

# Lezing 'Ieders leer-kracht: binnenklasdifferentiatie in de praktijk realiseren'

Door Katrien Struyven (VUB) op 21 april 2016 – Universiteit Antwerpen

Erkentelijk aan mijn collega's die meewerken aan dit thema:

Catherine Coubergs, Esther Gheysens, Nadine Engels en Wouter Smets°

Vrije Universiteit Brussel (VUB), vakgroep Educatiewetenschappen en °Karel de Grote Hogeschool

**Ter info:** deze tekst werd gebaseerd op eerder werk. Indien u graag beroep doet op deze informatie, gelieve te refereren aan volgende originele bronnen:

- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., Engels, N., & Smets, W. (2016). Mythes over binnenklasdifferentiatie: naar een 'leer-kracht'ig model. *Hermes, Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis MAVO PAV Cultuurwetenschappen*, 20(59), 2-16.

- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E. & Engels, N. (2015). *Ieders leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven: Acco.

## Samenvatting

Vertrekkende vanuit acht mythes over binnenklasdifferentiatie krijgt het BKD-leer-kracht-model vorm dat als wegwijzer kan dienen om binnenklasdifferentiatie praktisch vorm te geven. Het model beschrijft de filosofie en didactische principes die essentieel zijn in een gedifferentieerde klas en die vandaag reeds herkenbaar aanwezig zijn in diverse onderwijspraktijken. De mythes vormen de kapstok voor de lezing en voor dit artikel. Het BKD-leer-kracht-model biedt tevens de basis voor wetenschappelijk onderzoek in de Vlaamse onderwijspraktijk, waarvan de eerste resultaten worden belicht tijdens de uiteenzetting.

## Diversiteit als gegeven, binnenklasdifferentiatie als natuurlijke reflex

Diversiteit in het onderwijs is een gegeven, in elke klas. Leerlingen verschillen van elkaar in interesses, talenten, voorkennis, culturele achtergrond, denkvaardigheden, zelfredzaamheid, sociale omgang, affectieve vaardigheden, ... Dit maakt het leren van leerlingen tot unieke leerprocessen, die zich spontaan en in interactie met de omgeving ontwikkelen. Door rekening te houden met verschillen wordt er meer leerpotentieel aangesproken: leerlingen maken actief keuzes, worden extra uitgedaagd en ondervinden hulp en ondersteuning, leerlingen praten met elkaar, pakken samen opdrachten aan, onderhandelen over oplossingen, en geven toelichting en uitleg aan medeleerlingen (o.a. Heylen et al., 2006). De aanwezige diversiteit wordt op die manier aangesproken en benut als kans - en niet als een belemmering of een probleem dat 'opgelost' dient te worden - om tot leren te komen (Van Avermaet, 2013). Dit is wat centraal staat bij binnenklasdifferentiatie: elke leerling in de klas maximale leerkansen bieden om tot krachtig leren te komen (Tomlinson, 2001). Dit brengt ons bij de eerste mythe die stelt:

### MYTHE 1: DIFFERENTIATIE IS ER ENKEL VOOR ZWAKKE EN STERKE LEERLINGEN

Uit de lijst van zichtbare en minder zichtbare verschillen tussen leerlingen - denk maar aan: geslacht, etnische afkomst, talenten, hoogbegaafdheid, beperkingen, .... - blijkt dat binnenklasdifferentiatie elke leerling in de klas betreft. De doelstelling om 'elke leerling tot leren te brengen' wordt nagestreefd door rekening te houden met - slechts - **drie verschillen in leren**, met name:

- verschillen in interesses (o.a. motivatie, leefwereld; **waarom** wordt er geleerd?),
- verschillen in leerstatus (o.a. voorkennis, mogelijkheden; **wat** wordt er geleerd?) en
- verschillen in leerprofiel (o.a. voorkeuren, strategieën; **hoe** wordt er geleerd?).

Door aan de slag te gaan met deze drie verschillen in leren - (1) interesses, (2) leerstatus en (3) leerprofiel - houdt u automatisch rekening met de andere verschillen die mogelijk spelen in de klas.

*Voorbeeld: de culturele achtergrond kan zich tonen o.a. via interesses, meertaligheid toont zich mogelijk bij leerstatus, een leerbeperking kan ondervangen worden door rekening te houden met leerprofiel, jongens en meisjes verschillen o.a. in interesses, enzovoort.*

Deze drie verschillen worden hieronder kort beschreven en geïllustreerd.

## 1. Verschillen in interesse

Leren is inspireren, dat is het vertrekpunt van actief (te willen) inspelen op verschillen in interesses. De vraag die gesteld wordt, is dus niet *'hoe motiveer ik mijn leerlingen'*; maar eerder *'hoe kan ik mijn onderwijs zo ontwerpen dat ik 'raak aan' of aansluiting vind bij de interesses van mijn leerlingen'* (Tomlinson et al. 2003). Met andere woorden: wat kan ik aanbieden waarvan ik weet dat het leerlingen zal interesseren? Welke activiteiten stimuleren de betrokkenheid van de leerlingen? Hoe vind ik aansluiting van de leerdoelstellingen bij de interesses en leefwereld van leerlingen?

*Voorbeeld: Leerlingen krijgen de opdracht om aan de hand van een historisch film of strip een 'profiel' te maken van de hoofdrolspeler. Leerlingen kiezen zelf die figuur die aansluit bij hun voorkeur uit een beperkte reeks (bvb: Leon Degrelle – Sophie Scholl – Trotski – Franco). Leerlingen gaan daarbij zelf op zoek naar antwoorden op vragen als: hoe presenteert de persoon zichzelf, welke vrienden en familie heeft de persoon, wat zijn de hoofdactiviteiten van de persoon, welke thema's boeien hem of haar, waar situeer je deze persoon in tijd en ruimte,...*

Leerlingen verschillen in de mate waarin ze geïnteresseerd zijn voor bepaalde onderwerpen, thema's of vaardigheden binnen het vak. Dat (h)erkent elke leerkracht en dat blijkt ook binnen de lessen Geschiedenis. Binnen deze vorm van differentiatie krijgt elke leerling, de kans om op basis van interesse bepaalde opdrachten, inhouden,... te kiezen (1) of bepaalde (nieuwe) interessegebieden aan te boren (2) en/of uit te diepen (3). Voorbeelden zijn:

1. *Bij het bestuderen van een samenleving focussen leerlingen op een domein naar keuze. Ze onderzoeken dit domein aan de hand van historisch bronmateriaal en presenteren dit domein nadien aan een beperkte groep medeleerlingen.*
2. *Vimeo of een eigen Youtube-kanaal worden gebruikt als platform om spectaculaire video's te posten. De video's worden door de leerlingen aangereikt.*
3. *Nadat de staatsvorming in het begin van de Nieuwe Tijd algemeen besproken is, mogen de leerlingen kiezen voor welk land ze dit nog verder onderzoeken of uitwerken (bv. het centralisatieproces in de Bourgondische Nederlanden, de staatsvorming in Frankrijk, de verschuivende machtsverhoudingen in Engeland en Schotland, verschuiving van de macht in Ming China, ...).*

## 2. Verschillen in leerstatus

Met de mythische vergelijking tussen sterke en zwakke leerlingen belanden we bij het verschil in leerstatus, dat zich veelal uit op cognitief vlak (denken, kennen, begrijpen). Dit kan veelal verklaard worden door de voorkennis die een leerling al heeft, door capaciteiten, aanleg en talenten, door ervaringen.

