

DIFFERENTIATIE

IN DE KLAS

Ludo Heylen,
Directeur CEGO / Internationalisering
Ludo.Heylen@ped.kuleuven.be
Dit artikel is eerder verschenen in EE-cahier
"Differentiatie in de klas.
Omgaan met verschillen".

*De gelijkheid van er is voor allemaal evenveel regen,
groeien jullie maar, planten.
En de prachtige ongelijkheid die dat oplevert.*

Herman de Coninck

"Ik ben de domste van de klas", zegt Maarten en dat heeft hij geleerd in de klas, want de anderen doen het altijd veel beter dan hij. Hij zit ongelukkig voor zich uit te staren. Schoolgaan is allang niet prettig meer. Telkens weer voelt Maarten dat hij niet kan wat bij de anderen blijkbaar moeiteloos lukt. Anneke heeft moeite met stilzitten en zegt voortdurend dat een voormiddag zo verschrikkelijk lang duurt. "Waarom moeten we zo lang in de klas zitten?" Ze wil zo graag eens naar buiten.

Niet alle kinderen hebben dezelfde talenten

Uitleg mag de kinderen hun pet niet te boven gaan. Oefeningen mogen niet te gemakkelijk zijn. Het onderwijsaanbod mag niet vervelen. De evidentie van deze uitspraken belet niet dat de onderwijspraktijk nog heel wat kan verbeteren. We zien dat inhouden en activiteiten nog altijd onvoldoende afgestemd zijn op het ontwikkelingsniveau van de verschillende leerlingen in de klas. In elke school vragen een aantal kinderen extra aandacht, om welke reden dan ook. Deze en andere kinderen dagen de school uit om te differentiëren, om het aanbod aan te passen aan hun behoeften en mogelijkheden en niet omgekeerd. Kinderen mogen verschillen. Daardoor mogen ook zowel hun leertraject als hun begin- en eindpunt verschillen. Niet alle leerlingen moeten op hetzelfde ogenblik en op dezelfde leeftijd hetzelfde kunnen. Dat lijkt niet haalbaar en zelfs niet wenselijk.

Leerlingen verschillen in capaciteiten. Niet iedereen is even sterk in de diverse disciplines van de basisschool. Willen we bij die verschillen in competentieniveaus aansluiten, dan moeten we durven afstappen van de idee dat er zoiets bestaat als 'de gemiddelde leerling'. Door op die gemiddelde leerling te mikken, komen we snel uit bij het besef dat het aanbod voor heel wat kinderen te hoog gegrepen is, terwijl het voor anderen te makkelijk blijkt. Een te eenvoudig aanbod houdt geen uitdaging in. Leerlingen gaan zich vervelen. Opdrachten en taken hebben een hoog déjà-vugehalte en in het beste geval zetten kinderen de automatische piloot op om alles louter routinematig af te werken.

"Moeten we die tekst nu nog eens lezen?"

"Moet ik die tafel van twee nu nog eens opschrijven?"

"Dit hebben we gisteren toch ook al's gedaan!"

"School ... saai ... alleen maar leren in het vijfde leerjaar!"

Het zijn maar enkele uitspraken van leerlingen die niet meer uitgedaagd worden door het aanbod. Vaak zie je die reactie

bij kinderen die een inhoud al beheersen maar toch nog een hele week lang meer van hetzelfde krijgen, vanuit het adagium: "Je kunt nooit genoeg geoefend hebben!" Meestal beseft men

niet hoe dodelijk dat kan zijn voor de betrokkenheid en dus ook voor de ontwikkeling van deze leerlingen.

Anderzijds mag het aanbod ook niet te moeilijk zijn. Wanneer ze een opdracht krijgen, schatten leerlingen heel vaak hun kans op slagen in. Ze scannen de opdracht en oordelen meteen of het een haalbare kaart is of niet. Als het oordeel negatief uitvalt, maken zenuwachtigheid, angst ... maar evenzeer gelatenheid ("Ik kan dat toch nooit.") zich van hen meester. Geconcentreerd, betrokken werken is dan niet meer mogelijk. De kans op falen doet onzekerheid en beklemmende emoties ontstaan. Sommige leerlingen beginnen er dan liever niet meer aan (dan kunnen ze ook geen fouten maken). Wat voor zin heeft het immers aan een taak te beginnen als je na anderhalve oefening volledig het noorden kwijt zult zijn? Dat is voor hen een te vermijden beleving.

Definities

Differentiatie

"Die maatregelen in het onderwijs die tot doel hebben recht te doen aan de individuele verschillen onder de leerlingen. Deze verschillen hebben betrekking op het leerproces, de begaafdheid, de interesse en de leer- en prestatie-motivatie." (Standaard Encyclopedie voor Opvoeding en Onderwijs)

"Het positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling" (J. Vanderhoeven, 2004, blz. 29)

Individualisatie

"Het didactische principe dat ernaar streeft aan elke leerling die vormingskansen te bieden waardoor hij/zij zich maximaal kan ontwikkelen. ... Het wil aan elke leerling datgene geven waar hij of zij recht op heeft. Het gaat hierbij niet om gelijke kansen voor iedereen maar om de 'beste' kansen voor iedereen." (Standaard Encyclopedie voor Opvoeding en Onderwijs)



Alle leerlingen hebben talenten. Allemaal hebben ze wel terreinen waarbinnen ze opvallen. Alleen hebben we vanuit 'ons' programma vaak te weinig oog voor die kwaliteiten. Toch is het uitzoeken naar waar leerlingen binnen een vakdomein goed in zijn dé ultieme uitdaging. Zo kunnen we immers beter aansluiten bij wat ze al kunnen, bij hun voorkennis, bij hun leefwereld, bij hun ervaringen. Zo kunnen we leerlingen via succeservaringen meenemen in een nieuw verhaal. Zo kunnen we hun ontwikkeling gaande houden. Activiteiten met hoge betrokkenheid tonen ons de weg. Door naar betrokkenheid te kijken, gaan we inzien hoe we leerlingen kunnen begeleiden, hoe we hen nieuwe impulsen kunnen geven, hoe we ze kunnen uitdagen, hoe we ze hun grenzen kunnen helpen verleggen.

