

Checklist kwaliteitsvolle binnenklasdifferentiatie onderzoeksrapport

Auteurs: Wouter Smets, Els Sas

Professionele Bachelor Secundair Onderwijs
Onderwijsgroep Welzijn – Onderwijs – Gezondheid
Academiejaar: 2015-2016

INHOUD

INHOUD	2
1. Probleemstelling: 'gewoon goed lesgeven' versus 'onhaalbare kaart'	4
1.1 Is differentiatie iets dat je onder de knie moet krijgen?	4
1.2 Is differentiatie een attitude?	4
1.3 Is differentiatie <i>gewoon</i> goed lesgeven?	5
2. Waarom differentiëren kwaliteitsvol moet gebeuren	6
2.1 Werken met vaste niveaugroepen	6
2.2 Differentiëren op basis van leerstijlen	7
3. Hoe werd deze checklist opgesteld?	8
4. Conceptverheldering en onderzoeksvragen	10
4.1 Kwaliteitscriteria	10
4.2 Onderzoeksvragen	10
5. Operationele kenmerken binnenklasdifferentiatie	11
6. Literatuuronderzoek	13
6.1 Meta-analyses	13
6.2 Aanvullingen	17
7. Opbouw checklist	18
8. Checklist kwaliteitsvolle binnenklasdifferentiatie	22
De leraar en zijn/haar leerlingen	22
De leraar en de leerdoelen	22
De leraar en de lesopbouw	23
9. Aan de slag	24
10. Literatuur	25
Bijlage 1: (Coubergs et al., 2015)	26
Bijlage 2: (Tomlinson, 2000)	26

1. Probleemstelling: 'gewoon goed lesgeven' versus 'onhaalbare kaart'

Op korte tijd is differentiatie een *hot item* geworden. Het wordt gepresenteerd als een (wonder)middel om verschillen in de klas hanteerbaar en zelfs vruchtbaar te maken. Wellicht heeft binnenklasdifferentiatie inderdaad ook het potentieel om heel wat van de uitdagingen waar leraars vandaag mee worstelen te verhelpen. Waar binnenklasdifferentiatie geïntroduceerd wordt wijzen verschillende onderzoeken op groot enthousiasme bij leerlingen en leerkrachten (Firmender, Reis, & Sweeny, 2013; Riviou & Kouroupetroglou, 2014; Roiha, 2014; Smit & Humpert, 2012). Tegelijk met de aandacht komen echter ook de problemen.

Als differentiatie ondoordacht of overhaast in de praktijk wordt gebracht dreigt het weinig zoden aan de dijk te brengen of zelfs ronduit negatieve effecten te sorteren

Over het concept van binnenklasdifferentiatie bestaan immers heel wat mythes die de kwalitatieve toepassing van het concept bemoeilijken (Struyven, Coubergs, Gheysens, Engels, & Smets, 2016). Als differentiatie ondoordacht of overhaast in de praktijk wordt gebracht dreigt het weinig zoden aan de dijk te brengen of zelfs ronduit negatieve effecten te sorteren. Onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat de aandacht voor leerstijlen overtrokken is (Hattie, 2009). Daarom werd op basis van internationaal onderzoek naar effectieve onderwijspraktijken deze checklist met kwaliteitscriteria voor binnenklasdifferentiatie ontwikkeld.

1.1 Is differentiatie iets dat je onder de knie moet krijgen?

Voor heel wat leraars is binnenklasdifferentiatie een interessante nieuwigheid. Door de grote aandacht voor allerlei vormen van leerzorg lijkt differentiëren een nieuwe hype. Het lijkt dan een kwestie van het volgen van enkele vormingen om differentiatie technisch onder de knie te krijgen. Hoe organiseer je een

Door BKD te reduceren tot een technisch verhaal, riskeren we in een valkuil te trappen

gedifferentieerde les? Hoe weet je wat je leerlingen nodig hebben? Deze technisch vragen gaan echter voorbij aan de fundamentele opvattingen over goed onderwijs die bij binnenklasdifferentiatie horen. Door binnenklasdifferentiatie te reduceren tot een technisch verhaal riskeren we in een valkuil te trappen waarmee we niet de gehoopte leerwinst zullen realiseren, maar misschien zelf het tegendeel daarvan. In paragraaf 2 duiden we enkele van deze valkuilen.