*Voorbeeld: sommige leerlingen zijn al op vakantie geweest in middeleeuwse steden in Frankrijk of hebben al musea bezocht met Antieke beeldhouwwerken, andere leerlingen kijken graag naar history channel of lezen wel eens een historische roman; sommige leerlingen zitten reeds jaren in de jeugdbeweging en leerden er kaartlezen...*

Merk op dat we spreken over leerstatus en niet over leer-'niveau' (wat zich veelal vertaalt in het onderscheid 'zwak-sterk'). Via leer-'status' willen we duiden dat waar een leerling staat een dynamisch gegeven is, dat context- en thema-afhankelijk kan zijn, ook binnen een vak. Leerlingen kunnen op bepaalde momenten 'moeilijkheden' qua aansluiting ondervinden waardoor begrip en inzicht achterwege blijft of het mogelijk 'te makkelijk' hebben (bv. een doelstelling is reeds bereikt, nog voor de les start).

*Voorbeeld: Kobe kan best goed relaties leggen of verbanden zien tussen verschillende hoofdstukken van de leerstof, bijvoorbeeld socio-economische en socio-politieke thema's zoals het verband tussen een economische crisis en een revolutie. De omgang met bronmateriaal ligt hem minder. Kobe is geneigd om bronnen te nemen voor wat ze zijn en vindt het moeilijk om ze te interpreteren binnen hun specifieke historische context. Zijn leerstatus wat betreft inzicht in het samenhang en interactie tussen verschillende historische gebeurtenissen of structuren is dus een stuk verder ontwikkeld dan die van zijn historische vaardigheden. Het zou een reductie van de werkelijkheid zijn om te stellen dat Kobe 'sterk' dan wel 'zwak' is in geschiedenis.*

Binnenklasdifferentiatie tracht daarom rekening te houden met deze verschillen in leerstatus (wat wordt er geleerd?), zodat iedereen voldoende uitgedaagd en ondersteund wordt bij het leren. Voorbeelden van toepassingen vinden we vandaag reeds terug bij leerkrachten die gebruik maken van basis-, herhalings- en uitbreidingsoefeningen in de les om groepen van leerlingen 'op maat' aan de slag te zetten, zoals ADI (activerende directe instructie-model) of BHV-model (Basis-Herhaling-Verbreiding). Het hanteren van hulpbronnen zoals stappenplannen, extra instructie of pre-instructie helpen leerlingen die moeilijkheden ondervinden, meer complexe opdrachten (bv. plusopdrachten) voor leerlingen die meer uitgedaagd willen worden, en andere voorbeelden, helpen om beter aan te sluiten bij 'wat' op een bepaald moment wordt geleerd en de vragen, noden of wensen die op dat moment spelen.

*Voorbeeld: In de eerste graad merken we grote verschillen m.b.t. het vaardig omspringen met de atlas. Leerlingen die het stramien van het opzoeken in de atlas nog niet helemaal beet hebben, kunnen gebruik maken van een kijkwijzer ter ondersteuning. Hetzelfde geldt voor leerlingen die het tot in de derde graad lastig hebben met het systematisch ontleden van bronnen zoals kaarten, grafieken, diagrammen. Hier kan ondersteuning aangeboden worden in de vorm van algemene kijkwijzers per type bron, tot kijkwijzers die specifiek voor een specifieke bron is opgesteld, zoals bijvoorbeeld een kijkwijzer voor egodocumenten, kijkwijzer voor historische kaarten, kijkwijzer voor kunstwerken als historische bronmateriaal enz. De meeste handboeken bieden dit soort kijkwijzers aan. Door deze gericht in te zetten voor leerlingen die er baat bij hebben worden leerlingen bediend op het voor hen meest relevante ondersteuningsniveau. Op termijn kan er dan gewerkt worden aan het geleidelijk aan overbodig maken van deze kijkwijzers. Ook het aanbieden van een begrippenregister of een kaart met schooltaalwoorden kan het voor sommige leerlingen haalbaarder maken om bepaalde tekst- of bronfragmenten zelfstandig te verwerken. Zo'n instrument wordt best gedifferentieerd ingezet omdat niet alle leerlingen op dit vlak gelijkwaardige taalsteun nodig hebben.*

*Voorbeeld 2: Om het onderzoeksgericht werken te stimuleren start de leerkracht vanuit een onderzoeksvraag of met een vrij open opdracht. De leerlingen moeten eerst zelfstandig of in kleine groepen bedenken hoe ze dit kunnen oplossen. Indien ze niet verder kunnen, kunnen ze de hulp inroepen van de leerkracht of een envelop met een tip vragen.*

### **3. Verschillen in leerprofiel**

Tot slot kunnen leerlingen ook verschillen in leerprofiel, of kortweg: de manier waarop er geleerd wordt (Hoe wordt er geleerd?). Een leerprofiel kan betrekking hebben op voorkeuren (voor bepaalde aanpakken, didactische werkvormen, locaties, ...), alsook op tempo (de tijd die iemand nodig heeft om een taak aan te pakken) en de leerstrategieën (die (kunnen) worden ingezet).

*Voorbeeld: Fiona is een snelle werkster, ze weet van aanpakken en doet graag door. Ze is altijd bij de eerste van de klas die klaar is met een opdracht. Sofie heeft meer tijd nodig, ze leest graag alles grondig en bedenkt vooraf alle strategieën die mogelijk om tot een oplossing te komen. Jan werkt graag individueel aan een taak. In groep is hij eerder afwachtend. Als Adil de keuze zou krijgen, zou hij altijd in groep werken. Je merkt dat hij open bloeit als hij samen met anderen een onderzoeksplan kan bedenken en uitwerken.*

Differentiëren op het niveau van leerprofielen omvat enerzijds het aanbieden van een variatie in leeractiviteiten zodat leerlingen kunnen proeven van verschillende leerstrategieën (om hierin te groeien) en anderzijds het rekening houden met verschillen in leerprofielen (vb. sommige leerlingen werken sneller dan anderen, werken graag samen, werken vlot individueel, ...), zodat ze op een efficiënte(re) manier bepaalde taken uitvoeren.

*Voorbeeld: voor de actualiteitsopdracht wordt een planningstabel aangeboden. De leerlingen mogen kiezen of ze de actualiteitsopdracht alleen, in duo of in groepjes van maximaal vier leerlingen maken. Aan de hand van symbolen wordt duidelijk gemaakt welke deelopdrachten de leerlingen zeker 'moeten' maken en welke opdrachten de leerlingen 'mogen' maken binnen deze periode.*

Door rekening te houden met deze verschillen wordt de kans(en) op leersucces vergroot. Hetgeen ons tot de tweede mythe brengt:

## MYTHE 2: LEERSUCCES IS AFHANKELIJK VAN INTELLIGENTIE

Dat intelligentie een rol speelt - al is het een betwist concept in wetenschap en prefereren we een multidimensionale invulling zoals 'meervoudige intelligentie' van Howard Gardner -, blijkt alvast uit bovenstaande bespreking bij 'leerstatus'. Genetische aanleg bepaalt allicht mee het leersucces van leerlingen. Overtuigend(er) is echter de rol die voorkennis speelt, ook die van de schooltaal, en de groeiende evidentie in onderwijsonderzoek dat leerscore-bepalende factoren zoals 'metacognitieve kennis en vaardigheden' (d.i. kennis/vaardigheden over leren, zowel persoonlijk als algemeen) trainbaar zijn en 'motivatie' mede context-specifiek is. Belangrijk in dit kader is het onderzoek van Hattie (2009, 2015) dat aantoont dat de krachtigste 'interventie' die een leerkracht kan stellen om de prestaties van leerlingen te versterken, is het 'stellen van hoge verwachtingen'. Het is daarbij belangrijk om vertrouwen in leerlingen te stellen, serieuze inspanningen te verwachten en tevens klaar te staan om ondersteuning en hulp (zelf en/of door medeleerlingen) te bieden om de doelstelling (die nét verder ligt dan hetgeen de leerling al kent en kan) te realiseren (cf. Notie van Zone van Naaste Ontwikkeling van Vygotsky).

