelmatig feedback nodig over de manier waarop het het leerproces kan beïnvloeden. Hattie²⁹ praat over feedback op vier verschillende niveaus. Deze manier van feedback geven heeft een duidelijk positief effect op de leerresultaten ($d = 0.73$):

- Je geeft feedback op de taak.
 - (1) Je geeft feedback op wat goed is en wat fout is. Dit gaat over het verbeteren van de oefeningen.
 - (2) Je geeft het kind ondersteuning bij de zelfinschatting bij de resultaten. Je geeft feedback over waar het kind staat met de bedoeling dat het kind zichzelf correct leert in te schatten en kennis ontwikkelt over wat het kan. Het kind leert welke oefeningen hij of zij nodig heeft om te groeien en wordt daarbij minder afhankelijk van de leerkracht.
- Je geeft feedback op het proces.
 - (3) Je geeft feedback op waar het kind het leerproces effectiever kan aanpakken.
 - (4) Je geeft ondersteuning bij de zelfinschatting bij het proces. Je geeft feedback over het proces met de bedoeling dat het kind zichzelf correct leert in te schatten en zelfregulatie ontwikkelt. Het kind leert wat het kan doen als het fout loopt en wordt minder afhankelijk van de leerkracht.

De taak		Het proces	
Inhoudsniveau (Leerplangericht)	Persoonsniveau (Zelfkennis)	Procesniveau (Het leerproces)	Zelfregulatienniveau (Zicht op eigen leerproces)
Inhoudelijk verbeteren (correct of niet). Zijn de oefeningen begrepen door het kind?	Feedback geven over de zelfinschatting van waar het kind staat	Feedback op de onderliggende leerprocessen en stappen die het kind zet in zijn leren	Feedback geven over de zelfinschatting van het kind met betrekking tot het leerproces

Toegepast op het begeleiden van kinderen bij het kiezen van de ‘juiste’ oefeningen (de oefening die je nodig hebt om te groeien) bij differentiatie, gaat het dan om de volgende vragen:

- Is dit een oefening die je ligt?
- Of is het mogelijk te makkelijk / te moeilijk voor je?
- Waarom kies je voor deze oefening? Kun je nog iets leren met deze oefening? Of kun je het al? Kies voor een oefening die je doet groeien.
- Vooraleer je een andere oefening kiest, moet je wel goed nadenken waarom deze oefening nog niet lukt. Wat kun je al wel en wat nog niet?
- Wat lukte vorige keer goed? Welk soort oefeningen ligt je?
- Hoe begin je aan deze oefeningen? Wat is je eerste stap? Hoe ga je dan verder?

De leerkracht zoekt altijd in het gesprek samen met het kind wat al lukt – wat sterk is! – om van daaruit op zoek te gaan naar een haalbare volgende stap. De verwoording van dit proces gebeurt aanvankelijk door de leerkracht, maar na verloop van tijd (mogelijk na twee tot drie maanden) door het kind zelf. Een en ander maakt het kind dus sterker en bewuster van wat het allemaal al kan en waar hij of zij naartoe gaat.

Er bestaan digitale systemen die kinderen aan de hand van hun oefeningen automatisch leiden naar een voor hen aangepast pakket oefeningen. Het probleem van dit systeem is dat kinderen niet zelf kunnen kiezen en zichzelf dus ook niet kunnen bevragen rond hun kennis en zelfsturing. Ook bij deze digitale systemen is bijgevolg begeleiding nodig, waarbij het kind bewust wordt betrokken bij waar hij of zij staat en hoe hij of zij zaken aanpakt. Ook hier is verwoording (expressie) een krachtig middel om te expliciteren wat net het verschil maakt. Net als bij handboeken is een consumerende houding van de leerkracht nefast. Ook hier wordt er veel gevraagd van de leerkracht met betrekking tot de kwaliteit van de feedback.

Niet alle kinderen hebben dezelfde zelfsturingmogelijkheden. Je begint altijd waar het kind staat en ondersteunt het kind om steeds meer zelfsturing aan de dag te leggen. Om zicht te krijgen op hoe je zelfsturing kunt ontwikkelen, kun je een onderscheid maken in vier aspecten binnen zelfsturing:

1. willen (motivatie, doorzettingsvermogen, frustratietolerantie)

Feedback geven bij 'willen'

- Doe je deze oefeningen graag?
- Vind je deze oefeningen makkelijk?
- Welke soort oefeningen boeit je het meest?
- Van welke oefeningen kun je het meest leren?
- Heb je zelf suggesties over hoe je het best kunt groeien bij deze leerstof? Wat zou voor jou het leukst zijn?
- Hoe kan ik je helpen om langer bezig te blijven met dit soort oefeningen?
- Wanneer geef je snel op? Hoe kunnen we daar iets aan doen? Wat wil je dat ik doe en wat kun je zelf doen?

Werk maken van 'willen'

- Ga gedoseerd om met 'moetwerk' (bijvoorbeeld in het contractwerk) en knoop daarover een dialoog aan, zodat het kind een beeld krijgt van zijn eigen gedrevenheid en doorzettingsvermogen.
- Zorg voor uitdagingen waarbij het kind obstakels moet overwinnen.
- Maak de kinderen mee verantwoordelijk, geef hun inspraak en medezeggenschap (bijvoorbeeld via een ideeënbus, een klasgesprek of de klassenraad). Wanneer hun voorstellen serieus genomen worden, ervaren leerlingen zelfcontrole en voelen ze zich niet aan de omgeving overgeleverd.
- Gebruik spelvormen waarin kinderen zelfgekozen opdrachten geven aan anderen.