1.2 Is differentiatie een attitude?

Verschiedende auteurs leggen de nadruk op het belang van de juiste attitude en overtuigingen van de leraar bij het omgaan met verschillen in de klas. Zo is het bijvoorbeeld van belang om verschillen te herkennen (Van Aevermaet & Sierens, 2011). De leraar moet er ook voor open staan om met deze

verschillen ook aan de slag te gaan om het onderwijsproces vorm te geven (Coubergs, Struyven, Gheysens, & Engels, 2015). Literatuur over de onderwijseffectiviteit bevestigt inderdaad het belang van de overtuigingen van leraars als fundament voor succesvol leren (Beesley & Apthorp, 2010; Hattie, 2012; Muijs & Reynolds, 2011).

Toch is differentiatie meer dan *gewoon*

een attitude. Het is niet zo dat een mindswitch volstaat om aan het

differentiëren te kunnen gaan. Om succesvol te differentiëren heeft een leraar ook heel wat kennis en vaardigheden nodig. Om kwaliteitsvol te differentiëren moeten leraars bijvoorbeeld ook beschikken over een rijk palet aan werkvormen of inzicht hebben in de mogelijkheden die formatieve evaluatie biedt om het leerproces te sturen.

Het is niet zo dat een mindswitch volstaat om te kunnen beginnen om te kunnen beginnen differentiëren

1.3 Is differentiatie *gewoon* goed lesgeven?

Wellicht is binnenklasdifferentiatie inderdaad eigenlijk een andere naam voor goed onderwijs. De fout in deze vraag zit in het woord 'gewoon'. Er is immers niets 'gewoon' aan 'goed lesgeven'. Lesgeven is een bijzonder complexe bezigheid waarbij leraars voortdurend moeilijke beslissingen moeten nemen. Foute beslissingen kunnen dan ook een grote invloed hebben op het leerproces (Hattie, 2012). Een enorme hoeveelheid onderzoekers doet al decennia pogingen om de complexiteit van lesgeven te vatten in

Met de checklist kwaliteitsvolle binnenklasdifferentiatie bieden we een hulpmiddel om het gesprek over de complexiteit van goed onderwijs aan te gaan.

begrijpbare stellingen over *wat werkt* in de klas. Elk van deze stellingen is noodzakelijkerwijze een reductie van de werkelijkheid. Elk van de uitspraken die onderzoekers over goed onderwijs doen moet daarom zorgvuldig geanalyseerd en geïnterpreteerd worden. Het is dan ook bijzonder gevaarlijk om uitspraken over goed onderwijs te doen zonder de complexiteit ervan tegelijk te erkennen. Met de checklist kwaliteitsvolle binnenklasdifferentiatie

bieden we een hulpmiddel om het gesprek over de complexiteit van goed onderwijs aan te gaan.

2. Waarom differentiëren kwaliteitsvol moet gebeuren

We illustreren het belang van kwaliteitsvol differentiëren aan de hand van 2 voorbeelden. Beide zijn gangbare vormen van differentiëren hoewel er heel wat argumenten zijn om er niet voor te kiezen. Er bestaat nochtans voldoende onderzoek dat ons kan helpen om differentiatie kwaliteitsvoller in te vullen. Met behulp van de checklist kwaliteitsvol differentiëren kan een grondige overweging gemaakt worden of en hoe deze vormen van differentiëren voldoende kwaliteitsvol kunnen ingezet worden.

2.1 Werken met vaste niveaugroepen

Werken met niveaugroepen klinkt op het eerste zicht als een aantrekkelijke optie om groepen leerlingen met een duidelijk verschil in leerstatus hanteerbaar te maken. Op sommige plaatsen kiezen scholen er inderdaad voor om leerlingen voor bijvoorbeeld Frans of wiskunde klasoverstijgend door elkaar te halen, en te groeperen op niveau. Omdat differentiatie in dit geval niet binnen de klas gebeurt, maar klasoverstijgend spreken we hier over externe differentiatie. In het jargon heet dit 'setting'. Daarvoor wordt dan meestal een diagnostische begintoetsing gebruikt, in sommige gevallen kunnen leerlingen na enkele maanden dan overschakelen naar een andere niveaugroep, in andere gebeurt dat pas het volgende schooljaar. Het grote voordeel dat deze methode biedt is dat de verhoogde homogeniteit van de groepen het voor de leraar mogelijk maakt om meer op maat te werken.