*Voorbeeld: Nick stelt het als volgt: "Ik verwacht van mijn leerlingen dat ze meer doen dan hun best. Ik verwacht dat elke leerling gaat voor zijn persoonlijk beste prestatie tot nu toe geleverd. Op die manier motiveer ik mijn leerlingen om zichzelf te overstijgen. De momenten waarop dit lukt, voel ik weer waarom ik ben beginnen lesgeven.*

Deze houding (en geassocieerde gedragingen) vormt het eerste denkprincipe in het BKD-leerkracht-model dat we doorheen dit artikel opbouwen.

### Denkprincipe 1: Groeigericht denken – de lat omhoog voor iedereen

'Elke leerling kan groeien', dat is de overtuiging van leerkrachten met een 'growth mindset' (Dweck, 2006) 'Waar een wil is, is een weg'. Leerkrachten met een growth mindset uitgaan van het gegeven dat succes gerelateerd is aan de geleverde inspanning. Wanneer we spreken over groeigericht werken bedoelen we dat de lat omhoog gaat voor elke leerling, dat iedereen vooruitgaat, dat het onze intentie is dat iedereen in de klas 'leert'. De tegenhanger, de 'fixed mindset', gaat ervan uit dat genetische en sociaal-economische factoren in belangrijke (of in allesbepalende) mate het studiesucces van leerlingen uitmaken. Je hoort dan: 'Tja, sommige kunnen het, anderen nu eenmaal niet' en 'als leerkracht heb ik dat niet in de hand'. Recent onderzoek (De Ruyter & Struyven, 2015) leert dat de mate waarin die 'groeigerichte focus' bij de leerkracht aanwezig is, positief gerelateerd is aan de mate waarin differentiatie in de klas in het secundair onderwijs wordt ingezet. Hoe meer de 'growth mindset' aanwezig is, hoe frequenter er gedifferentieerd wordt in de klas.

Een tweede denkprincipe houdt verband met de rol van het leerplan, daarom deze derde mythe:

## MYTHE 3: HET LEERPLAN BIEDT TE WEINIG RUIMTE VOOR DIFFERENTIATIE

We starten met enkele vragen ter introductie van dit denkprincipe:

*‘Wat doe je als je merkt dat niet iedereen (meer) mee is in de klas? Doe je door omdat de tijd dringt en de planning in het gedrang komt? Doe je verder omdat het hoofdstuk in het handboek echt wel deze week moet worden afgerond? Organiseer je bijlessen en geef je extra huiswerk mee met bepaalde (veelal op een recente toets niet-geslaagde) leerlingen omdat de inspectie verwacht dat de doelstellingen voor iedereen gehaald moeten worden? Wat doe je met leerlingen die het klaarblijkelijk te makkelijk hebben in de lessen?’*

De kans bestaat dat argumenten zoals tijd, handboek, leerplan, (op vraag van) directie, inspectie, ... de bovenhand krijgen op argumenten die zich richten naar de leerling, naar de vaststelling dat het leerproces nog niet is afgerond en/of al voortijdig plaatsvond. Het ethisch kompas is een metafoor voor datgene dat het professionele denken en handelen van de leerkracht in de klas bepaalt. Bij Binnenklasdifferentiatie zijn de leerlingen stevast het magnetische ‘noorden’ voor het professioneel kompas van de leraar. De andere bronnen voor beslissingen (zoals handboeken, leerplannen, verwachtingen van inspectie, directie e.d.) werken oriënterend en zijn een middel om het leren van de leerlingen te faciliteren, maar nooit een doel op zich. Deze bronnen kunnen onmogelijk gelden als verantwoording voor bepaalde beslissingen die werken in het nadeel van het leerproces (en welbevinden) van leerlingen. Het tweede denkprincipe bij binnenklasdifferentiatie is bijgevolg:

## **Denkprincipe 2: Ethisch kompas gericht op de leerling**

Wie of wat bepaalt de beslissingen die je dagelijks in de klas maakt? Leerplannen, handboeken, directie, collega’s, ouders, inspectie, ...? De gerichtheid van het ethisch kompas op de leerling vraagt dat de leerkracht op een autonome manier met het leerplan en leermaterialen omgaat en bewuste keuzes maakt; zowel in de voorbereiding van de lessen, als tijdens de lessen, als naar aanleiding van evaluatie en feedback in functie van het leren van leerlingen.

*Voorbeeld: Het is belangrijk dat de leerkracht weet wat belangrijk is? Hoofdzaak? Bijzaak? Noodzakelijk in functie van volgende jaren? Waar hebben leerlingen het mogelijk moeilijk/makkelijk mee (zodat we meer/minder tijd hieraan besteden)? Dat wordt opgemerkt dat doelstellingen gecombineerd kunnen worden? Compacter gezien kunnen worden? Dat er afspraken worden gemaakt met collega’s in vorige en volgende jaren (zodat overlap en hiaten vermeden worden)? Dat de leerkracht durft selecteren en schrappen (wat niet belangrijk is in handboeken, oefeningen, ...) en dat wordt ingezet op wat prioritair is. Dat de leerkracht weet wat er als basis wordt verwacht en dat uitbreiding functioneel wordt ingezet voor die leerlingen die eraan toe zijn, ...*

Er zijn m.a.w. twee denkprincipes die de ‘filosofie’ van binnenklasdifferentiatie uitmaken. Tomlinson, één van de pioniers op het vlak van binnenklasdifferentiatie, stelt *‘differentiated instruction is both a philosophy and a way of teaching that respects the different learning needs of students and expects all students to experience success as learners’* (Tomlinson, 2000). Het denken van de leerkracht bepaalt dus mede de praktijk in de klas, vandaar het belang van deze denkprincipes of filosofie. Binnenklasdifferentiatie houdt echter ook een aanpak in de klas in. Daarbij wordt de associatie met groepswork door velen snel gemaakt. We gaan hierop in bij de vierde mythe.

## **MYTHE 4: DIFFERENTIATIE IS EEN ‘HIP’ WOORD VOOR WERKEN IN GROEP**

Leerlingen kunnen op verschillende manieren gegroepeerd worden: individueel, in duo of in groepen. De samenstelling kan gebeuren op basis van dezelfde kenmerken (bv. leerlingen met dezelfde interesses, leerstatus of profiel samen) in homogene groepen<sup>1</sup> of de doelstelling (en taak) kan net gebaat zijn bij een heterogene samenstelling waarbij er een gezonde mix is van interesses, status of leerprofiel.

---

<sup>1</sup> **Let op!** Onderzoek betreffende leerstatus toont dat homogene groepen belangrijke positieve effecten hebben voor leerlingen met hoge prestaties en negatieve effecten voor leerlingen met lage prestaties. Dit wil zeggen dat een leerling met lage prestaties in een groep met enkel leerlingen die het moeilijk hebben minder goed zal presteren dan diezelfde leerling in een heterogene of gemengde groep, waar leerlingen met lage prestaties een positief effect van ondervinden (o.a. Belfi et al., 2010). Indien de keuze gemaakt wordt voor het werken met homogene groepen (volgens leerstatus) is het belangrijk dat de actie erop gericht om extra ondersteuning en hulp te bieden aan leerlingen die het moeilijk hebben (bv. extra instructie door de leerkracht).

