

DIFFERENTIATIE IN HET BASISONDERWIJS

Meer leerwinst door betere afstemming



De kwaliteit van ons onderwijs staat onder druk, zo blijkt uit onderzoek. Het onderwijs moet beter worden afgestemd op verschillen tussen leerlingen. Zwakke leerlingen moeten naar een hoger niveau en de beste leerlingen tot excellentie gebracht worden. Maar hoe moeten we dat aanpakken?

DOOR WIM VAN DE GRIFT EN THONI HOUTVEEN

Vorig jaar werden de resultaten bekend van een groot internationaal vergelijkend onderzoek van de OECD, dat om de drie jaar herhaald wordt. Het bleek dat de gemiddelde prestaties van de Nederlandse 15-jarigen, ondanks een lichte daling, nog steeds een fractie hoger liggen dan bij hun Duitse, Belgische en Britse leeftijdgenoten. Ten opzichte van de ons omringende landen doen we het dus goed. Maar de prestaties van onze 15-jarigen blijven wel duidelijk

achter bij die van 15-jarigen uit Finland en de Aziatische economieën. Als we graag de beste willen zijn dan kunnen we ons hier natuurlijk op blind staren, maar belangrijker is misschien wel dat in deze internationaal vergelijkende studie ook duidelijk werd dat tussen 2003 en 2009 in Nederland het aantal zwakke leerlingen bij lezen en wiskunde toegenomen was en dat het aantal excellent presterende leerlingen bij wiskunde aan het afnemen was. Dat is een negatieve verandering in de kwaliteit van ons eigen onderwijs-

stelsel. Dat vraagt om meer zorg dan het enkele feit dat we niet de beste van de wereld zijn. Als we van deze zorg werk willen maken, dan moeten we ons onderwijs beter gaan afstemmen op verschillen tussen leerlingen. Dan moeten we onze zwakke leerlingen naar een hoger niveau brengen en dan moeten we onze beste leerlingen tot excellente prestaties leiden. Maar hoe doe je dat?

WAT WERKT?

De Inspectie van het Onderwijs rapporteerde in 2007 over een vergelijkend onderzoek op scholen met geen enkele leerling die bij lezen achterblijft en scholen met veel achterblijvende leerlingen. Het bleek dat de scholen zonder achterblijvende lezers 10 tot 15 procent hoger scoorden op het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen en op het treffen van speciale maatregelen voor achterblijvende lezers dan de scholen met achterblijvende lezers.

Dit feit werd bevestigd in een studie van Houtveen en Van de Grift uit 2007 onder bijna 1400 leerlingen van 63 scholen. In sommige groepen 3 van het basisonderwijs bleken de leerlingen na een half jaar in een minuut tijd 35 woordjes meer te kunnen lezen dan een half jaar daarvoor. In andere groepen 3 was de leerwinst na een half jaar slechts 10 woordjes. In diezelfde studie vonden Houtveen en Van de Grift dat 'directe' instructie, efficiënte organisatie van de les, regelmatig toetsen van de prestaties van de leerlingen en het treffen van speciale maatregelen voor leerlingen die achterop komen systematisch verband hielden met de geboekte leerwinst bij lezen.

GROEPEREN VAN LEERLINGEN

Het is heel normaal dat een kwart van de leerlingen moeite heeft om met hun leeftijdgenoten bij te blijven. Zo'n 10 procent van de leerlingen loopt het risico om achterop te komen. De meest gebruikelijke aanpak om te gaan met deze verschillen bestaat erin om leerlingen te groeperen naar hun prestatieniveau. Daardoor ontstaan homogener groepen waaraan het gemakkelijker lesgeven is. De afgelopen jaren begint echter uit onderzoek duidelijk te worden dat homogene groepen voor de zwakke leerlingen vaak niet de beste oplossing zijn. Dit feit is lang een 'verborgen feit' gebleven omdat de gemiddelde resultaten van de leerlingen in klassen waarin gewerkt werd met homogene leerlingengroepen vaak wel hoger waren. Zo vonden Kulik en Kulik in een zeer bekend geworden meta-studie van 31 originele studies in het basisonderwijs een gemiddelde effectgrootte van 19 procent in het voordeel van klassen waarin gewerkt werd met homogene vaardigheidsgroepen. Nader onderzoek wees echter uit dat dit op zich belangrijke effect veroorzaakt werd doordat vooral de goed en zeer goed presterende leerlingen veel baat hadden van homogene groeperingsvormen. Voor de zwakkere en de gemiddelde leerlingen bleek het tegendeel het geval. Zwak en gemiddeld presterende leerlingen in het basisonderwijs blijken in heterogene groepen beter te presteren. Toch is er in Nederland nog steeds een substantieel aantal basisscholen waarin zwakke leerlingen afgezonderd van hun meer succesvolle klasgenoten les krijgen. Het gaat dan om verschillende strategieën zoals niveaugroepen, *streaming* en *tracking*, geïndividualiseerd onderwijs en 'remedial teaching' buiten de klas. Dit gebeurt overigens met de beste bedoelingen en vaak met een beroep op de bovengenoemde onderzoeksresultaten waarin het effect voor zwakke leerlingen 'gemaskeerd' gaat achter de prestaties van de gemiddelde leerling.