Ondanks de voordelen die werken met vaste niveaugroepen lijkt te bieden blijkt uit onderwijskundig onderzoek dat deze strategie weinig positieve, en zelfs eerder negatieve effecten heeft (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, & Bosker, 2015). Voor leerlingen die in de sterkste niveaugroep terecht komen worden beperkte positieve effecten beschreven die te maken hebben met een verbeterd zelfbeeld van de leerlingen. Een andere verklaring voor de betere prestaties van leerlingen in de sterkste groep wordt gelegd bij de hogere verwachtingen van de leraar ten aanzien van de leerlingen. Het probleem van werken met vaste niveaugroepen ligt voornamelijk bij de duidelijk negatieve effecten op de prestaties van leerlingen die niet in de sterkste groep zijn terecht gekomen. Hun zelfbeeld, en dus ook hun verwachtingen ten aanzien van zichzelf gaan achteruit. Er is in deze groep ook een verminderd effect van 'peer assisted learning' omdat de beste leerlingen uit de groep zijn weggehaald. Leraars die in deze groep lesgeven dreigen lagere verwachtingen te hebben of trager les te geven dan nodig (Hattie, 2012; Slavin, 1987).

Globaal genomen is deze strategie dus geen verstandige strategie om met verschillen in de klas hanteerbaar te maken, en al zeker niet om de kloof in leerstatus tussen leerlingen weg te werken. De positieve effecten op de snelste of sterkste groep staan niet in verhouding tot de negatieve effecten op de andere groep(en). Dit wil echter niet zeggen dat het werken met altijd niveaugroepen uit den boze is. Op basis van de checklist kwaliteitsvol differentiëren pleiten we voor het gebruik van flexibele groeperingsvormen waarbij steeds aandacht is voor het zelfbeeld en het groeipotentieel van alle leerlingen, en waarbij de leraar ook steeds hoge verwachtingen heeft van alle leerlingen.

2.2 Differentiëren op basis van leerstijlen

Een van de meest gekende manieren van differentiëren is het rekening houden met verschillen in leerstijlen tussen leerlingen. Er bestaan daarbij verschillende typologieën van leerstijlen. Wellicht is deze van Kolb de meest gekende en gebruikte (Manolis, Burns, Assudani, & Chinta, 2013). De hypothese van Kolb was dat leren op heel verschillende manieren gebeurt. Er is ondertussen heel wat bewijs, zowel van hersenonderzoek als van leerpsychologisch onderzoek, dat dit klopt: leerlingen leren inderdaad op heel verschillende manieren (Van Camp, Vloeberghs, & Tijtgat, 2015). Onderzoekers zoals Kolb probeerden daarom een typologie te maken waarin verschillen stijlen van leren werden onderscheiden (Joy & Kolb, 2009). De leerstijlen die we het best kennen worden meestal kort omschreven worden als: denkers, doeners, dromers en beslissers. Door rekening te houden met de voorkeursleerstijl van een leerlingen zou het leerproces dus beter aansluiten bij de persoonlijke voorkeur van de leerlingen.

Er is de afgelopen decennia bijzonder veel onderzoek gedaan naar leerstijlen en naar de mogelijkheden die deze kunnen scheppen in de klas. De conclusies van deze onderzoeken zijn ondubbelzinnig: als er al een effect zou bestaan dan is het zeer beperkt (Hattie, 2012, 2014). Het is erg moeilijk om vast te stellen welke leerstijl iemand het beste past, en het is bovendien vaak nadelig voor de houding van een leerling om met zo'n vast etiket te werken. Tijd die besteed wordt aan het identificeren van de leerstijl van leerlingen, en aan het uittekenen van leerwegen op basis van iemands leerstijl is met andere woorden verloren tijd.

Dit wil echter niet zeggen dat het zinloos is om rekening te houden met de persoonlijke voorkeuren van leerlingen. Er zijn belangrijke argumenten om leerlingen autonomie te geven in hun leerproces. Door ze, bijvoorbeeld met contractwerk, zelf verantwoordelijkheid te geven over de volgorde waarin ze taken aanpakken kunnen leerlingen hun persoonlijke voorkeuren laten spelen en dus meer gemotiveerd zijn om te leren. Hoewel het werken met leerstijlen dus weinig zin heeft, is het weloverwogen rekening houden met en het ruimte inbouwen voor de voorkeuren en de autonomie van leerlingen wel zinvol.

3. Hoe werd deze checklist opgesteld?

De vergelijking van onderzoeksliteratuur over onderwijseffectiviteit maakt duidelijk hoe complex het lerarenberoep in het algemeen, en het lesgeven in het bijzonder is. Bij het ontwerpen van dit kwaliteitsinstrument kozen we voor een checklist. We denken dat dit een zinvolle methode is om het bestaande onderzoek hanteerbaar te maken voor de onderwijspraktijk (Scriven, 2005).