*Voorbeeld: Bij het analyseren van de kunst van de barok worden de leerlingen in homogene groepen opgedeeld op basis van leerstatus. Leerlingen mogen daarbij zelf kiezen of ze kiezen voor uitdaging dan wel voor comfort. In de eerste groep krijgen leerlingen een schilderij van Rubens dat ze moeten analyseren met behulp van een aantal richtvragen. In de andere groep krijgen leerlingen een afbeelding van de Carolus Borromeuskerk omdat de leraar weet dat veel leerlingen het makkelijker vinden om een bouwwerk dan een schilderij te analyseren.*

*Voorbeeld: Bij het uitvoeren van een kaartoefening over de uitbreiding van het Romeinse rijk plaatst de leraar leerlingen in heterogene duo's of trio's. Ze gebruikt hiervoor informatie die het vorige proefwerk opleverde. Sommige leerlingen bleken de kaartoefening toen erg goed te kunnen, anderen gingen helemaal de mist in. De leraar draagt de leerlingen uit om de kaartoefening eerst individueel te maken, en dan de resultaten binnen de groep te vergelijken.*

Aan de hand van 'groepering' (inclusief individueel werk) kan er op verschillende manieren op 'maat van leerlingen' gewerkt worden. Dit principe wordt beschreven als...

### **Praktijkprincipe 1: flexibel groeperen via routes op maat**

Binnenklasdifferentiatie speelt zich af 'binnen de klas', waarbinnen verschillende leerwegen worden mogelijk gemaakt. De routes kunnen op uiteenlopende manieren vorm krijgen via interesses, leerstatus en leerprofiel (op basis van de drie verschillen in leren) en worden best flexibel ingezet.

We kunnen daarbij denken aan routes die extra hulp en ondersteunende materialen aanreiken (bv. teksten, stappenplannen, kijkwijzers, helpdesk, extra uitleg in mini-klas, correctiesleutels, spiekkarten, video's, computer en IT, ...), zodat leerlingen hierop een beroep kunnen doen.

*Voorbeeld: Na de les over het marxisme zitten sommige leerlingen er nog verweesd bij. Ze hebben het moeilijk om abstracte filosofische of politieke begrippen zelfstandig te verwerken. Andere leerlingen zijn klaar om aan een actualiseringsopdracht te beginnen. De leerlingen die het moeilijk hadden, worden daarom apart genomen en tijdens de zelfstandige actualiseringsopdracht van de ene groep leerlingen krijgen zij extra instructie over het marxisme, aan de hand van een nieuw voorbeeld. Zo krijgen ze extra tijd en uitleg om de kernbegrippen te begrijpen.*

Andere routes worden dan weer bepaald door de inspraak en keuzevrijheid die we bieden aan leerlingen. Ook de taken die we ontwerpen (bv. volgens moeilijkheidsgraad, interesses of leerprofiel) kunnen gestalte geven aan de routes die leerlingen volgen.

*Voorbeeld: Leerlingen moeten de historische gebeurtenissen in de juiste tijd en ruimte situeren. Leraar Jo heeft enkele tablets met oortjes klaarliggen die het nodige opzoekwerk mogelijk maken, hij voorziet een grote demonstratietijdbalk achteraan de klas, en een algemene geografische atlas voor het opzoeken van plaatsnamen. De leerlingen kiezen met welk materiaal ze aan de opdracht beginnen in kleine groepjes of alleen.*

De flexibele aanwending van verschillende 'wegen' maakt dat leerlingen automatisch meer kansen krijgen tot leren op maat. Het spreekt voor zich dat dit best bedachtzaam gebeurt (zie verder). Het kan niet de bedoeling van differentiatie om evenveel toepassingen te bedenken als er leerlingen in de klas zitten, hetgeen ons brengt bij Mythe 5.

### **MYTHE 5: DIFFERENTIATIE LEIDT TOT INDIVIDUEEL ONDERWIJS**

Er is een belangrijk verschil tussen individueel (aangepast) onderwijs (waarbij het onderwijs wordt aangepast in functie van een individu) en een (subjectieve) beleving van onderwijs op maat door het individu. Bij binnenklasdifferentiatie wordt vooral ingezet op het laatste; al kan het eerste van toepassing zijn indien verhoogde zorg of individueel aangepaste curricula nodig zijn (en dat meestal vlot ingepast worden indien er reeds differentiërend

wordt gewerkt). Kleine, alledaagse ingrepen kunnen deze beleving van onderwijs op maat snel initiëren. Een twee praktijkprincipe, dat cyclisch werkt, leunt hier sterk bij aan.

## **Praktijkprincipe 2: Output = input voor leerkracht en leerling**

Een leerkracht die differentieert is continu op zoek naar informatie over het leren van leerlingen (via vragen, gesprekken, opdrachten, toetsen, ...). Waar staat een leerling? Waarom leert h/zij? Hoe leert h/zij best? Deze informatie (=output) is tevens 'input' voor volgende lessen (=input voor de leerkracht) en verder ontwikkelende leerprocessen (=input voor de leerling). Dit cyclisch proces van zoeken naar informatie en deze informatie gebruiken in functie van lessen en in functie van leren bij leerlingen (en opnieuw observeren wat er gebeurt en met deze info verder aan de slag en opnieuw) is het didactische principe 'output=input'. Evaluatie, in de brede betekenis van het woord (bv. vraag-antwoord gesprekken, quiz, observaties tijdens oefeningen, zelfstandige opdracht,...), is dus geen afzonderlijke stap die volgt op het geven van onderwijs, maar maakt essentieel deel uit van het onderwijs. Het zit ingebed in het dagelijks reilen en zeilen in de klas.

*Voorbeeld: er zijn verschillende evaluatiestrategieën (bv. vragen stellen, quiz, leerling-contacten, observaties, ...) en evaluatiemethodes die inzicht bieden in leerprocessen (bv. zelfevaluaties, opdrachten die herwerkt mogen worden op basis van feedback, portfolio, ...), uitkomsten van leren (bv. opdrachten, taken, werkstukken, toetsen, examens) en mogelijkheden bieden voor leerlingen om actief met de info aan de slag te gaan (bv. (peer)feedback die gebruikt dient te worden bij herindiening of bij een volgende opdracht, ...) en voor de leerkracht om gedifferentieerde opzetten te hanteren (bv. extra instructie wordt gegeven aan een groepje van leerlingen, bepaalde leerlingen mogen starten met geavanceerde oefeningen, een opdracht wordt aangepast in functie van interesses van leerling(en),...).*

Het spreekt voor zich dat de wederkerige en open relatie tussen leerkracht en leerlingen daarbij belangrijk is. Dit praktijkprincipe betreft immers het 'actief zoeken naar signalen' bij leerlingen over het leren dat plaatsvindt, met als doel een continu proces van leer- en onderwijsverbetering in functie van maximaal leren.

*Voorbeelden: begrijpt iedereen de opdracht? Welke richting gaan ze uit in analyses/oplossingen? Waar hebben leerlingen het moeilijk mee; of? Welke hulp kan ik daarbij bieden? Welke vragen triggeren hun denken? Slaat de activiteit aan bij leerlingen? Waar liggen hun interesses en motivatie? Hoe vind ik daar aansluiting bij vanuit dit vak, vanuit dit thema, deze doelstelling? Hoe denken ze over leren in dit vak? Welke feedback helpt de leerling? Hoe worden volgende stappen ondersteund? Welke hulpmiddelen zijn voorhanden? ,...*

Als je als leerkracht merkt dat leerlingen betrokken meewerken, dat er interesse is en engagement voor de leeractiviteiten, blijf dan op dezelfde leest verder doen want het 'werkt', iedereen leert. Het is zelfs aannemelijk dat alledaagse interventies (zoals vragen stellen, inhoud die aansluit bij leefwereld/interesses, overleg tussen studenten, ...), mede de (persoonlijke) beleving van onderwijs op maat initiëren. Dit principe impliceert dus dat wat goed loopt, best ook bewust bestendigd wordt. Dit 'bewust' ermee bezig zijn, leidt ons naar Mythe 6.

## **MYTHE 6: DIFFERENTIATIE IS OCCASIONEEL EN VRIJBLIJVEND**

De definitie die we hanteren is de volgende: *"Binnenklasdifferentiatie is het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen in leren (interesse, leerstatus en leerprofiel) tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling"* (gebaseerd op Vanderhoeven, 2004).

