

## Differentiatie

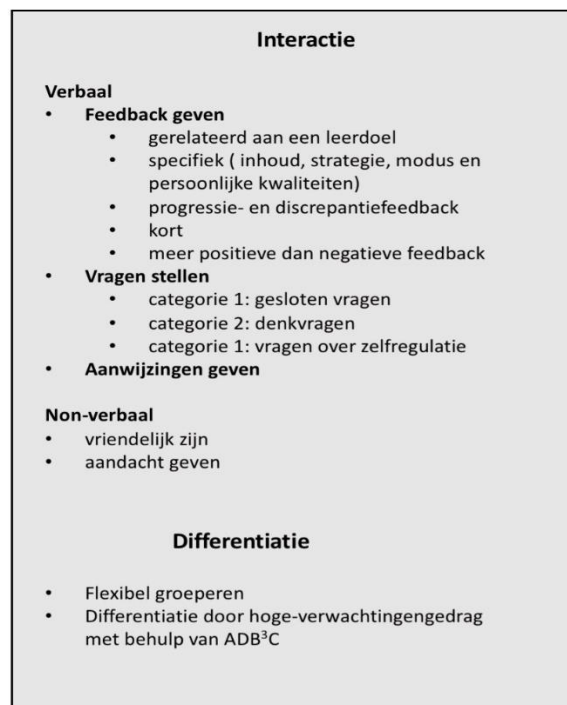
Naast interactie geven leraren vorm aan de didactiek van hoge verwachtingen door middel van differentiatie, om op die manier recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen.

Differentiatie, vooral als het gaat om het indelen van leerlingen in niveaugroepen, geeft ook een boodschap af over de verwachtingen van de leraar (Rubie-Davies, 2015).

Het bieden van gedifferentieerd onderwijs kan een verantwoorde manier zijn om om te gaan met de verschillen tussen leerlingen en zo bij te dragen aan gelijke kansen voor iedereen. In deze paragraaf laat ik zien hoe leraren vorm kunnen geven aan dit tweede onderdeel van de didactiek van hoge verwachtingen: de manier waarop leraren differentiëren en hoe zij interactie kunnen gebruiken om te differentiëren.

In het model in figuur 1 gaat het over de interactie van de leraar met de leerling op het gebied van differentiatie.

Figuur 1 Didactiek van hoge verwachtingen: differentiatie



## Vormen van differentiatie

Vaak wordt bij differentiatie gedacht aan een pakket maatregelen voor leerlingen die snel leren en voor leerlingen die langzamer leren. Differentiatie is echter gericht op goed onderwijs voor alle leerlingen.

Differentiëren vindt plaats in het hele onderwijs, in ieder geval op de manier die De Koning (1973) macrodifferentiatie noemt: differentiëren buiten klassenverband, naar schoolsoort, bijvoorbeeld vmbo, havo en vwo. Deze macrodifferentiatie en de daarmee gepaard gaande vroege selectie vergroot de kansenongelijkheid onder kinderen, ook vanwege de – onbewuste – verwachtingen van leraren. De Onderwijsraad publiceerde daar in 2021 een advies over, getiteld: *Later selecteren, beter differentiëren*, waarin ze adviseert om een driejarige brugperiode in te voeren; op die manier zouden leerlingen meer mogelijkheden krijgen om hun capaciteiten te ontwikkelen en wordt kansengelijkheid gestimuleerd. En omdat met een structuurwijziging de kansenongelijkheid nog niet zomaar is opgelost, adviseert de raad ook om meer te differentiëren in de zin van 'within-classroom differentiatie, differentiatie binnen de klas.

Voorwaarde voor effectief differentiëren is dat leraren het leerpotentieel van hun leerlingen goed in kunnen schatten. Studies daarover laten zien dat leraren geneigd zijn het leerpotentieel van leerlingen met een etnische achtergrond of laagopgeleide ouders lager in te schatten dan leerlingen van hoogopgeleide ouders (Pit-ten Cate, Krolak-Schwerdt & Glock, 2016; Rubie-Davies, 2015). Timmermans, Kuypers en Van der Werf onderzochten in 2015 de verwachtingen van 500 leraren ten aanzien van 7.550 leerlingen uit groep 8. Zij vonden dat de leraren hogere verwachtingen hadden van leerlingen in goed presterende klassen of klassen met maar weinig leerlingen uit gezinnen met een lage SES. Blijkbaar is het voor leraren moeilijk om het leerpotentieel van leerlingen goed in te schatten, onafhankelijk van SES of kleur. En als leraren het leerpotentieel van leerlingen niet altijd goed kunnen inschatten, is het voor hen niet eenvoudig om zo te differentiëren dat ze ook daadwerkelijk recht doen aan de talenten van alle leerlingen.