STREAMING AND TRACKING EN GEÏNDIVIDUALISEERD ONDERWIJS

Let wel niveaugroepen, *streaming* en *tracking* en geïndividualiseerd onderwijs zijn op zichzelf niet verkeerd. Het probleem is veeleer dat er vervelende neveneffecten optreden wanneer zwak presterende leerlingen voor een langere periode, soms hun gehele schoolperiode, in dezelfde niveaugroep, of om het eufemistisch te zeggen 'op hun eigen niveau' achter blijven. Het gaat soms om 'ijzeren' regels en procedures waardoor leerlingen voor een lange periode in dezelfde niveaugroep blijven. Deze leerlingen worden niet uitgedaagd door confrontatie met leerlingen die beter presteren. Ze leren vooral: 'Ik ben nu eenmaal een 'E-leerling' en dat is zo'. Ze missen de stimulans van de heterogene groep. Het zij nogmaals gezegd: het probleem is niet zozeer het systeem van niveaugroepen zelf, maar het feit dat leerlingen heel lang, of liever gezegd té lang, in een lage niveaugroep blijven en niet de kans krijgen om in een hogere niveaugroep te komen. Deze leerlingen hebben als het ware permissie gekregen om achter te blijven op hun 'eigen' niveau. Het wordt heel anders wanneer niveaugroepen op een flexibele en tijdelijke wijze worden ingezet. Dan kan er en met een geschikte pedagogisch didactische aanpak (hier komen we nog op terug) prestatiewinst gerealiseerd worden die deze leerlingen in staat stelt daarna in een hogere niveaugroep te komen. Deze *cross-grade ability grouping* blijkt in elk geval voor lezen effectief.

We moeten ons onderwijs beter gaan afstemmen op verschillen tussen leerlingen

Dezelfde redenering geldt voor geïndividualiseerde instructie en het werken met individuele leerlijnen. Ook dit lijkt op het eerste oog een perfect systeem van onderwijs op maat. Maar ook hier geldt: dit werkt alleen voor zwakpresterende leerlingen als zij ook systematisch uitgedaagd worden om het (nog) beter te doen en dat gaat gemakkelijker in een klas waarin zij hun eigen prestaties met die van anderen kunnen vergelijken.

REMEDIAL TEACHING

Voor *remedial teaching* geldt eveneens voor een belangrijk deel dezelfde redenering. Ook hier geldt natuurlijk dat *remedial teaching* een aanpak is voor zwakke leerlingen waar we veel van verwachten. Het probleem is ook hier: de ongewenste neveneffecten. De zwakke leerlingen worden voor *remedial teaching* doorgaans uit de klas gehaald. Zij komen dan in feite ook op een individuele leerlijn en dan gaan dezelfde effecten, als hierboven beschreven, optreden. En dan is er nog iets anders: zwakke leerlingen krijgen tijdens *remedial teaching* vaak op een andere manier les. Ze leren werken met andere oplossingsmethoden, die zijn toegesneden op hun probleem. Dit lijkt volstrekt logisch. Maar wat gebeurt er als deze leerlingen weer in hun klas komen en met de oplossingsmethoden geconfronteerd worden waar de rest van de klas mee werkt? Ze raken in de war. Het is duidelijk dat dit voorkomen moet worden en dat kan ook.