De 3P's (pro-actief, positief, planmatig) in deze definitie wijzen op het gegeven dat de leerkracht anticipeert op wat zich aanbiedt in de klas. Het is in die zin niet (of minstens beperkt) afhankelijk 'van toeval'. Pro-actief betekent dat de leerkracht rekening houdt met de diversiteit, (nog) vooraf aan gebeurtenissen of ervaringen waarbij de diversiteit tot moeilijkheden, bepaalde noden of specifieke problemen geleid heeft. Meer zelfs, diversiteit is geen probleem dat opgelost dient te worden of weggewerkt; dit is een negatieve interpretatie van diversiteit. Verschillen zijn zowel de input als de output bij binnenklasdifferentiatie.

*Voorbeeld: een toets kan tonen dat er belangrijke verschillen in leerstatus (voorkennis, mogelijkheden) zijn binnen de klas. Veelal komt deze informatie (te) laat en is remediëring de enige optie indien haalbaar. Binnenklasdifferentiatie is erop gericht deze verschillen vroeger zichtbaar te maken (bv. via een oefening in de klas, een opdracht, vragen stellen,...) zodat je als leerkracht dan al gericht actie kan ondernemen, zowel voor zij die meer uitdaging aankunnen als voor leerlingen die hulp of ondersteuning kunnen gebruiken. Dit is een voorbeeld voor leerstatus. Ook met verschillen in interesses en leerprofiel kan er pro-actief omgegaan worden (bv. interesses/leervoorkeuren verkennen in informatieve gesprekken, gesprekken onder leerlingen beluisteren vanuit die insteek, keuze-opties bieden, ...).*

Positief betekent dus dat er wordt geanticipeerd op hoe de diversiteit een meerwaarde vormt voor de klascontext. Hoe kunnen kwaliteiten van leerlingen complementair ingezet worden? Kortom: hoe kan elke leerling tot maximaal leren komen? Leerwegen kunnen op die manier vaak ook 'spontaan' ontstaan.

*Voorbeeld: bij een groepswork zijn er verschillende taken te vervullen om tot één doel te komen. Daarbij vullen leerlingen elkaar aan. De ene gaat op zoek naar informatie op enkele websites, de andere vat een tekst samen, een derde bekijkt video's. Om de taak tot een goed einde te brengen is de informatie van elke leerling nodig.*

Planmatig, als derde P, betekent dat binnenklasdifferentiatie niet wordt bepaald op basis van toevalligheden die gebeuren 'on-the-spot' tijdens de les.

*Voorbeeld: Tom is snel klaar met de oefeningen. De leerkracht biedt Tom aan om te assisteren bij andere leerlingen die nog niet klaar zijn. Dit is een situatie waarin er rekening wordt gehouden met het verschil in leerprofiel (tempo in dit geval). Vragen zoals 'wat doe ik als leerlingen eerder klaar zijn? Wie kan er extra hulp van medeleerlingen gebruiken? Hoe kunnen ze die vragen/krijgen? Zijn de oefeningen voldoende uitdagend voor Tom en andere snelle werkers, zodat de werktijd maximaal gebruikt kan worden?...' tonen dat deze toevallige situatie krachtiger aangepakt kan worden, mits wat planwerk vooraf.*

Binnenklasdifferentiatie wordt dus 'vooraf' gedacht en ingebouwd in de lessen of lessenreeks, waarbij ook (brede) evaluatie een continu gegeven is en een essentieel onderdeel uitmaakt van het lesgebeuren (zie ook didactisch principe 'output=input'). Met één doel voor ogen:

### **Maximale leerkanen voor een verhoogd leerrendement**

De doelstelling van binnenklasdifferentiatie is een verhoogd leerrendement faciliteren voor elke leerling. Afhankelijk van het leerrendement dat we beogen, met name verhoogde motivatie, leerwinst en/of -efficiëntie, kunnen we inzetten op één of combinaties van de drie verschillen in leren: (1) interesses, (2) leerstatus en (3) -profiel.

(1) Lijkt de klasgroep moedeloos en gedemotiveerd? Probeer met verschillen in interesses aan de slag te gaan door bv. keuzemogelijkheden te bieden, (nieuwe) interesses aan te spreken en aan te sluiten bij thema's of activiteiten in de leefwereld en de realiteit zoals ze die kennen. Een verhoogde leermotivatie is het resultaat.

*Voorbeeld: Doordat de thema's van het geschiedenisonderwijs in de regel relatief complex zijn, ontstaan er verschillende mogelijkheden van individualisering. Enerzijds kan er aangeknoopt worden bij de uiteenlopende voorkennis en vele interessegebieden van de leerlingen. Ook biedt het vak door zijn methodische verscheidenheid al veel verschillende toegangen tot de leerstof en het aanleren van de historische vaardigheden in de klas.*

(2) Wordt er niet door alle leerlingen in voldoende mate geleerd (omdat te moeilijk of te makkelijk voor bepaalde leerlingen)? Dan willen we expliciet inspelen en rekening houden met verschillen in leerstatus. Een verhoogde leerwinst is het resultaat.

*Voorbeeld: Zet hier het gebruik van kijkwijzers en stappenplannen in. Maak eventueel gebruik van het flipped leren door leerlingen gericht video's aan te reiken die ze al bekeken moeten hebben vóór ze naar de les komen. Het youtubekanaal van Joost van Oort heeft bijvoorbeeld een ruim aanbod: <https://www.youtube.com/user/JORTgeschiedenis>*



(3) Vlot het verloop van de leeractiviteiten niet (snelle werkers voortijdig klaar, weerstand bij bepaalde aanpak/werkvorm, groepsproblemen, ...)? Dan zijn het verschillen in leerprofiel waarmee actief aan de slag wordt gegaan. Een verhoogde leerefficiëntie is het resultaat.

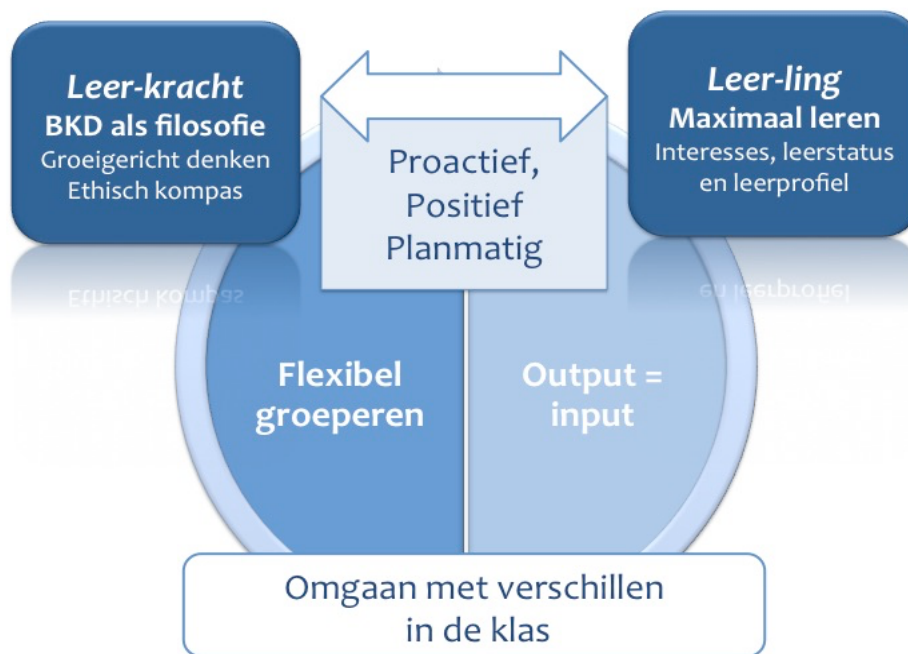
*Voorbeeld: Sommige leerlingen hebben graag vrijheid om zelfstandig te werken tijdens de les geschiedenis. Anderen hebben behoefte aan structuur. Kiezen voor één van beide werkt al snel weerstand op bij de andere groep. Lerares Suzanne kiest er voor om een aantal leerlingen zelfstandig aan het werk te zetten. Ze voorziet extra beloningsopdrachten voor als ze sneller klaar zouden zijn. Voor de andere leerlingen voorziet ze een werkblad. Ze begeleidt deze leerlingen stap voor stap doorheen de opdracht en betreft de leerlingen maximaal bij de uitvoering zodat niemand afgeleid raakt.*

Op deze manier wordt het mogelijk om bewuste keuzes te maken in de klas. Volgend model brengt bovenstaande inzichten samen<sup>2</sup>.