Op verschillende manieren proberen

Er zijn verschillende manieren om aan binnenklas-differentiatie te doen.

We bespreken kort twee bekende modellen die momenteel vrij gangbaar zijn en geven er telkens de voor- en nadelen van aan.

Werken met het differentiatie model 'Basis-Extra'

Het differentiatie model 'basis – extra' vertrekt in zijn benadering altijd vanuit het aanbieden van leerstof/inhoud. De differentiatie begint bij het verwerven en inoefenen van de leerstof. Leerlingen worden op basis van hun 'verwachte' mogelijkheden op verschillende niveaus aangesproken. Meestal volgt men het volgende principe: het vertrekpunt is een gemeenschappelijke instructie; nadien volgen verschillende inoefentrajecten. Je hebt (1) het inoefentraject op de basisleerstof uit de instructie. Dat zijn de oefeningen die meestal bij het traditioneel klassikaal werken werden aangeboden. Daarnaast heb je (2) een inoefentraject waarin het tempo of het niveau naar beneden wordt aangepast, zodat kinderen laagdrempelig kunnen instappen. Soms krijgen leerlingen in dit traject extra begeleiding of instructie van de leerkracht. Ten slotte heb je (3) het inoefentraject waarin opdrachten worden aangeboden die ofwel een verbreding ofwel een verdieping/verrijking van de leerstof inhouden. Met 'verbreding' wordt meestal een uitbreiding naar gelijkaardige oefeningen en leerstof bedoeld. Bij 'verdieping' of 'verrijking' gaat het over een ander (vaak hoger) beheersingsniveau. Sommige modellen kiezen uitsluitend voor verbredingsoefeningen, andere enkel voor verdiepingsoefeningen.

Schematisch voorgesteld:

Instructie basisleerstof

Inoefenen 1	Inoefenen 2	Inoefenen 3a	Inoefenen 3b
Basisleerstof	Verlengde instructie Vereenvoudigde inoefenfase Remediëring	Extra verbredingsleerstof	Extra verdieping-sleerstof

Een variant op dit model vind je in handboeken taal die leesteksten op drie verschillende niveaus aanbieden. Ook binnen andere vakken bevatten sommige handboeken materialen waarmee leerlingen op verschillende niveaus kunnen oefenen.

Bij de concrete uitwerking moeten we evenwel kritisch blijven. Niet alle handboeken vertalen deze oefeningen immers even accuraat naar verschillende niveaus. Dat is trouwens niet zo eenvoudig. Hoe bepaal je wat basis is? Zoals we daarnet al aanhaalden, bieden taalboeken wel eens drie verschillende niveaus van eenzelfde tekst aan. De technisch makkelijkste tekst moet dan een instap zijn voor zwakkere lezers. In de realiteit zien we vaak dat die tekst inhoudelijk zo arm is gemaakt, dat het begrijpen ervan precies daardoor bemoeilijkt wordt. Met andere woorden: we hebben voor de zwakke lezers een beperkter aanbod gedaan in functie van het begrijpen van de tekst, terwijl begrijpend lezen toch altijd het uiteindelijke doel van het leesonderricht moet zijn. Technisch lezen moet dat begrijpen van de tekst juist ondersteunen.

'Basis – extra'-model

Voordelen voor de leerkracht

- De verschillen in niveaus worden voor de leerkracht hanteerbaar.
- Er kan aangepaste remediëring worden opgezet.
- Er is tijd voor een aangepaste instructie.
- Er is ruimte voor individuele aandacht.

Voordelen voor de leerlingen

- Leerlingen kunnen min of meer in hun eigen tempo en op hun eigen niveau werken.
- Er worden duidelijke stappen gezet, afgestemd op wat leerlingen nodig hebben.
- Omdat de klasgroep altijd in beeld blijft (uiteindelijk wordt er niet geïndividualiseerd gewerkt), zijn er mooie kansen tot interactie tussen de verschillende niveaus.

Zoals je merkt, kunnen we bij het 'basis – extra'-model kritische kanttekeningen plaatsen, al heeft het natuurlijk zijn intrinsieke waarde. Vaak zit men op het einde van het traject in de knoop, wanneer de evaluatie aan de orde is. Want wat telt uiteindelijk mee in de evaluatie? Enkel de basisleerstof? Heeft iedereen dan wel voldoende kansen gekregen om die te verwerven? En werden misschien niet juist de tragere leerlingen kansen ontnomen om in de breedte of diepte kennis te nemen van de leerstof?