De meest voorkomende manier van differentiëren binnen de klas is het verdelen van leerlingen in niveaugroepen. In haar reviewstudie laat Henry (2015) zien dat kinderen met een lage SES vaak in lagere groepen geplaatst worden. Dit blijkt niet alleen een negatief effect te hebben op het leren van de leerlingen, maar ook op hun gedrag. Bovendien helpt het niet om de kansengelijkheid te bevorderen, want de leerlingen in lagere groepen gaan minder snel vooruit dan de andere groepen (Henry, 2015). Het effect op leren, motivatie en

gedrag blijkt ook uit ander onderzoek: Boaler, William & Brown (2000) lieten in hun onderzoek onder 943 studenten zien dat studenten uit de lagere niveaugroepen het leren opgaven als ze ontdekten dat de test slechts toegang gaf tot het laagste niveau van onderwijs.

Een voorbeeld van niveaudifferentiatie uit de Nederlandse praktijk.

### **Niveaudifferentiatie**

In het basisonderwijs worden niveaugroepen gemaakt door leerlingen bijvoorbeeld onder te verdelen in 'sterren, manen en zonnen'. Een collega vertelde dat de school van haar dochter op deze manier differentieert. Haar dochter huilde regelmatig voor het slapen gaan, want hoe ze ook haar best deed, ze was nooit een zonnetje. Kinderen hebben direct in de gaten dat de namen van de groepen staan voor een bepaald niveau. En dat zorgt, zoals we al zagen, bij de lager ingeschaalde leerlingen voor schaamte en een laag zelfbeeld.

Ergo, ook met differentiatie binnen de klas bevordert de leraar nog niet zomaar kansengelijkheid van leerlingen. Denessen zegt hierover het volgende in zijn inaugurele rede:

*Differentiatie kan de verschillen tussen leerlingen kleiner maken, maar ze kunnen er ook door vergroot worden, zeker als differentiatie langs sociaal-culturele scheidslijnen verloopt. Dan is er een groot risico dat differentiatie bijdraagt aan de kansongelijkheid in het onderwijs. Voorzichtigheid is daarom geboden bij het nemen van differentiatiebeslissingen door scholen en leraren. Omdat differentiatie niet alleen rationeel en gepland verloopt, maar ook onbewust en intuïtief, kan differentiatie onbedoelde negatieve effecten hebben op de kansen van leerlingen uit lagere sociale milieus. In de klas nemen leraren vaak onbewust differentiatiebeslissingen die gunstig uitpakken voor leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben. Deze leerlingen komen vaker uit hogere sociale milieus. In de huidige samenleving, waar de druk op prestaties groot is en ouders hun financieel, cultureel en sociaal kapitaal inzetten om de kansen van hun kinderen te vergroten, worden de negatieve effecten van differentiatie versterkt. (Denessen, 2017, p. 17).*

Werken in niveaugroepen heeft niet alleen effect op het leren van de leerlingen. Al eerder heb ik laten zien dat leren niet alleen cognitief plaatsvindt, maar ook een belangrijke emotionele component heeft. Emotie heeft een duidelijke invloed op leren en speelt ook een rol bij differentiëren, zeker als het gaat om het plaatsen van leerlingen in niveaugroepen. Leerlingen worden zich dan bewust van hun bekwaamheid, wat ze wel of niet kunnen, vaak ook in vergelijking met anderen. En dat roept bijvoorbeeld schaamte op, of angst.

Het werken met niveaugroepen heeft dan wel nadelen, maar het werken met flexibele groepen is wel een goede manier om met een klas te werken; leerlingen die in groepen werken, leren namelijk meer en staan positiever tegenover leren (Van den Bergh, Denessen & Volman, 2020). In het werk van Monroe (2009) wordt een lans gebroken voor het werken in heterogene groepen, gezien het effect daarvan, niet alleen op het leren, maar ook op de motivatie. Monroe formuleert dit als volgt: 'However, heterogeneous grouping has been found to work well for all students regardless of ability level. Children keep their dignity and learn from one another when allowed to interact with all members of their learning community' (Monroe, 2009, p.64). Ook Rubie-Davies (2015) stelt dat flexibel groeperen een manier kan zijn om te differentiëren vanuit hoge verwachtingen. Zij omschrijft flexibel groeperen als een besluit van de leraar om af te stemmen op de behoeften van de leerlingen. Zo kan de leraar de ene keer bijvoorbeeld groeperen op basis van favoriete kleuren of favoriete sport van de leerlingen, en de andere keer op basis van de keus van de leraar zelf.