We vertrokken bij het opstellen van de checklist vanuit twee modellen¹ over binnenklasdifferentiatie die we vonden in praktijkgerichte literatuur. Het eerste werd ontwikkeld door Tomlinson (2000). Zij wordt beschouwd als de grondlegger van het concept binnenklasdifferentiatie. Het tweede model werd ontworpen door Coubergs en Struyven (2015). Dit laatste model is gebaseerd op een interventieonderzoek en surveyonderzoek in tientallen scholen van het basisonderwijs en het secundair onderwijs in Vlaanderen. We analyseren de kernelementen uit elk model in paragraaf 4. Bij het opstellen van de checklist kwaliteitsvolle binnenklasdifferentiatie vergeleken we elk van de elementen uit deze modellen met de beschikbare data uit literatuur over onderwijseffectiviteit.

Op dit moment is voor geen van beide modellen afdoend onderzocht welke de effecten in de praktijk zijn. Om te analyseren hoe deze modellen van binnenklasdifferentiatie kwaliteitsvol kunnen ingezet worden gebruikten we daarom drie bronnen die een synthese maken van een grote hoeveelheid onderwijskundig onderzoek. Hattie, Marzano en Muijs & Reynolds voerden jarenlang effectonderzoek naar wat nu juist het verschil maakt in de klas. Elk van deze bronnen synthetiseert het werk van een grote hoeveelheid collega's door het maken van een meta-analyse. Hattie (Hattie, 2009) en Marzano doen dit door data van collega's in een wiskundig model samen te vatten, ze kwantificeren hun bevindingen in een nieuw effectmodel. Bij de analyse van het werk van Marzano gebruiken we het onderzoeksrapport van Beesley en Apthorp (2010) dat in feite een actualisering is van eerder werk van Marzano (Marzano, 1998). De data uit deze studies werden nadien toegankelijker gemaakt (Dean & Marzano, 2012). Muijs & Reynolds (2011) brengen een algemene samenvatting van de literatuur over de elementen van effectief onderwijs. We gebruikten hun samenvattend werk over effectief lesgeven waarbij ze zich baseren op effectonderzoek van heel wat collega's.

Hattie analyseert het hele brede onderwijsproces en bestudeert ook factoren die verband houden met de schoolse context of ouderparticipatie. Marzano en Muijs en Reynolds doen dat niet, ten minste niet in de bronnen die we selecteerden voor dit onderzoek. We houden ook met betrekking tot Hattie daarom geen rekening met effecten die buiten het bereik van de individuele leraar in zijn of haar klas vallen. We

Om te analyseren hoe deze modellen van binnenklasdifferentiatie kwaliteitsvol kunnen ingezet worden gebruikten we daarom 3 bronnen die een synthese maken van een grote hoeveelheid onderwijskundig onderzoek.

¹ Beide modellen werden toegevoegd in bijlages 1 en 2.

bestuderen bovendien enkel de uitspraken van deze onderzoekers over de elementen die naar voor komen in de modellen van Tomlinson en Coubergs en Struyven (cfr. infra). Waar de onderzochte effecten die mogelijk toch relevant zijn voor binnenklasdifferentiatie niet vermeld worden in beide modellen geven we dit bij de analyse aan.

Bij de vergelijking van de bevindingen van deze onderzoekers blijkt meteen dat hun resultaten niet volledig gelijklopend zijn. Dit komt deels omdat ook hun onderzoeksmethode en hun onderzoekfocus niet volledig gelijkloopt. Ondanks de verschillende accenten die de verschillende auteurs leggen vonden we toch voldoende overeenstemming tussen de verschillende bronnen om een gemeenschappelijke checklist kwaliteitsvolle binnenklasdifferentiatie te kunnen weerhouden.

4. Conceptverheldering en onderzoeksvragen

4.1 Kwaliteitscriteria

We beschouwen dit literatuuronderzoek als 'onderzoek', niet noodzakelijk als onwrikbare objectieve wetenschap. Dat zegt ons wat over het statuut van de kwaliteitscriteria die we afbakenen. We baseren ons op wetenschappelijk onderzoek, maar bij het interpreteren daarvan gaan we er van uit dat objectiviteit per definitie verloren gaat. We beschouwen de checklist met kwaliteitscriteria voor binnenklasdifferentiatie daarom als een hulpmiddel voor leraars om met elkaar in gesprek te gaan over de toepasbaarheid en bruikbaarheid van deze criteria in de eigen context. Ze vormen met andere woorden geen absolute richtlijnen die altijd en in alle gevallen dienen opgevolgd te worden. Waar nodig kan het altijd zinvol zijn om de achterliggende onderzoeken van Hattie, Marzano en Muijs en Reynolds te consulteren, of zelfs op zoek te gaan naar de onderzoeken waarop deze onderzoekers zich gebaseerd hebben.