Binnen dit model blijft het handboek nog altijd het uitgangspunt van het handelen. In de realiteit gaat het

maar om relatief kleine aanpassingen. De echte oplossing zit in het kijken naar de leerlingen. Wat houdt hen bezig? Wat willen zij aanpakken? Wat kunnen zij aan? Waar ligt hun betrokkenheid? Een eerder trage leerling kun je dan mogelijk wél activiteiten aanbieden die volgens het handboek voor de snelle groep zijn bedoeld, op voorwaarde dat zijn betrokkenheid daardoor niet in het gedrang komt. Met andere woorden: het inzetten van het 'basis – extra'-model als systeem leidt al op korte termijn tot nieuwe problemen. Het soepel gebruik van elementen uit het model kan wel houvast bieden. We blijven evenwel beklemtonen dat het organiseren van interactie tussen de verschillende niveaus van essentieel belang is. We willen de diversiteit veel meer laten rondgaan, zodat ze iedereen kan verrijken. Verder in dit artikel gaan we daar dieper op in.

En hoeken- of contractwerk

Het 'basis – extra'-model wordt vaak aangeboden in een vorm van hoeken- of contractwerk. Uiteraard liggen hier veel

aangesproken. Ook hier blijft een zeer divers aanbod cruciaal om alle kinderen gelijke kansen te geven. Een grote variëteit aan taken is noodzakelijk: open én gesloten taken, individuele én groepstaken, verplichte én keuzetaken, speelse én schoolse taken, zelfstandige én begeleide taken, explorerende én routinetaken, creatieve én reproducerende taken ...

Werken met homogene groepen

Een andere bekende vorm van binnenklasdifferentiatie is het groeperen van leerlingen volgens hun niveau.

Uit onderzoek is ondertussen onmiskenbaar gebleken dat het werken met niveaugroepen vooral nadelen oplevert voor de zwaksten. Het is bewezen dat homogeen zwakkere klassen meer aanleiding geven tot zwakkere resultaten. Met andere woorden: de leerlingen uit de zwakke niveaugroepen gaan in homogene groepen steeds slechter scoren, in tegenstelling tot zwakkere leerlingen in heterogene groepen. De oorzaak voor die mindere resultaten is te zoeken in het feit dat leerlingen geen uitdagende voorbeelden meer zien, en zich gaan richten naar het (zwakkere) niveau van de groep. Een andere verklaring ligt duidelijk ook in het pygmalioneffect. Het (negatieve) verwachtingspatroon van de leerkracht is mee bepalend voor het minder goed presteren. Leerkrachten hebben de neiging voor zwakke groepen de lat minder hoog te leggen, geen uitgesproken verwachtingen te koesteren en er bij voorbaat van uit te gaan dat de resultaten toch zwak zullen zijn. Het valt trouwens op dat de effecten van het verwachtingspatroon op het gedrag en de resultaten van leerlingen groter zijn bij jongere kinderen (inclusief leerlingen van de eerste jaren van het secundair of voortgezet onderwijs).

Wetenschappelijk onderzoek heeft de laatste jaren ook de vaststelling onder de aandacht gebracht dat alle kinderen voordeel halen uit de aanwezigheid van sterkere leerlingen in de groep: de sterke én de zwakke. Een duidelijker pleidooi voor het werken in heterogene groepen bestaat er niet.

Heterogene groepen bieden ontzettend veel kansen om van elkaar te leren, niet enkel op inhoudelijk vlak, maar ook op het gebied van sociale vaardigheden zoals samenwerken, overleggen, conflicten oplossen ... Wie dat in de huidige schoolcontext kan realiseren, heeft wonderen verricht.

Een duidelijk en bekend voorbeeld van werken met homogene groepen zijn de niveaugroepen voor lezen.

Het lezen in homogene groepen volgens AVI-niveau krijgt steeds meer kritiek omdat deze werkvorm te eenzijdig accenten legt op het leestempo en de techniek van het lezen. De achterstand van de zwakke lezers vergroot in plaats van te verkleinen. Ook het stelselmatig hardop lezen in niveaugroepen is al fel bekritiseerd. Het meest fundamentele bezwaar is echter het feit dat deze werkvorm de zwakke lezers stigmatiseert. Hun zelfbeeld en zelfvertrouwen worden afgebroken omdat ze in de (al dan niet bewuste) vergelijking met het klasgemiddelde altijd erg ontgoochelend scoren.

AVI-niveaus werken ook minder positief bij het voortgezet lezen. Er wordt te veel aandacht besteed aan leestechiek en te weinig aan leesbegrip en leesattitude.

Fundamenteel is een goed leesklimaat, waarin leuke en geschikte boekjes beschikbaar zijn voor alle kinderen! Bij het lezen de klemtoon naar betrokkenheid verleggen door vanuit zinvolle

Nadelen aan het model

- In essentie is het model een poging om het klassikaal werken te behouden. De indeling basis - extra is een bijsturing op die klassikale werking.
- De vraag is of het remediëringstraject ver genoeg kan gaan binnen deze structuur. Het risico bestaat dat de leerkracht niet meer doet dan brandjes blussen.
- Het vergt van de leerkracht erg veel inzicht in de manier waarop vakinhouden worden opgebouwd.
- De voorbereiding is voor de leerkracht zeer arbeidsintensief.
- De evaluatie maakt duidelijk dat er meer moet veranderen bij het invoeren van dit model: een andere manier van evalueren en rapporteren dringt zich op.