### Het BKD-leer-kracht-Model

De titel van het model spreekt voor zich: het gaat over ieders 'leer'-kracht aanspreken en hoe je dat kan realiseren als leer-kracht via binnenklasdifferentiatie. Figuur 1 geeft een overzicht van twee denkprincipes, beide praktijkprincipes en de doelstelling van maximaal leren door 3P-gewijs rekening te houden met drie verschillen in leren.

Figuur 1: Het BKD-leer-kracht-Model



<sup>2</sup> Dit model kwam tot stand op basis van de VLOR-literatuurstudie (Coubergs, Struyven, Engels, De Martelaer & Cools, 2013), een professionaliseringstraject dat we volgden bij Carol Ann Tomlinson (University of Virginia) en een valideringsonderzoek van een instrument om de praktijken van binnenklasdifferentiatie in kaart te brengen (Coubergs, Struyven, Vanthournout & Engels, in voorbereiding).

Binnenklasdifferentiatie is erop gericht om vaker succeservaringen bij leerlingen te genereren, die 'goesting' geven om verder te leren en aldus om de kansen te verhogen dat de basisdoelstelling bij iedereen in de klas wordt gerealiseerd, zij het mogelijk toegepast op diverse interesses, in mindere of meerdere gesofisticeerde mate en/of via verschillende aanpakken van leren. Het leren blijft echter een proces dat de leerling actief opneemt. Binnenklasdifferentiatie schept voorwaarden en nodigt leerlingen - elke dag opnieuw - daartoe uit. De beslissing om al of niet in te gaan op deze uitnodiging blijft toehoren aan de leerling.

Het scheppen van die voorwaarden, de uitwerking en implementatie van binnenklasdifferentiatie in de klas, wekt vragen en zorgen bij verschillende leerkrachten. Eén van die zorgen wordt verwoord in Mythe 7.

### MYTHE 7: MAATWERK BETEKENT EXTRA WERK, IN VEELVOUD

Het BKD-leerkracht model biedt handvaten over wat binnenklasdifferentiatie 'kan' zijn: in verschillende vormen en in grote en kleine maten. De toepassingen van binnenklasdifferentiatie zijn even divers als de diversiteit van de leerlingen die we ermee willen aanspreken (zie infra). Zoals leerprocessen uniek zijn voor leerlingen, is lesgeven dat ook voor leerkrachten. In die zin is binnenklasdifferentiatie geen receptenboek, met strikt te volgen instructies en stap-voor-stap aanpakken. Vergelijk het eerder met een box vol 'ingrediënten' die gebruikt kan worden naargelang de voorkeur en expertise van de chef i.f.v. diens gasten, afgestemd op de gelegenheid en de context, en die uiteindelijk, de 'smaakbeleving' van de genodigde zullen bepalen. Elke hobby-chef ondervindt dat de 'smaakbeleving' niet noodzakelijk veel werk, complexe recepten en moeilijk haalbare kooktechnieken behoeft. En dat geldt ook voor de analogie met differentiatie.

Sterker, verschillende dagelijkse praktijken geven vorm aan gedifferentieerde leerwegen in de klas.

- Informatie verzamelen en gebruiken: *Knoopt u weleens een (informeel) gesprek aan met (enkele) leerlingen in de klas(sen)? Over hun interesses en leervoorkeuren? Over de ervaringen die ze met bepaalde inhouden reeds hebben? Over de thema's die ze moeilijk/makkelijk vinden? Over de manier waarop u de lessen aanpakt? Over de evaluatietaken? Over de topics waarvan ze graag meer vernemen of over de vaardigheden die ze extra willen oefenen? Hoe gebruikt u actief deze informatie?*
- Vragen, hulp en feedback: *Is er gelegenheid voor het stellen van vragen? Ook voor leerlingen die niet graag voor de hele klas een vraag stellen? Laat u leerlingen elkaar helpen? Zijn er hulpbronnen in de klas aanwezig? Kunnen leerlingen deze inzetten tijdens taken en evaluaties (is dat zichtbaar/transparant)? Geeft u leerlingen feedback? Bv. tijdens het werken aan taken, tussentijds, bij het opvolgen van groepswerken, na evaluatiemomenten? Is het voor leerlingen duidelijk hoe deze feedback hen verder helpt bij deze taak en bij de doelstellingen van het vak?*
- Keuzemogelijkheden: *Kunnen leerlingen keuzes maken voor een bepaald topic, een bepaalde opdracht of een manier van aanpak (waarbij er minstens twee alternatieven zijn)? Kunnen leerlingen zelfstandig hun werk plannen en taken verdelen (bv. bij groepswork, individueel werk, ...)? Is het product dat opgeleverd dient te worden voor iedereen hetzelfde (hoe strikt zijn de richtlijnen? Hoe gesloten zijn de vragen? Is het format voor iedereen hetzelfde of is er (beperkte) keuze mogelijk)?*
- Extra uitdaging: *Weten leerlingen naar welke doelstellingen u streeft? Probeert u via feedback leerlingen al uit te dagen om net dat tikkeltje meer te tonen bij het herwerken van de opdracht? Kunnen leerlingen bepaalde activiteiten/opdrachten 'overslaan' en met 'meer geavanceerde opdrachten' aan de slag als ze reeds over de nodige kennis beschikken? Kan u variëren in de complexiteit, moeilijkheid en dus de beheersingsgraad van deze doelstelling? Wat is basis-, herhaling- en verrijkingsstof binnen het thema? Kunnen opdrachten in functie hiervan uitgedacht worden?*

### MYTHE 8: LEERLINGEN KRIJGEN VERSCHILLENDE TOETSEN. ONEERLIJK?

Leerlingen verschillen onderling en onderwijs kan hiermee rekening houden, daar draait binnenklasdifferentiatie om. Toch wordt het vaak als moeilijk, oneerlijk en niet toegestaan beschouwd om dat ook bij evaluatie te

doen. We kunnen de vraag ook omgekeerd stellen: als we allemaal anders leren, als iedere leerling verschillend is, is het dan eerlijk en rechtvaardig om al de leerlingen op dezelfde manier te beoordelen? Een gedifferentieerde klaspraktijk vraagt om voldoende aandacht voor (brede) evaluatie, die er eveneens op gericht is om elke leerling maximale leeransen te bieden.

Begeleiding, hulp en feedback zijn wellicht de meest gebruikte methodieken om differentiatie bij evaluatie te realiseren. Alle vormen van formatieve evaluatie (observaties, (peer)feedback, vragen stellen, tussentijdse begeleidingsgesprekken, e.a.) waarbij de informatie actief wordt ingezet in functie van het verdere verloop van het leerproces van leerlingen, zijn voorbeelden van binnenklasdifferentiatie.