2. kunnen kiezen (doelgerichtheid, gefocust zijn, voeling met je interesses)

Feedback geven bij 'leren kiezen'

- Wat heb je gekozen en waarom?
- Vond je het moeilijk om te kiezen?
- Heb je iets gemist door te kiezen? Wat heb je gemist? Vind je dat erg?
- Vond je het moeilijk om bij je keuze te blijven?
- Heb je voordelen ervaren door te kiezen? Welke?
- Zou je volgende keer anders kiezen? Waarom?
- Wat heb je geleerd uit je keuzes?

Werk maken van 'leren kiezen'

- Laat de leerlingen tijdens het kringmoment, klassengesprekken of evaluatiemomenten verwoorden wat ze kiezen en waarom, zodat ze bewust worden van het feit dat ze kunnen en mogen kiezen
- Bouw samen met de leerlingen een aantal hoeken uit.
- Laat eigen initiatieven en projecten zoveel mogelijk aan bod komen en bespreek met de leerlingen de haalbaarheid van hun plannen.

- Zorg voor ruimte (in de klas maar ook bijvoorbeeld op het keuzebord, het takenbord of in een contractwerk) om een eigen project voor te stellen en uit te voeren.
- Wakker de exploratiedrang aan. Zorg voor speelse uittestsituaties, waar de klemtoon niet ligt op al dan niet slagen, maar op experimenteren.
- Beperk creativiteit niet tot expressie alleen, maar verbreed het actierein.
- Confronteer kinderen met open probleemsituaties.

3. scenario's kunnen bedenken (plan van aanpak kunnen uitwerken, probleemoplossend denken)

Feedback geven bij 'scenario bedenken'

- Hoe heb je dit geleerd? Wat heb je gedaan?
- Ging dit makkelijk?
- Waar had je de meeste moeilijkheden mee?
- Heeft iemand je geholpen? Hoe heeft men je geholpen? Wat heb je eruit geleerd? Wat kun je nu al zelf? Hoe doe je dat dan?
- Wat doe je als iets niet goed lukt? Wat doe je dan? Wie vraag je om hulp?
- Als je een probleem aanpakt, wat doe je dan eerst? Wat is de volgende stap?
- Bij welke stappen heb je hulp nodig? Kan ik je daarbij helpen? Hoe kunnen we dat samen aanpakken?

Werk maken van 'scenario bedenken'

- Bouw samen met de leerlingen scenario's op.
- Bied activiteiten aan die op verschillende manieren aangepakt kunnen worden of met een aanbod van verschillende werkscenario's.
- Bied complexe, meervoudige taken aan, waarbij leerlingen verschillende stappen en werkfasen moeten plannen (bijvoorbeeld de presentatie van een project).
- Bied tijdens het contractwerk of hoekenwerk ook geregeld nog niet klas-sikaal verwerkte leerstof aan. Dat daagt kinderen uit om zelf een scenario of oplossingswijze te bedenken.
- Bied geregeld concrete probleemsituaties aan waarbij de kinderen handelend naar een oplossing moeten zoeken (bijvoorbeeld een kookactiviteit, EHBO-lessen, verkeersopvoeding, organisatorische vragen zoals 'Hoe kunnen we zo snel en goedkoop mogelijk op schoolreis?').

4. *afstand nemen (zelfreflectie, kritisch terugblikken en leren uit wat je gedaan hebt)*

Feedback geven bij 'afstand nemen'

- Wat liep er goed? Wat liep er minder goed? Weet je ook waarom?
- Als je opnieuw zou beginnen, wat zou je anders doen? Waarom?
- Waar kan je nog meer doen volgens jou?
- Was je tevreden met het resultaat? Waarom?
- Heb je er hard aan gewerkt? Hoeveel tijd heb je erin gestopt? Heeft iedereen dat ook gezien?
- Geef je snel op?
- Wil je meer doen?

Werk maken van 'afstand nemen'

- Evalueer het aanbod (de hoeken, activiteiten en keuzes) samen met de leerlingen.
- Gebruik individuele plannings- en terugblikgesprekken. Hiermee nodig je de leerling uit om te beschrijven hoe hij te werk zal gaan bij een zelfgekozen activiteit. Het terugblikken op een activiteit is zinvol. Hierdoor wordt de leerling zich bewust van wat goed en wat fout liep en kan hij conclusies trekken.
- Maak gebruik van zelfcorrectie en stimuleer de reflectie daarop. Zo krijgen de leerlingen een goed beeld van hun vaardigheden en beperkingen.
- Ook tijdens een kringgesprek terugblikken op een activiteit is zinvol. Het verhaal van de ene leerling kan de andere leerlingen op ideeën brengen.
- Pik in op vroeger geleerde technieken/vaardigheden die in een andere context toegepast worden. Zet zo'n transfer en het leggen van verbanden extra in de verf (bijvoorbeeld: een leerling die een vaardigheid die hij thuis geleerd heeft, in de klas toepast).
- Zoek samen met de leerlingen naar een oplossing voor een probleem en ga daarbij proefondervindelijk (via trial-and-error) te werk. Zo wordt het voor kinderen duidelijk dat een oplossing vinden vaak het resultaat is van een moeizame zoektocht, waar ook mislukkingen bij horen. Bovendien zal hun doorzettingsvermogen erdoor gestimuleerd worden. Als leerkracht af en toe een mislukking toelaten, heeft een belangrijke modelfunctie.

1.2 Differentiëren en ervaringsgericht werken

Met differentiatie kun je inspelen op de verschillen tussen leerlingen. Vaak bekijk je dat didactisch en dan lijkt het erop dat er een standaardmanier van lesgeven is, en daarnaast heb je dan differentiatie (om met die verschillen te kunnen omgaan). Dat is natuurlijk niet zo. Differentiatie hoort bij onderwijs