Nadelen aan het model

- Het is een zichtbare vorm van differentiatie, die leerlingen in de zwakke groep kan ontmoedigen (pygmalioneffect). Het gevaar is zeer reëel dat leerlingen een laag zelfwaardegevoel en een negatief zelfbeeld ontwikkelen.
- De afstemming op de noden van de leerlingen blijft mogelijk moeizaam, omdat het klassikale vorderen altijd centraal blijft staan.
- De interactiekansen tussen sterk en zwak worden vaak niet aangegrepen, integendeel: dikwijls werken beide groepen naast elkaar.

kansen om beter in te spelen op wat leerlingen nodig hebben. Toch blijft de vraag of we met dit differentiatiemodel niet meer moeten doen dan enkel de aandacht richten op een vertaling van de leerstof in niveaus. Kunnen we leerlingen echt betrokken krijgen als we ons beperken tot het inhoudelijke? Nogal wat inhoudelijke leerproblemen komen immers voort uit het feit dat kinderen moeilijkheden ondervinden met zelfsturing, concentratie, een negatief zelfbeeld, een aangepaste leerstijl. Het aanbod in hoeken- en contractwerk kan een leeromgeving scheppen waarbinnen de verschillende mogelijkheden van kinderen voldoende gevarieerd worden

leesopdrachten aan het leesplezier te werken, heeft meer effect dan zich enkel richten op het technische.

Een ander voorbeeld:

Sommige scholen maken niveaugroepen binnen rekenen. Ze bieden de zwakke groepen andere leerstof aan dan de sterkere. Leerlingen die moeite hebben met hoofdrekenen worden 'gespaard' en hoeven geen 'vraagstukken' op te lossen. De achterliggende idee is vrij logisch: men wil leerlingen ontgoochelingen besparen. Maar kinderen zijn heel gevoelig voor signalen rond een verschillende aanbod in de diverse groepen. Ze hebben uitstekende antennes en weten perfect wat er aan de hand is. "Ik krijg niet wat anderen krijgen, want ik ben dom!" (Elissa) Misschien is het interessanter om op een andere manier te differentiëren en zwakkere leerlingen in heterogene groepen te laten werken of ze een zakrekenmachine te laten gebruiken bij het oplossen van de vraagstukjes.

Homogene niveaugroepen

Voordelen voor de leerkracht

- De niveaoverschillen worden organisatorisch hanteerbaar.
- Vanuit de homogene groeps-samenstelling kan een aangepast programma worden opgezet.
- Er is tijd voor instructie naar maat.

Voordelen voor de leerlingen

- Leerlingen kunnen min of meer in hun eigen tempo en op hun eigen niveau werken.
- Er worden duidelijke stappen gezet in een afstemming op wat leerlingen nodig hebben.
- Leerlingen krijgen het gevoel weer iets te kunnen omdat de 'beklemmende' druk van de te hoge groepsnorm wegvalt.

Nadelen aan het model

- De organisatorische opsplitsing vraagt vaak extra 'mankracht'.
- Binnen welke groepen moet de klasleerkracht functioneren?
- De evaluatie maakt duidelijk dat er meer moet veranderen dan het invoeren van dit model alleen.

Nadelen aan het model

- Het is een zichtbare vorm van differentiatie, die leerlingen in de zwakke groep kan ontmoedigen (pygmalioneffect).
- Misschien worden vooral de zwakke leerlingen te veel gericht naar hun probleemvelden en te weinig naar hun capaciteiten.
- Op termijn gaan leerlingen (tegen de bedoelingen in) zwakker scoren.
- Er is geen interactie tussen sterke en zwakke leerlingen.

Dat betekent natuurlijk niet dat je nooit homogene groepen mag of kunt vormen. Maak er wel geen systeem van en zorg ervoor dat de groepsamenstelling voortdurend wisselt. Vermijd vooral vaste niveaugroepen. Een gezonde afwisseling van heterogene en homogene groepen biedt vaak een succesvol en zinvol alternatief.

In de volgende gevallen kan het zinvol zijn om leerlingen –voor beperkte tijd (bijvoorbeeld 20 minuten) en voor een beperkte periode (bijvoorbeeld 2 weken) – te groeperen:

- Anderstalige leerlingen,
- ritmegevoelige leerlingen,
- leerlingen die sneller werken,
- ...

De voorbeelden maken meteen ook duidelijk dat het werken met heteroog samengestelde groepen zeker niet mag ontbreken. Anderstalige leerlingen hebben behoefte aan een

rijke Nederlandstalige omgeving om gevoelig te worden voor de taal. Ritmegevoelige leerlingen kunnen andere kinderen inspireren en enthousiasmeren bij dans en zang. Leerlingen die sneller werken, kunnen andere kinderen inspireren tot een gestructureerde aanpak. Uiteraard zijn er meer garanties op echte uitwisseling binnen heterogene groepen als we dat daadwerkelijk gaan organiseren.