CONVERGENTE DIFFERENTIATIE

Divergente vormen van differentiatie zoals niveaugroepen, *streaming and tracking*, individuele leerlijnen en remedial teaching buiten de klas zijn, zoals we zagen door nadelige neveneffecten, vaak niet erg behulpzaam in het helpen van zwakke leerlingen om de kloof tussen hun prestaties en die van hun beter presterende klasgenoten te dichten. Toch gebeurt dit nog op veel scholen. Uit een onderzoek van Van de Grift en Houtveen uit 2007 blijkt dat ongeveer 57 procent van de scholen die door de Inspectie van het Onderwijs zwak of zeer zwak worden genoemd een of andere vorm van divergente differentiatie gebruiken. Het vermoeden bestaat dan ook dat dit een van de oorzaken van het (zeer) zwak worden van scholen is. Onderwijsdeskundigen van faam zoals Allington en Walmsley promoten expliciet dat "*children should be educated with their peers*". Braddock en Slavin, ook niet de geringsten, geven diverse redenen voor why ability grouping must end. Het lijkt belangrijk om de oplossing te zoeken in de richting van inclusie of convergente differentiatie. Het gaat erom dat er instructie van hoge kwaliteit wordt geboden aan de gehele klas. Natuurlijk is klassikale instructie niet genoeg. Er is ook differentiatie nodig tussen leerlingen in de intensiteit van de instructie en in de hoeveelheid tijd die leerlingen krijgen om zich de leerstof eigen te maken. Dat vraagt om convergente differentiatie en flexibele groeperingsvormen.

CONVERGENTE DIFFERENTIATIE EN FLEXIBELE GROEPERINGSVORMEN; HET DRIELAGENPLAN

De afgelopen jaren zijn in het basisonderwijs enkele experimenten uitgevoerd waarin leraren in de experimentele groepen gedurende twee jaar zijn geschoold en gecoacht.

De werkwijze in deze experimenten bestond uit een drielagenplan. De leraren zijn getraind om 1. hun basisinstructie te verbeteren, om 2. hun repertoire voor het helpen van achterblijvende leerlingen te vergroten en om 3. speciale maatregelen te treffen voor leerlingen voor wie deze verbeterde basisinstructie en deze extra hulp niet voldoende blijken.

De eerste laag, de basisinstructie, betreft het stellen van minimumdoelen die alle leerlingen moeten bereiken en het ervoor zorgen dat er voor het bereiken van deze minimumdoelen ook voldoende leertijd is. Verder gaat het in deze eerste laag om het bieden van zogenoemde 'directe' instructie, het verzorgen van een efficiënte lesorganisatie, het bieden van convergente differentiatie, het inrichten van flexibele groeperingsvormen en vooral ook: het peilen en monitoren van de prestaties van de leerlingen zodat de leraar precies weet welke leerlingen ten opzichte van het landelijke beeld dreigen achterop te komen. Dit zijn stuk voor stuk zaken waarvan uit meer dan 40 jaar onderzoek bekend is dat leraren die dit realiseren meer leerwinst bij hun leerlingen bereiken. De tweede laag, het helpen van leerlingen die achterop dreigen te komen, betreft het aanpassen van de instructie en de verwerking van de leerstof aan de verschillen tussen leerlingen die in de prestatiepeilingen gespot zijn. Op grond daarvan krijgen de leerlingen die moeite hebben met de leerstof kort voor de les alvast een voorproefje op wat er komen gaat, tijdens de les krijgen ze extra instructietijd en extra tijd voor het verwerken van de minimumdoelen die in de les bereikt moesten worden en na de les wordt gecheckt of de hoofdboodschap wel is aangekomen en zo nodig wordt nog weer extra instructie of hulp geboden. De derde laag is bedoeld voor de leerlingen die ondanks dit alles



Remedial teaching zou moeten plaatsvinden binnen de groep.

toch meer dan een half jaar achter zijn komen te liggen. Dit gaat in principe maar om een paar procent van de leerlingen. Zij hebben vaak leerproblemen die ook door andere deskundigen dan de leraar zijn vastgesteld. Deze leerlingen krijgen in deze experimenten extra individuele hulp op basis van speciaal voor hen vervaardigde handelingsplannen. Belangrijk is dat die handelingsplannen, ook als zij door remedial teachers worden uitgevoerd, in de klas worden gerealiseerd en dat de remedial teachers aansluiten bij het werk in de klas.