Vanuit de invalshoek van de didactiek van hoge verwachtingen kunnen leraren met hun verbale en non-verbale gedrag differentiëren, door in hun interactie hoge verwachtingen te laten zien aan alle leerlingen. Bij non-verbaal gaat het dan over de vriendelijkheid en de aandacht die zij geven aan de leerling, en bij verbaal gaat het over de vragen die zij stellen of de feedback of hulp die zij geven in de vorm van aanwijzingen. In het boek *Onderwijs na COVID-19* (2020) benadrukt de Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs als belangrijk element van deze benadering van differentiatie: het centraal stellen van de eigenheid van elke leerling, naast het hebben van hoge verwachtingen.

Babad (2005) beschrijft dit gedrag van leraren wat betreft differentiatie als 'teacher differential behavior', differentiatiegedrag. Daarmee verwijst zij naar het verbale en non-verbale gedrag van leraren in de klas waarmee ze voortdurend differentiëren. Hoge-verwachtingengedrag kunnen leraren dus inzetten om te differentiëren, maatwerk te leveren aan leerlingen, zonder hun doelen lager te stellen.

# Hoge verwachtingen gaan over (n)u

## Lectoraat Didactiek van de hoge verwachtingen

### Differentiatie en ADB<sup>3</sup>C

In het lectoraat gaan we onderzoeken hoe leraren kunnen differentiëren in combinatie met het laten zien van hoge verwachtingen. Een – praktische – vingeroefening voor die zoektocht volgt hieronder.

Interactie op basis van hoge verwachtingen om te differentiëren kunnen leraren vormgeven met behulp van de stappen van ADB<sup>3</sup>C (Voerman & Faber, 2016). Een voorbeeld kan het beste duidelijk maken hoe dit in zijn werk gaat.

#### **Feedback**

Een leerling is geconcentreerd bezig met het maken van scheikundeopgaven. De docente kijkt naar de leerling en het werk en zegt: 'Hard aan het werk, zeg!' De leerling glimlacht naar de leraar en de docente glimlacht terug. De leerling gaat door met zijn werk. De docente loopt door naar de volgende leerling.

Het voorbeeld schetst een herkenbare situatie, maar wat gebeurt er nu in dit korte contact tussen docente en leerling? Bij het werken met ADB<sup>3</sup>C zijn de doelen van tevoren verhelderd. Die doelen zijn niet alleen cognitief, maar ook sociaal (bijvoorbeeld over samenwerken of delen) en affectief (bijvoorbeeld: hoe zorg ik ervoor dat ik doorwerk, ook al heb ik geen zin).

- A = Aandacht. De docente kijkt naar de leerlingen en hun werk en neemt op verschillende niveaus waar. Zij ziet in ieder geval de modus van de leerling (hoe de leerling erbij zit) en het werk van de leerling. Inzicht in beide aspecten is belangrijk om de volgende stappen goed te kunnen zetten.
- D = Diagnose. De docente stelt in een oogwenk, bijna onbewust, een diagnose door haar observatie van de leerling en het werk te koppelen aan de doelen die ze van tevoren gesteld heeft. In dit geval is een van de doelen dat de leerlingen doorwerken. Zij observeert dus de modus van de leerling, die hard aan het werk is. Hoogstwaarschijnlijk ziet zij niet alleen dat de leerling hard werkt, maar ook of het klopt wat die doet.
- B<sup>3</sup> = Bevragen, Beweren en Benoemen. De docente heeft drie mogelijkheden van interventie voor het laten zien van hoge verwachtingen: bevragen (een vraag stellen), benoemen (feedback geven) of beweren (een aanwijzing geven). In het voorbeeld kiest de docente voor feedback geven, en wel op de modus van de leerling: 'Hard aan het werk zeg!'

# Hoge verwachtingen gaan over (n)u

## Lectoraat Didactiek van de hoge verwachtingen

- C = Checken. In het voorbeeld glimlacht de leerling, en de docente glimlacht terug. In het waarnemen van de glimlach zit in dit geval de check: hoe is mijn feedback binnengekomen bij de leerling? (In andere gevallen kan dat ook een vraag of aanwijzing zijn.) De docente kan het natuurlijk ook vragen, als hij er niet helemaal zeker van is hoe zijn feedback overkomt, maar de check hoeft zeker niet altijd verbaal te gebeuren.