Op een andere manier naar onderwijs kijken

Differentiatie via individueel zelfstandig werken

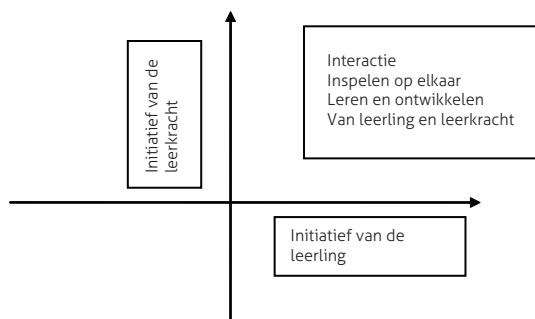
De jongste jaren is het zelfstandig werken als alternatief naar voren geschoven om het differentiatieprobleem organisatorisch op te lossen. Alleen spitst de discussie zich te vaak toe op de vraag of we aan zelfstandig werk doen of klassikale instructie geven. In de realiteit hoeft die keuze helemaal niet zo extreem te zijn. We kunnen beide werkwijzen perfect combineren, en vaak is dat ook nodig. Sommige leerlingen hebben behoefte aan houvast, aan aangepaste instructie, aan ondersteuning. Anderen willen ruimte, vragen autonomie, willen zelf op pad gaan ...

Zelfstandig werken heeft terecht een belangrijke plaats verworven binnen het onderwijs. Leerlingen zelf aan de slag laten gaan, zelf laten ontdekken, zelf hun kennis laten construeren zijn belangrijke elementen gebleken voor het bevorderen van hun betrokkenheid. Vergeten we daarbij de rol van de groep, de sociale context van het leren niet. Zelfstandig leren staat niet gelijk met individueel leren, integendeel. Het is geen geïsoleerd gebeuren. Het is leren in groep, leren van en met anderen, eigen mogelijkheden verkennen via gesprekken, eigenheid vinden in relaties. Bij dit zelfstandig leren wordt de leerkracht ondersteuner en coach. Kennis aanleveren is maar één aspect meer van het pedagogische werk.

Met organisatievormen als contractwerk, hoekenwerk, projectwerk, vrije activiteit hebben we heel wat kansen om meer onderwijs naar maat te realiseren. Net die werkvormen laten je als leerkracht ook de ruimte om verlengde instructie te geven, zowel aan knappe als aan zwakke leerlingen, om oefeningen naar maat aan te bieden, om de specifieke talenten van leerlingen aan bod te laten komen.

Open framework

Meteen is ook duidelijk dat we de rol van de leerkracht in het hele onderwijsgebeuren niet minimaliseren, wel integendeel. We kunnen ons absoluut niet vinden in een laissez faire-stijl. De leerkracht is en blijft een cruciale schakel in het geheel. De omschrijving van de open framework approach van David P. Weikart (HighScope, USA) vinden we bijzonder inspirerend. Die wordt gekenmerkt door een hoge mate van initiatief van zowel de leerlingen als de leerkracht. Wanneer leerlingen en leerkracht op elkaar inspelen, is het niet meer mogelijk om aan te geven wie wie aanstuurt. De input van elke participant in de interactie bepaalt wat er verder gebeurt. Leerkrachten kunnen impulsen, stimulansen, rijke oefenkansen geven waardoor de leerlingen hun grenzen steeds verder verleggen. Leerlingen kunnen leerkrachten uitdagen om telkens nieuwe wegen in te slaan. Het leren is participatief, interactief, dynamisch ...



Wat volgt, is een mooi voorbeeld van hoe leerkracht en leerlingen elkaar in het aanbod beginnen te programmeren. Tijdens de muzikles ontdekt de leerkracht dat de leerlingen erg geboeid zijn door rapmuziek. Het ritmisch spreken op muziek zorgt voor heel wat hilariteit. Na de muzikles staat een rekenles rond de tafels geprogrammeerd. De leerkracht probeert nog even van het rapenthousiasme te profiteren. Ze laat leerlingen het rapritme in de tafels zoeken: tellen en accenten leggen. Je kunt een ritme van drie hebben, of een ritme van vier, of ... In plaats van telkens opnieuw vanaf 1 te starten, laat ze doortellen. In een ritme van vier worden telkens de producten van de tafel van vier beklemtoond. De leerlingen willen rapliedjes maken rond de producten van verschillende tafels. Ze gaan aan de slag. Misschien kunnen ze er ook een beweging aan koppelen. Hoe dansen ze op het ritme van de tafel van vijf?

Ondertussen schrijven enkele kinderen een ritmisch gedichtje voor de rap. Anderen gaan op zoek naar visuele ondersteuning, want in de rapmuziek worden sommige stukjes tekst door meer dan één rapper gedeclareerd en dan heb je een visuele aanduiding nodig. Doorheen het verhaal ontstaan verschillende manieren om tafels in te oefenen en aan te leren. Voor leerkracht en leerlingen is het een verrassende en boeiende dag geworden.

Betrokkenheid als leidraad

Zoals uit het voorbeeld blijkt, kunnen we ons het best steeds door de leerlingen zelf laten leiden om ons aanbod optimaal af te stemmen op hun leerbehoeften en noden. Essentiële vragen daarbij zijn: Hoe ervaren de leerlingen de onderwijscontext? Hoe beleven zij het onderwijsaanbod? Wat nemen ze op? Wat daagt hen uit? Waar voelen ze zich goed bij? Met andere woorden: we moeten weten hoe leerlingen de onderwijscontext beleven, hoe het zit met hun welbevinden en betrokkenheid. Om echt participatief aan de slag te kunnen gaan in een *open framework*, moeten we onze aanpak daarop afstemmen. De leerlingen geven aan in welke richting het proces verder kan gaan, waar er aanknopingspunten zijn voor fundamenteel leren. Differentiëren wordt dus niets anders dan omgaan met de verschillen in welbevinden en betrokkenheid bij kinderen. Als leerlingen afhaken, geven ze ons het signaal dat we een andere weg moeten inslaan, een andere aanpak, een nieuwe stimulans, een nieuwe uitdaging moeten zoeken, zodat de betrokkenheid weer aantrekt. Dat daagt de leerkracht uit om professioneler en deskundiger te worden in elke interventie (initiatief van de leerkracht). Aan het verhogen van betrokkenheid kunnen we werken vanuit de vijf betrokkenheidsverhogende factoren. Daarmee kunnen we het aanbod verder afstemmen op wat leerlingen individueel én in groep nodig hebben. Met die factoren gaan we differentiëren, kunnen we individualiseren.