*Enkele voorbeelden:*

- *De leerlingen hebben vorig jaar reeds de beginselen van de historische kritiek gezien; via een quiz met 15 vragen ga je na wat ze weten en begrijpen. >>> Tijdens de quiz blijkt dat er verschillen zijn tussen leerlingen wat betreft de beheersing van de beginselen. Tijdens de les werk je met drie statusgroepen. 'Plus'-taken (d.i. moeilijkere, meer complexe taken) voor de leerlingen met 0 tot twee fouten, een zelfstandige 'basis'-taak voor de leerlingen met 3 tot 6 fouten en (verlengde) instructie voor de leerlingen met 7+ fouten.*
- *De leerlingen hebben zonet een tekst gelezen en je wil nagaan of iedereen het begrepen heeft via enkele vragen. >>> Nadat leerlingen de vragen individueel oplossen, krijgen ze een correctiesleutel op basis waarvan ze de eigen antwoorden kunnen controleren. Ze bespreken nadien de oplossingen en eventuele vragen die ze hebben met buurman/-vrouw. Zijn er vragen waarop ze geen antwoord weten? Dan noteren ze die op een post-it. De leerkracht stapt rond in de klas en verzamelt de vragen. Wie klaar is met de verbetering en bespreking, mag aan het bord antwoorden noteren bij de post-its op het bord. Tijdens de klassikale nabespreking worden de vragen en antwoorden kort overlopen.*
- *De leerlingen krijgen een taak om in groep uit te voeren. Via verschillende tussentijdse deadlines geven ze al delen van de taak af, waarover ze feedback krijgen. >>> Leerlingen krijgen feedback bij elk van de delen van de taak. Ze krijgen de opdracht deze feedback te verwerken voor de definitieve inlevering van de hele taak. Via een begeleidend schrijven bij de taak dienen leerlingen aan te geven op welke manier ze deze feedback gebruikten en wat voor hen de belangrijkste leerinzichten bij de taak zijn.*

Feedback is daarbij de motor van leren. De belangrijkste functie ligt in het stimuleren en motiveren van het leerproces van de leerlingen zodat elke leerling de vooropgestelde doelen kan bereiken. Doordat het aansluit bij het leerproces van leerlingen, dat per definitie individueel verschillend is, betekent feedback maatwerk.

In essentie biedt feedback een antwoord op de vraag van leerlingen: 'Hoe doe ik het? (How am I doing?)'. Effectieve feedback beantwoordt echter nog twee bijkomende vragen: 'Wat is mijn doel? (Where am I going?)' (Feed-up) en 'wat nu? (Where to next?)' (Feed-forward). Het antwoord op deze vragen richt leerlingen op de leerdoelstellingen en -verwachtingen bij de taak en biedt hen tevens concrete hulp en suggesties voor verder te nemen stappen om het resultaat nog beter te krijgen.

Gedifferentieerd evalueren kan dus bereikt worden door feedback, begeleiding en hulp. Daarenboven hebben verschillende evaluatievormen standaard vormen van binnenklasdifferentiatie 'ingebouwd' waardoor de leerkracht automatisch routes op maat voorziet, terwijl de evaluatievorm voor ieder dezelfde is. De resultaten van werkvormen die differentiatie (spontaan) toelaten, behoren tot deze categorie.

*Bijvoorbeeld een uitdagend groepswerk, de tentoonstelling na het projectwerk, de mini-onderneming op de dag van jonge ondernemers of een andere uitdagende, creatieve, open taak, ...*

Zo zijn er verschillende opdrachten en vormen waarbij leerlingen interesses kunnen aanspreken.

*Bijvoorbeeld een werkstuk naar keuze, een onderzoekspaper over zelf opgezet onderzoek; spreekoefeningen over een thema naar keuze, schrijf oefeningen over een boek naar keuze,...*

Of waarbij de keuze van de expressievorm (deels) wordt bepaald door de leerling.

*Voorbeeld: Lerares Sofie gebruikt haar lessen geschiedenis om verschillende talenten van haar leerlingen te stimuleren. Bij een groepswerk over de prehistorie geeft ze leerlingen de keuze op welke manier ze het*

*resultaat van hun werk willen presenteren: alleen of in groep? Schrijven ze een rapport met hun bevindingen of stellen een Pecha-Kucha-presentatie op? De leerlingen kiezen zelf, de leraar moedigt leerlingen aan om te talenten verder te ontwikkelen.*

Tevens zijn er vormen van evaluatie die leerlingen toelaten op diverse manieren het geleerde te demonstreren, zoals een portfolio.

*Een portfolio krijgt vorm op basis van de leerervaringen die leerlingen (willen) opdoen. De leerling verzamelt 'bewijsmateriaal' dat representatief is voor de leerervaringen. De creatie en samenstelling van het portfolio is grotendeels in handen van de leerling, waardoor elk portfolio een uniek karakter krijgt, volgens de interesses, de leerstatus en het leerprofiel van de maker.*

En differentiëren bij examens? Het kan. De pedagogisch-didactische vrijheid van de school maakt dat 'evaluaties' autonoom vorm gegeven kunnen worden. Er geldt daarbij één principe dat steeds in acht genomen dient te worden: elke leerling dient gelijke kansen te krijgen om de beheersing van de leerdoelstelling te demonstreren.

*Voorbeeld: dit principe maakt dat het belangrijk is - bij parallelklassen - dat de evaluaties (procedure, criteria, antwoordsleutels, ...) door het team van parallelleerkrachten wordt bepaald.*

Dit principe betekent echter niet dat differentiatie onmogelijk is. Integendeel, 'gelijke kansen' staat niet synoniem voor eenzelfde behandeling. We illustreren dit met enkele voorbeelden:

- *je kan leerlingen de keuze geven tussen bv. een mondeling en een schriftelijk examen (indien beide examens dezelfde leerdoelstellingen beogen). Wie het graag uitlegt, kan dat mondeling doen; wie zich geruster voelt bij schriftelijke antwoorden, krijgt eveneens die kans.*
- *je kan gebruik maken van facultatieve bonusvragen of taken. Iedereen krijgt de kans om ze te maken en wie de investering levert, kan er een positief effect van ervaren. **Let op!** Nooit negatieve effecten hé. In het geval het niet of onvoldoende gemaakt wordt, levert een bonusvraag of -taak geen extra score.*
- *leerlingen die het moeilijk hebben om bepaalde doelstellingen te demonstreren zonder hulpmiddelen, mogen tijdens de toets of het examen deze hulpmiddelen gebruiken. Dit wordt aangeduid op de kopij en bij de rapportering. Het biedt een succeservaring voor deze leerlingen (i.p.v. een faalervaring) en tevens is het signaal dat een volgende stap (nog) dient genomen te worden aanwezig. Of net omgekeerd, afhankelijk van de doelstelling, dat zij die het al zonder hulpmateriaal kunnen dat mogen aanduiden.*
- *je kan een A en een B-versie hebben van een examen (waarbij A meer gericht is op basis en B meer uitbreiding betreft), evt. analoog aan een A-groep en B-groep waarmee je werkt in de klas. Dit kan een keuze zijn die je aanbiedt of een gevolg van de wijze waarop er gewerkt wordt in de klas. In beide gevallen is het belangrijk dat leerlingen en ook ouders op de hoogte zijn van deze werking (en de consequenties ervan).*

Bij evaluatie is transparantie belangrijk, zowel voor leerlingen, voor leerkrachten als voor ouders of begeleiders. Dit geldt zowel voor de doelstellingen, de methodiek en de procedure als voor de rapportering.

Indien er gedifferentieerd wordt in de evaluatievorm (bijvoorbeeld met/zonder hulpbronnen, A/B-versie van een examen, basisstof/extra deel,...), is er aandacht nodig voor een correcte interpretatie van leerlingen en ouders. Een (aan)duiding over het beoordelen van de beheersing van de doelstellingen is bijzonder relevant, omdat de score niet noodzakelijk aangeeft of de doelen in voldoende mate beheerst worden.