Na twee jaar training scoorden de geschoolde en gecoachte leraren maar liefst een derde tot een hele standaarddeviatie hoger op de activiteiten uit dit drielagenplan dan de niet geschoolde en niet getrainde leraren uit de controlegroepen.

MEER LEERWINST

In het derde jaar bleek de leerwinst van de leerlingen van de in dit drielagenplan geschoolde en gecoachte leraren op het gebied van technisch lezen (Houtveen & Van de Grift, in druk), begrijpend lezen (Houtveen & Van de Grift, 2007) en rekenen/wiskunde (Houtveen, Van de Grift & Creemers, 2004) na correctie voor verschillen in achtergrondkenmerken (seks, intelligentie, etniciteit en leeftijd, intelligentie) een kwart tot tweederde standaarddeviatie hoger te liggen dan bij de leerlingen van de leraren uit de controlegroepen die deze nascholing en coaching niet gekregen hadden.

Maar niet alleen de gemiddelde leerwinst is hoger bij de speciaal in dit drielagenplan getrainde leraren. Uit het meest recent gepubliceerde onderzoek van Houtveen en Van de Grift (in druk) blijkt bijvoorbeeld dat de speciaal getrainde leraren, die in het begin van het schooljaar nog 28 procent leerlingen hadden die tot de achterblijvers gerekend moesten worden, aan het eind van het schooljaar nog maar 6 procent achterblijvers hadden.

We weten dus dat het kan, maar hoeveel leraren realiseren deze effectieve vorm van differentiatie?

HOEVEEL LERAREN STEMMEN HUN ONDERWIJS AF OP VERSCHILLEN?

Uit onderzoek onder leraren in het basisonderwijs blijkt dat vrijwel alle leraren erin slagen om een veilig en stimulerend klimaat te creëren, hun les goed te organiseren en helder en duidelijk



uit te leggen. Toch slagen veel leraren er niet hun leerlingen voldoende te activeren en hun onderwijs goed af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. Eigenlijk is het al heel lang zo dat veel leraren hun onderwijs niet of onvoldoende afstemmen op verschillen tussen hun leerlingen.

In 1992 voerde de Inspectie van het Onderwijs ten behoeve van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs een onderzoek uit waaruit bleek dat de toen 'huidige praktijk van onderwijs-op-maat nog ver afstaat van de gewenste praktijk, maar dat zich een ontwikkeling voltrekt in de juiste richting'.

Tien jaar later rapporteerde de Inspectie van het Onderwijs op grond van een vijf jaar durend onderzoek waarin alle basisscholen waren bezocht, dat op bijna 35% van de basisscholen het onderwijs voldoende was afge-

stemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

In 2011 stelde de onderwijsinspectie vast: "De helft van de scholen doet qua aanbod, instructie, verwerking en onderwijstijd voldoen de aan afstemming." Dat is duidelijk vooruitgang, al zijn we nog niet waar we zijn willen.

Er is dus duidelijk sprake van vooruitgang, maar hoe doen Nederlandse leraren het in vergelijking met hun collega's in de ons omringende landen?

NEDERLANDSE LERAREN IN VERGELIJKING MET LERAREN DE ONS OMRINGENDE LANDEN

Uit een internationaal vergelijkende studie van Van de Grift uit 2007 bleek dat het afstemmen op verschillen tussen leraren niet verschild bij Vlaamse, Duitse en Nederlandse leraren in het basisonderwijs. Maar de Vlaamse, Duitse en Nederlandse leraren scoorden op dit punt wel lager dan de Engelse leraren. Nederlandse leraren doen het dus niet slecht, maar verbetering is, kijkend naar de Engelse leraren, dus wel mogelijk.

In 2009 rapporteerde de Inspectie van het Onderwijs opnieuw over een internationaal vergelijkend onderzoek. Het blijkt dat de Schotse leraren het beste onderwijs op maat weten te leveren. Uit dit onderzoek blijkt ook dat de Nederlandse leraren in het basisonderwijs er beter dan hun Vlaamse, Duitse en Slowaakse collega's in slagen om hun onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. We zagen het hierboven ook al: Er zit duidelijk een positieve ontwikkeling in de vaardigheden van de Nederlandse leraren. Dat is uitdrukkelijk een compliment voor de Nederlandse leraren, maar de belangrijke vragen zijn: is het genoeg om de goede positie die de Nederlandse 15-jarigen op dit moment hebben in internationaal vergelijkende prestatiestudies te behouden? En vooral: hoe kunnen we deze ontwikkeling bij de leraren versnellen? We willen immers voorkomen dat het aantal zwak presterende leerlingen nog meer gaat toenemen.