De vijf factoren

Aandacht voor sfeer en relatie

Aanpassing aan de mogelijkheden van de leerlingen

Werken aan werkelijkheidsnabij

Leerlingen actief bezig laten zijn

Leerlingen ruimte geven om initiatief te nemen

Aansluiten bij ...

Verschillen in behoefte aan aandacht
 Verschillen in behoefte aan zekerheid
 Verschillen in behoefte aan emotionele ondersteuning
 Verschillen in behoefte aan erkenning
 Verschillen in de behoefte om iemand te zijn ...
 Verschillen in competentie
 Verschillen in behoefte aan instructie
 Verschillen in werkt tempo
 Verschillen in ondernemingszin
 Verschillen in voorkennis en vóórervaringen
 Verschillen in leerstrategieën ...
 Verschillen in belangstelling
 Verschillen in ervaringsachtergrond ...
 Verschillen in tempo
 Verschillen in leerstijl
 Verschillen in behoefte aan doe-momenten ...
 Verschillen in zelfsturing
 Verschillen in creativiteit
 Verschillen in ondernemingszin ...

Die vijf factoren kunnen we verder concretiseren in specifieke organisatievormen. We willen geen enkele aanpak a priori uitsluiten. Toch leert de ervaring dat sommige organisatievormen intrinsiek meer mogelijkheden bieden om verdere stappen te zetten in een aangepast onderwijsaanbod. We weten ondertussen dat hoekenwerk en contractwerk heel wat kunnen bijdragen, alleen heerst daarrond in de praktijk nogal wat onwetendheid en onduidelijkheid. In sommige klassen zien we dat bijna geen enkele keuzetaak haalbaar is voor de wat tragere leerlingen, wat het aanbod voor hen heel wat minder aantrekkelijk maakt. Ook voor hoeken- en contractwerk blijft de bedoeling altijd leerlingen intensief aan de slag te laten gaan: geconcentreerd en geboeid, nauwkeurig en energiek, tijdsintensief en volhardend, creatief en zichtbaar betrokken. Dat vraagt heel wat kritische reflectie op het takenaanbod. Zijn de taken de moeite waard voor de leerlingen? Hoe maken we ze zinvol en uitdagend?

Competenties verwerven als doel

Wanneer leerlingen betrokken bezig zijn, weten we dat ze in ontwikkeling zijn. Het werken rond welbevinden en betrokkenheid moet zich duidelijk vertalen in het ontwikkelen en verwerven van competenties. De basisschool heeft immers de taak kinderen via het behalen van de eindtermen voor te bereiden op het leven buiten de school. Dat impliceert dat ze een aantal cruciale competenties moeten verwerven en beheersen. Dat competentiedenken speelt steeds uitdrukkelijker mee in het differentiatiedebat. Doordat de klemtoon verschuift van een inhoudgestuurd model naar een competentiegericht model, worden er andere accenten gelegd in het werken met kinderen. Het is immers niet langer de inhoud die primeert, maar wel de manier waarop met inhoud wordt omgegaan.

In het verleden ging het onderwijs uit van de idee dat leerlingen inhouden moesten verwerven. Binnen dat model was het de bedoeling hen in te leiden in kennisgebieden die om hun maatschappelijke relevantie belangrijk werden geacht. De voorbije decennia hebben we echter een zodanige kennisexplosie gekend, dat het bijna onmogelijk is om het geheel nog te overzien. Tegelijkertijd is de school niet langer de enige leverancier van kennis. Kinderen kunnen die makkelijk elders vergaren, via diverse media, waarvan televisie en internet veruit de populairste zijn. De taak van de

school verschuift van het aanleveren van kennis naar het leren omgaan met kennis. Kinderen brengen immers al heel wat bagage mee wanneer ze de klas binnenkomen. Met andere woorden: leerlingen moeten kansen krijgen om competentier te worden in het omgaan met de verschillende kenniskanalen rondom hen. Dat veronderstelt dat ze competenties verwerven als zichzelf aansturen, informatie opzoeken, verwerven en selecteren, problemen oplossen, inzicht hebben in relaties om sociale contexten beter te kunnen inschatten ... Ze moeten ook competentier worden in het doorgronden van de fysieke wereld, in het uiten van wat ze voelen, in het expressief weergeven van wat ze weten, in het logisch denken, in het mondig en communicatief vaardig zijn. Uiteraard blijft kennis nog belangrijk. Je kunt nooit in het wilde weg werken. Competenties maken gebruik van kenniskaders. De klemtoon ligt echter op iets fundamenteelers, namelijk op *deep level learning*, op wat je doet met wat je hebt geleerd.

Oefenkansen

Het werken aan competenties vertaalt zich in het scheppen van oefenkansen die leerlingen helpen om competentier te worden; in het creëren van een 'rijke leeromgeving' waarbinnen ze participatief hun mogelijkheden kunnen verkennen. Met een open *framework approach*, zoals we die kennen binnen hoeken- of contractwerk, projectwerk, atelierwerk en kringgesprekken, hebben we een organisatievorm die daaraan tegemoet kan komen.