*Voorbeeld: Bij Toon op school is het beleid om voor alle vakken te werken met basis- en extra doelstellingen, ook in de evaluatie, hetgeen resulteert in een basis- en extra score. Deze worden in twee kolommen (Basis en Extra) aangegeven op het rapport. Zo valt het regelmatig voor dat de score bij het basisdeel prima is en de score bij het extra deel een onvoldoende aangeeft of blanco blijft (bij verschillende leerlingen die hier nog niet aan toe zijn). De klassenraad houdt voor haar beslissingen enkel rekening met de basisscores. Dit staat ook aangegeven op het rapport. In de oriënteringsfase (naar bepaalde studierichtingen) kijkt het lerarenteam wel naar de (voldoende) extra-scores. Op die manier probeert de school vooral talentgerichte adviezen te formuleren.*

Samengevat, gebruiken we een citaat van Tomlinson: "Fairness is not conceived as treating everyone alike, but working to ensure that each student has the support he or she needs to succeed" (Tomlinson, 2005, p. 266), en

zo ook binnen evaluatie. In die zin bieden hulp, begeleiding en feedback maatwerk, evenals verschillende evaluatievormen en differentiatiemogelijkheden binnen klassieke evaluaties. Allemaal zijn ze erop gericht om leerlingen optimale kansen te bieden om te leren en te demonstreren wat ze al kennen en kunnen.

### *Binnenklasdifferentiatie = willen, denken en doen*

---

Er leven verschillende percepties en misconcepties over binnenklasdifferentiatie. De acht mythes illustreren er enkele. In verschillende voorbeelden wordt duidelijk dat binnenklasdifferentiatie reeds deel uitmaakt van de (onbewuste) dagelijkse onderwijspraktijk, ook in éénuursvakken zoals Geschiedenis. Het BKD-leerkracht model - dat doorheen dit artikel wordt opgebouwd - biedt een kijkwijzer om er bewust(er) mee om te gaan. Het omvat 'een willen, een denken en een doen' of anders geformuleerd: binnenklasdifferentiatie ambieert een doelstelling (willen), vertrekt vanuit een filosofie (denken) en toont zich in een praktijk (doen).

Maximaal leren voor iedereen in de klas is de doelstelling van binnenklasdifferentiatie met het oog op een verhoogde motivatie, leerwinst en leerefficiëntie op basis van drie verschillen in leren, respectievelijk: verschillen in interesses, leerstatus en leerprofiel. Door pro-actief, positief en planmatig (3P's) rekening te houden met deze verschillen wordt onderwijs op maat gerealiseerd met de beleving van unieke leerprocessen voor elke leerling in de klas. Dit vraagt om de integratie van twee denkprincipes in de filosofie van de *leer*-kracht: (1) 'groeigericht denken' of de overtuiging dat elke leerling kan leren, want elke leerling kan inspanningen (op maat) leveren en dus (kleine) succes(sen) ervaren en (2) 'het ethisch kompas' of de wegwijzer die de beslissingen in het dagelijks handelen bepaalt dat gericht is op de leerling als magnetisch noorden. In de klas wordt deze doelstelling en de filosofie in de praktijk gebracht aan de hand van twee praktijkprincipes die kenmerkend zijn voor binnenklasdifferentiatie. Door 'flexibel te groeperen' worden er verschillende leerroutes binnen de klas mogelijk (bv. in homogene/heterogene samenstelling volgens interesse, leerstatus of leerprofiel, variatie in aantallen (individueel, duo, trio,...), met of zonder extra hulp en ondersteuning). Het leren van de *leer*-ling (Waarom? Wat? Hoe?) is daarbij steeds richtinggevend voor de praktijk. De continue zoektocht naar en het gebruik van informatie over het leren van leerlingen is het tweede praktijkprincipe 'output=input' dat de gedifferentieerde klaspraktijk typeert. Een breed begrip van evaluatie, als essentieel ingebed onderdeel van elke lespraktijk, sluit hierbij aan. Tot slot kan een schoolbrede aanpak, in samenwerking met ouders, begeleiders en ondersteuners, deze leerprocessen in de klas verder versterken doorheen de schoolloopbaan van leerlingen.

*'Make a wish, take a chance, make a change...while appreciating what you already have'.*



### *Graag meer lezen?*

---

'Ieders leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk' is een boek dat uitgebreider informatie biedt en praktische voorbeelden voor verschillende onderwijsvormen en vakken aanreikt. De referentie is de volgende: Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). *Ieders leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven: Uitgeverij ACCO.

### *Graag meer praktische ideeën en inspiratie?*

---

Op 4, 5 en 6 juli 2016 gaat de derde editie door van de zomerdriedaagse over 'Binnenklasdifferentiatie' op Campus Etterbeek, VUB.

**Vroegboek-korting tot 30 april 2016.**

Info en inschrijvingen: <http://www.vub.ac.be/events/2016/zomerdriedaagse-binnenklasdifferentiatie-2016>

## *Geraadpleegde bronnen*

---

- Belfi, B., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2010). *De klas: homogene of heterogene samenstelling? Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek*. Uitgeverij Acco.
- Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W., & De Martelaer, K. (2013). *Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen*. Leuven: Acco.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G. & Engels, N. (in voorbereiding). Validation of the Differentiated Instruction Questionnaire for teachers.
- Dochy, F., & Struyven, K. (2011). Het waarom, wat, wie, wanneer en hoe van evalueren. In J. Castelijn, M. Segers & K. Struyven (Red.), *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school* (pp. 33 – 59). Coutinho.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- De Ruyter, J., & Struyven, K. (2015). *Opvattingen en aanpak van binnenklasdifferentiatie vanuit het perspectief van primaire en secundaire scholen. Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad Master in de Onderwijskunde*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Educatiewetenschappen.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Publishing.
- Hattie, J.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J.C. (2015). *Know thy impact. Visible learning in theory and practice*. A Routledge Freebook.
- Heylen, L., Stoop, H., van Esch, W., Bakkers, E., Paelman, F., Saveyn, J., & Van Gorp, K. (2006). *Differentiatie in de klas: omgaan met verschillen. EE cahier*. Cego publishers Leuven.
- Kerkhof, Y. (2006). Vraagsturing: in hoeverre vragen studenten er zelf om? Onderzoek naar de ervaringen van studenten met vraaggestuurd onderwijs. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 30, 229 – 234.
- 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 literature. *Journal of the Education of the Gifted*, 27 (2-3), 119 – 145.
- Van Avermaet, P. (2013). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort? In VLOR (Eds.), *Een andere kijk op diversiteit* (pp.93-114). Leuven: ACCO.
- Vanderhoeven, J.L. (2004). *Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving. Een visie op differentiatie en gelijke kansen in authentieke middenscholen*. Uitgeverij Garant: Antwerpen.

## *Ter informatie*

---

Dit artikel werd gebaseerd op eerder werk in het boek 'Ieders leerkracht. Binnenklasdifferentiatie realiseren in de praktijk', uitgegeven bij Acco en het recent verschenen artikel van Struyven, Coubergs, Gheysens, Engels en Smets (2016), gepubliceerd in het vaktijdschrift HERMES – voor leraren Geschiedenis.

Voor het onderzoek dat tijdens de lezing gepresenteerd wordt, kunnen informerende bronnen (o.a. masterproeven en/of artikels in voorbereiding) verkregen worden op vraag: [Katrien.struyven@vub.ac.be](mailto:Katrien.struyven@vub.ac.be)

Met dank ook aan studenten Agogiek/Educational Sciences van de VUB: Marine Hering, Jannie De Ruyter en Linh Ahn Nguyet voor de BKD-bijdrages die ze leverden in het kader van hun opleiding.