Hiermee is een kort proces doorlopen, gericht op de activiteit van de leerlingen. Ik heb laten zien dat het niet alleen gaat om het leren van de leerlingen, maar ook om hoe ze erbij zitten en wat ze voelen en ervaren bij het leren. De docente heeft hoge verwachtingen laten zien aan de leerling: non-verbaal door de aandacht en de glimlach en verbaal door de feedback. Je zou dit voorbeeld voor alle vakken, op allerlei niveaus kunnen nemen. Het laten zien van hoge verwachtingen in het gedrag is niet afhankelijk van het niveau van de leerling.

Een voorbeeld van een uitgebreidere dialoog tussen leraar en leerling volgens ADB<sup>3</sup>C.

		Vertaling naar ADB <sup>3</sup> C
Leraar		De leraar komt bij een leerling staan en heeft <b>aandacht</b> voor de leerling.
Leraar	Zegt: 'Hé, je hebt nu echt alle opgaven goed, zelfs die je de vorige keer nog heel lastig vond! Goed zeg!'	De leraar heeft een razendsnelle <b>diagnose</b> gesteld over de taak en kiest voor <b>progressiefeedback</b> op de inhoud van de taak.
Leerling	Glimt!	
Leraar	Neemt de glimlach waar en is even stil.	Met deze waarneming <b>checkt</b> de leraar hoe de feedback bij de leerling is binnengekomen. En hij heeft dus opnieuw <b>aandacht</b> voor de leerling. In wezen begint de cyclus overnieuw.
Leraar	Vraagt: 'Wat heb jij nu gedaan om ervoor te zorgen dat je alle opgaven goed hebt, ook die je lastig vond?'	De leraar stelt een <b>vervolgvraag</b> op de zelfsturing van de leerling (ondertussen neemt de leraar waar hoe de leerling erbij zit).
Leerling	'Eh...'	De leerling denkt na.

# Hoge verwachtingen gaan over (n)u

Lectoraat Didactiek van de hoge verwachtingen

Leraar	Houdt zijn mond en laat de leerling nadenken.	De leraar geeft de leerling de tijd. Het is een moeilijke vraag, voor de beantwoording is tijd nodig. Zwijgen is dan essentieel.
Leerling	Zegt: 'Nou, ik heb het gewoon maar geprobeerd.'	Leerlingen weten zeker in het begin niet zo goed antwoord te geven op dit soort vragen.
Leraar	Zegt: 'Dus je hebt het beginnen niet uitgesteld, je bent gewoon begonnen. Goed gedaan.'	Dit is positieve <b>feedback</b> op de strategie van beginnen en niet uitstellen. De leraar geeft in zijn feedback een andere kadering aan wat de leerling zegt, meer naar een aanpak of strategie. De <b>check</b> zit hier weer in het kijken naar de leerling en bewust waarnemen van het effect van de feedback.
Leraar	Vraagt: 'En wat heb je nog meer gedaan?'	De leraar stelt een <b>vervolgvraag</b> . Het is voor het leren van de leerling en het laten zien van hoge verwachtingen erg belangrijk dat de leraar niet zomaar tevreden is met een niet helemaal volledig antwoord. Of dit nu gaat over de inhoud of over de aanpak van het werk.
Leerling	Zegt: 'Nou, ik heb even in het boek gekeken bij de leerwijzer, toen ik het niet snapte.'	De leerling komt met nieuwe strategie.
Leraar	Zegt: 'Ha, dus je wist het even niet en bent toen in de leerwijzer gaan zoeken. Wat een goeie manier om een oplossing te zoeken als je het even niet weet.'	De leraar geeft <b>feedback</b> op de strategie, die de leerling helpt om zelfstandig hobbels te nemen.
Leraar	Steekt zijn duim omhoog en loopt verder.	Effectieve feedback en effectieve vragen zijn kort. Dus is een effectieve leerdialoog ook kort.
Klassikaal		De leraar vervolgt zijn ronde in de klas.
Leraar	Zegt: 'Ik heb verschillende goeie strategieën gezien bij het maken van de opgaven: leerling A heeft het beginnen niet uitgesteld en is meteen begonnen, leerling B...'	De leraar geeft na het zelfstandig werken klassikaal nogmaals <b>feedback</b> op de effectieve strategieën.