Competenties komen tot ontwikkeling wanneer we in verschillende situaties geconfronteerd worden met een veelheid aan mogelijkheden, wanneer we bewust keuzes maken om de beste optie in te zetten, wanneer we in kritische situaties gepast handelen. Een rijke leeromgeving vraagt dus diversiteit in de groep waarmee we aan de slag gaan. Dat leerlingen verschillende strategieën en creatieve oplossingswegen uitwisselen, is daarbij cruciaal. Die uitwisseling is pas verrijkend als er voldoende diversiteit in de groep zit. Uiteraard kunnen we maar van elkaar leren als we afstappen van het hiërarchisch denken waarbinnen één oplossingsstrategie als dé strategie wordt gepromoot. Dat zagen we in het verleden vaak gebeuren: de leerkracht bepaalde – vaak vanuit het handboek – welke oplossingsstrategie gevolgd moest worden. Binnen het competentiedenken is dat achterhaald. Leerlingen mogen eigen strategieën inzetten, afhankelijk van hun leerstijl en de gegeven context. Achteraf over die verschillende strategieën praten, is belangrijk omdat kinderen zo leren hoe ze bewuster en gericht een strategie kunnen kiezen.

Naar heterogene groepen

In een inhoudgestuurd curriculum is het werken binnen een heterogene groep storend. De inhouden en programma's zijn immers altijd opgesteld in functie van een denkbeeldige 'gemiddelde leerling'. We weten bij voorbaat dat zowat de helft van de klas niet echt 'gemiddeld' is. Voor sommigen is het aanbod te makkelijk, voor anderen te moeilijk, voor sommigen gaat het te traag, voor anderen te snel. Bij het competentiegericht leren is heterogeniteit net vaak een noodzaak. Pas wanneer er voldoende verschillen zijn in de manieren waarop leerlingen competenties verwerven, werkt

dat verrijkend. Als een kind ziet dat anderen iets op een andere manier hebben aangepakt, als het merkt hoe anderen op een verrassende manier tegen bepaalde problemen aankijken, als het kan wisselen tussen verschillende oplossingsstrategieën, dan kan het zichzelf situeren. Voor leerlingen die 'abstract' denken, is het verrijkend om te zien hoe anderen een probleem met trial and error-strategieën aanpakken. Voor impulsieve kinderen is het een verrijking te zien hoe anderen heel planmatig werken.

Voorbeeld van een probleem

Aan een tennistoernooi nemen 256 spelers deel. Er worden alleen enkelwedstrijden gespeeld. Wie verliest, is meteen uitgeschakeld. Hoeveel wedstrijden moeten er minimaal worden gespeeld om de winnaar te kennen?

Oplossingsstrategieën:

Sommige leerlingen proberen bij dergelijke contextvragen meteen een gepaste formule te vinden. Ze zoeken vrij abstract naar een oplossing. Meestal geeft die hen ook gegarandeerd het juiste resultaat.

In dit geval kun je de oplossing vinden door het aantal deelnemers herhaald te delen door twee en de tussenuitkomsten op te tellen.

	Deelnemers	Aantal wedstrijden
Ronde 1	256 : 2 =	128
Ronde 2	128 : 2 =	64
Ronde 3	64 : 2 =	32
Ronde 4	32 : 2 =	16
Achtste finale	16 : 2 =	8
Kwart finale	8 : 2 =	4
Halve finale	4 : 2 =	2
Finale	2 : 2 =	1

Totaal: 128 + 64 + 32 + 16 + 8 + 4 + 2 + 1 = 255

Andere leerlingen zijn veel concreter in hun redenering. Uiteindelijk heb je slechts 1 winnaar. Dus zijn er 255 verliezers. Om de verliezers aan te duiden, heb je telkens één wedstrijd nodig. Dus moeten er 255 wedstrijden gespeeld worden.

Uitwisseling rond elkaars oplossingsstrategieën is voor alle betrokkenen boeiend.

Focus op inhoud

Leerstofgestuurd

Beschrijving

- Er worden handboeken gebruikt.
- De leerlingen vorderen klassikaal doorheen de leerstof.

Focus op competenties en leervermogen

Competentiegericht

- De inhoud is een middel. Het doel is competenties te laten ontwikkelen in een taakgestuurd en/of open aanbod.

- De evaluatie gaan na of de inhoud 'gekend' is.
- De klas wordt beschouwd als een entiteit, waaraan de leervorderingen worden opgehangen. (Iedereen vordert op het ritme van de klas.)

Differentiatie

- De inhoud wordt opgedeeld in verschillende niveaus.
- Er wordt vooral geoefend op wat net klassikaal is aangebracht; daarbij is er differentiatie naar tempo (en niveau).

- Het aanbod wordt systematisch opgebouwd vanuit de klassikale vorderingen. Voor leerlingen die een achterstand dreigen op te lopen, wordt een remediërend traject uitgewerkt.

Diversiteit

- Heterogeniteit is hinderlijk bij het werken met de hele groep.

Evaluatie

- Evaluatie brengt vaak pijnlijk grote verschillen tussen leerlingen aan het licht.

- De evaluatie gaat na of leerlingen de competenties beheersen.
- Het eigen leervermogen is bepalend voor de leervorderingen.