HOE KUNNEN WE LERAREN ONDERSTEUNEN BIJ DIFFERENTIATIE?

We weten al dat een enkele masterclass of eendaagse conferentie niet genoeg is om leraren te helpen hun onderwijs beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. We weten ook wat wel helpt. In de bovengenoemde experimenten zijn de leraren

in de experimentele groepen gedurende twee jaar geschoold en gecoacht. De leraren zijn zes keer per jaar tijdens een bijeenkomst op hun eigen school geschoold in het toetsen en interpreteren van de resultaten van hun eigen leerlingen en in het voorbereiden en uitvoeren van plannen om zwakke leerlingen tot betere resultaten te brengen. Eveneens zes keer per jaar is het pedagogisch didactisch handelen van deze leraren gedurende een uur geobserveerd door speciaal getrainde coaches. Deze coaches gaven naar aanleiding van hun observaties *feedback* aan de leraren over de wijze waarop zij hun leerlingen activeren en hun onderwijs afstemmen op verschillen tussen leerlingen. Dat is een behoorlijk intensieve investering, maar we moeten ons wel realiseren dat globaal de helft van Nederlandse leraren dit gewenste gedrag al vertoont. De *early innovators* en de *early majority* zijn al gewonnen, het gaat nu nog om de andere helft, de *late majority* die hier nog duidelijk moeite mee heeft.

Referenties

- Houtveen, A.A.M. & Van de Grift, W.J.C.M. (2001). Inclusion and Adaptive Instruction in Elementary Education. *Journal of Education for Pupils Placed At Risk*, 6 (4) 389-411.
- Houtveen, A.A.M. & Van de Grift, W.J.C.M. (2007a). Effects of Meta cognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (2) 173-190.
- Houtveen, A.A.M. & Van de Grift, W.J.C.M. (2007b). Reading Instruction for Struggling learners. *Journal of Education for Pupils Placed At Risk*, 12 (4) 405-424.
- Houtveen, T., & Van de Grift, W. (2011). Improving reading achievements of struggling learners. *School Effectiveness and School Improvement*. DOI:10.1080/09243453.2011.600534.
- Houtveen, A.A.M., Van de Grift, W.J.C.M. & Creemers, B.P.M. (2004). Effective School Improvement in Mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4) 337-376.
- Houtveen, A.A.M., Booi, N., De Jong, R. & Van de Grift, W.J.C.M. (1999). Adaptive Instruction and Pupil Achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 10 (2), 172-192.
- Van de Grift, W.J.C.M. (2007). Quality of Teaching in Four European Countries: a review of the literature and an application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49 (2) 127-152.
- Van de Grift, W.J.C.M. & Houtveen, A.A.M., (2006). Underperformance in Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3) 255-273.
- Van de Grift, W.J.C.M. & Houtveen, A.A.M., (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *Journal of Education for Pupils Placed At Risk*, 12 (4) 383-403.
- Van de Grift, W.J.C.M., Houtveen, A.A.M. & Vermeulen, C. (1997). Instructional Climate in Dutch Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (4) 449-462.

PROF. DR. W.J.C.M. VAN DE GRIFF IS DIRECTEUR DIRECTEUR LERARENOPLEIDING UNIVERSITEIT GRONINGEN. DAARNAAST IS HIJ WETENSCHAPPELIJK ADVISEUR NEDERLANDSE INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS; LID VAN DE PROGRAMMARAAD VOOR HET ONDERWIJS-ONDERZOEK (PROO) VAN DE NEDERLANDSE ORGANISATIE VOOR WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS (NWO).

THONI HOUTVEEN IS LECTOR LEERPROBLEMEN AAN DE HOGESCHOOL VAN UTRECHT. ZIJ WAS HOOFDDOCENT/ONDERZOEKER AAN DE UNIVERSITEIT UTRECHT. ZE GAF LEIDING AAN EEN GROEP ONDERZOEKERS DIE ONDERZOEK UITVOERDE NAAR DE EFFECTEN VAN VERNIEUWINGEN IN HET BASIS- EN VOORTGEZET ONDERWIJS.