# Hoge verwachtingen gaan over (n)u

Lectoraat Didactiek van de hoge verwachtingen

	<p>Vraagt: 'Welke andere strategieën hebben jullie gehanteerd die handig waren?'</p> <p>Zegt: 'Mooie strategieën kennen jullie. Ik heb er nog één. Behalve in de leerwijzer achterin het boek, kunnen jullie ook kijken naar de voorbeelden in de gekleurde kaders in het boek.'</p>	<p>De leraar <b>vraagt</b> dan naar strategieën die leerlingen nog meer gehanteerd hebben.</p> <p>De leraar geeft ten slotte een <b>aanwijzing</b> over wat hij nog wil aanvullen in de gebruikte strategieën. Op deze manier geeft de leraar klassikaal nogmaals feedback, doet recht aan de leerlingen die hij misschien deze keer niet gesproken heeft en geeft ten slotte nog een aanwijzing over iets wat de leerlingen nog moeten weten of kunnen.</p>
--	--	--

## Differentiatie als maatwerk

Leraren kunnen met differentiatie hun gedrag afstemmen op de leerlingen. Bij de ene leerling is de modus van belang en dus kiest de leraar ervoor om feedback te geven op de modus, bij de andere leerling gaat het om het gebruik van de goede strategie en gaat de leraar in gesprek over de strategieën die de leerling gebruikt. Welke werkvorm de leraar ook toepast en hoe hij ook regelt dat leerlingen samen of individueel opdrachten maken, hij zal altijd ook door zijn non-verbale en verbale gedrag differentiatie laten zien, en dat kan heel goed in de vorm van hoge-verwachtingengedrag.

Juist als een leerling niet zoveel vooruitgang boekt, of niet zoveel goed doet, blijft het belangrijk dat de leraar hoge-verwachtingengedrag laat zien door feedback geven en vragen stellen te combineren en niet te snel te kiezen voor het geven van aanwijzingen of hulp. De leraar kan bijvoorbeeld zeggen: 'Ik zie dat deze som niet goed is. Welke strategie heb je gebruikt?' Als de leerling dat niet weet, dan kan de leraar eventueel een aanwijzing geven. Maar pas op, want leerlingen zijn niet gewend aan dit soort vragen en zeggen snel dat ze het niet weten, terwijl ze het met een vervolgvraag vaak wel weten. Een vervolgvraag zou kunnen zijn: 'Waar zie je in het boek de strategieën staan die horen bij deze opdracht?', of: 'Op welke manier kun je nagaan welke strategie je gebruikt hebt?' Als leerlingen eenmaal gewend zijn aan deze manier van vragen stellen, bereiden ze zich daarop voor en kunnen ze makkelijker antwoord geven. Daarmee laten leraren in hun gedrag zien aan de leerlingen dat



ze verwachten dat ze tot een antwoord komen en ze helpen hen erbij. En juist dat helpen om een antwoord te formuleren, is een kenmerk van hoge-verwachtingengedrag.

Het in de praktijk toepassen van deze manier van differentiëren door interactie met leerlingen, is een complexe opdracht voor leraren. De zoektocht naar hoe ze dat kunnen doen is nog maar net begonnen, en ik verheug me erop deze in de komende tijd samen met leraren te kunnen doen.

## Referenties

- Babad, E. (2005). Guessing teachers' differential treatment of high- and low-achievers from thin slices of their public lecturing behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29, 125-134. doi: 10.1007/s10919-005-2744-y
- Boaler, J., William, D. & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping - disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26, 631-648.
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Oratie. Leiden: Universiteit Leiden. doi: 10.13140/RG.2.2.18703.28322
- De Koning, P. (1973). *Interne differentiatie*. Purmerend: APS
- Henry, L. (2015). The effects of ability grouping on the learning of children from low income homes: a systematic review, *The STeP Journal*, 2(3), 70-87.
- Monroe, A. (2009). Shame solutions: How shame impacts school aged children and what teachers can do to help. *The Educational Forum*, 73, 58-66.
- Onderwijsraad. (2021). Later Selecteren, beter differentiëren. Geraadpleegd op 3 mei 2021 van [www.onderwijsraad.nl/adviezen](http://www.onderwijsraad.nl/adviezen)
- Pit-ten Cate, I., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2016). Accuracy of teachers' tracking decisions: short- and long-term effects of accountability. *European Journal of Psychology in Education*, 31(2), 225-243. doi:10.1007/s10212-015-0259-4
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher. Raising the bar*. London & New York: Routledge.
- Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs (2020). *Onderwijs na COVID-19*. Oud Turnhout/Den Bosch: Gompels & Svacina.

# Hoge verwachtingen gaan over (n)u

Lectoraat Didactiek van de hoge verwachtingen

- Timmermans, A., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, *85*, 459–478. doi:10.1111/bjep.12087
- Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (Eds.) (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Voerman, L., & Faber, F. (2020). *Didactisch Coachen II. Verdieping en implementatie*. Baarn: De Weijer Uitgeverij.