- Er is variëteit in het aanbod, de taken en de opdrachten. Er worden verschillende competenties en leerstijlen aangesproken.
- Er wordt een oefenzone uitgebouwd rond situaties en taken waarbinnen specifieke en algemene competenties zich kunnen ontwikkelen. De leerlingen oefenen zich in het inzetten en selecteren van hun competenties (zelfsturing).
- Het aanbod mag niet alles 'dichrijden'. De leerlingen moeten juist zelf keuzes kunnen maken. Ze moeten hun sterktes kunnen uitdiepen of hun zwaktes kunnen wegwerken (verantwoordelijkheid voor en ownership van het eigen leren).

- Heterogeniteit is noodzakelijk om een gesprek te kunnen aangaan over leerprocessen en over het vorderen in het leerproces:
Hoe doe jij het?
Welke verschillen zien we?
Wat kunnen we daaruit leren?
- De evaluatie richt zich sterk naar competenties:
Waar ben je goed in? Wat kun je al? Waarin ben je gevorderd?
Waar ben je zelf trots op? (bv. in portfolio ...)

ontwikkeling kenmerkt zich door het steeds verfijnder en genuanceerder inzetten van deze competenties. Elke persoon kleurt zijn competenties uniek in. Competenties taxeren is een complexe zaak. Definitieve uitspraken doen staat haaks op de levenslange ontwikkeling. Uitspraken kunnen daarom slechts voorlopig zijn. Ze leggen de nadruk op de beschrijving van de weg naar het niveau van 'meesterschap'. Bovendien is het taxeren van competenties zeer contextgebonden en wordt het sterk beïnvloed door de beoordelaar.

Diversiteit, een rijkdom

Een heterogene groep wordt boeiend als we de aanwezige competenties en vaardigheden kunnen laten rondgaan. In leeftijdsoverschrijdende kleuterklassen ervaren leerkrachten dagelijks de rijkdom van verschillen in de groep en de positieve invloed daarvan op de ontwikkeling van jonge kinderen. Ook in basisscholen zijn er voldoende voorbeelden bekend waaruit blijkt dat de ondersteuning die leerlingen elkaar bieden erg verrijkend werkt. We denken aan de mooie resultaten bij peer-tutoring en lezen (zie het artikel van Hilde Van Keer in EGO-ECHO jg. 4, nr. 1).

In iedere klasgroep blijven heel wat kansen onbenut. Je mag er rustig van uitgaan dat er bij elk onderwerp dat wordt aangesneden in de klas leerlingen zijn die daar makkelijk zelfstandig mee aan de slag kunnen gaan, terwijl anderen nog ondersteuning nodig hebben. Leerlingen kunnen elkaar daar makkelijk in vinden. Het mooie van het verhaal is dat, als je dit systeem in alle leergebieden aanbiedt, elke leerling wel ergens zijn capaciteiten kan laten doorvloeien. Het is dus belangrijk om manieren te vinden om het leertraject op te starten: gepaste probleemtaken, herkenbare vragen... Vanuit die probleemstellingen kunnen we leerlingen samen laten denken rond verschillende oplossingswegen. Zo kunnen we een oefenzone creëren voor het ontwikkelen van competenties, voor het leren in de diepte.

Conclusie

We hebben het differentiatieprobleem lange tijd proberen op te lossen via een aangepast inhoudelijk aanbod. Vaak zagen we dat we steeds weer tegen nieuwe problemen aanbotsten, vaak ook bood dat slechts tijdelijke oplossingen. De reden waarom een dergelijke aanpak beperkingen heeft, is duidelijk. In essentie doen we in dat systeem immers niets anders dan leerlingen in bepaalde patronen duwen omdat we ervan uitgaan dat het werken met te grote verschillen niet kan. Met andere woorden: we aanvaarden de verschillen niet echt omdat we anders onze hele klassikale aanpak moeten opgeven.

Door de klemtoon te verleggen naar het verwerven van competenties, voelen we steeds meer de noodzaak van een heterogene groep. De kern van het verhaal is dat de diversiteit in het werken met zo'n groep een meerwaarde heeft. Het benutten van die diversiteit staat daarom centraal in het aanbod. Verschillen zijn een inherent gegeven. Ze horen erbij en we kunnen er dankbaar gebruik van maken! Dit gegeven opent nieuwe perspectieven. Met verschillende organisatievormen kunnen we stilaan accenten verleggen en werk maken van een efficiëntere aanpak voor iedereen. Positief omgaan met verschillen levert voor iedereen in de groep beter leerrendement op.

Uiteraard heb je inhouden nodig om competenties tot ontwikkeling te laten komen, maar meer dan in het verleden wordt de inhoud een middel. Binnen het competentiedenken gelooft men sterk in het exemplarisch leren en in de transferwaarde van wat ontwikkeld wordt. Een ontwikkelde competentie is breed – in zeer verschillende situaties – inzetbaar. Ervaring leert dat een competentie in de leerfase – in de oefenzone – ook binnen verschillende contexten aan bod moet kunnen komen en dat het niet volstaat een competentie eenmalig of kortstondig in het aanbod te accentueren.

Competenties zijn een complex samenspel van geïntegreerde kennis en vaardigheden (en attitudes) die vaak erg moeilijk van elkaar te scheiden zijn. Competenties krijgen in een complexe takenstructuur kansen om tot ontwikkeling te komen. Competenties ontwikkelen zich blijvend. Die