4.2 Onderzoeksvragen

We onderzoeken hoe leraars op een kwaliteitsvolle manier kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen in hun klas. Zowel het model van Tomlinson (2000) als dat van Coubergs en Struyven (2015) probeert hiervoor een aanpak te bieden. We bewaren daarom bij het differentiëren de focus op de hele klas, en gaan niet uit van setting of tracking (Couborgs, Struyven, Gheysens, & Engels, 2013). Differentiatie is ook niet hetzelfde als individualiseren. Enkel voor zover dit noodzakelijk is wordt instructie afgestemd op individuele leerlingen.

In wat volgt onderzoeken we daarom volgende vragen:

- 1) Welke operationele elementen kenmerken de modellen voor binnenklasdifferentiatie van Tomlinson en Coubergs en Struyven?
- 2) Naar welke van deze elementen uit deze modellen verwijzen ook de analyses van Hattie, Marzano en Muijs & Reynolds over effectief lesgeven?

5. Operationele kenmerken binnenklasdifferentiatie

	Operationele kenmerken	Tomlinson	Coubergs & Struyven
A	Leraar speelt in op verschillen in functie van leernoden	Teacher's response to learner's needs	Omgaan met verschillen in de klas
B	Leraar doet aanpassingen op basis van leerstatus, interesse en/of leerprofiel gericht op maximale leerwinst	Adapting to students readiness, interests, learning profile	interesses, leerprofiel, leerstatus: gericht op maximaal leren
C	Leraar neemt een respectvolle houding aan tegenover zijn/haar leerlingen	Respectful tasks	
D en E	Leerkracht handelt volgens principes van growth mindset Leerkracht zijn/haar ethisch kompas is gericht op leerling		Leerkracht filosofie: growth mindset & ethisch kompas gericht op leerling
F	Leraar gaat positief, proactief en planmatig om met verschillen		Positief, proactief en gepland
G	Leraar maakt aanpassingen aan inhoud, proces or product	Differentiation of content, process or product	
H	Leraar groepeerd flexibel	Flexible grouping	Flexibel groeperen
I en J	Leraar verzamelt voortdurend informatie Leraar past de les aan op basis van deze informatie	Ongoing assessment and adjustment	Input = output
K	Leraar hanteert een reeks van werkvormen en organisatiestrategieën	Range of instructional and management strategies	

6. Literatuuronderzoek

6.1 Meta-analyses

In onderstaande tabel geven we citaten weer van de 3 auteurs waarnaar we verwezen in de methodologie. We vertrekken daarbij telkens vanuit de verschillende operationele kenmerken van binnenklasdifferentiatie, en gaan na wat de verschillende auteurs hierover schreven. Indien er niets relevants gevonden werd blijft het veld gewoon open. Indien een bepaald citaat verwijst naar verschillende operationele kenmerken, wordt het slechts 1 keer opgenomen.

		Hattie	Muijs & Reynolds	Marzano
A	Leraar speelt in op verschillen in functie van leernoden	<p>a) 'Leraren begrijpen dat het leren is gebaseerd op de behoefte van leerlingen aan meerdere leerstrategieën voor oppervlakkig en diep leren.' (p.126)</p> <p>b) 'Leraren gebruiken differentiatie om te zorgen dat leren betekenis heeft en efficiënt gericht is op het voor alle leerlingen behalen van de leerling van de les(sen)'</p> <p>c) 'Leraren geven feedback passend bij het punt waar de leerlingen zich bevinden in hun leerproces (...).' (p. 157)</p>	'Direct instruction has its limitations, it's not effective with all differential pupils' (p. 51)	'A mastery goal orientation allows teachers to design tasks that are appropriate for students at different levels of learning and to personalize recognition when students accomplish their tasks' (p. 29)
B	Leraar doet aanpassingen op basis van leerstatus, interesse en/of leerprofiel gericht op maximale leerwinst	<p>a) 'De school en de leraren gebruiken methoden voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Het monitoren, vastleggen en elk moment beschikbaar hebben van interpretaties van de eerdere, huidige en beoogde prestaties van leerlingen' - Het monitoren van vorderingen van leerlingen op regelmatige basis gedurende het hele jaar (...) en het gebruiken van deze informatie bij het plannen van lessen.' (p. 59) <p>b) 'de geplande lessen zorgen voor gepaste uitdagingen waardoor de leerlingen zich willen</p>		<p>'The process of setting learning objectives begins with knowing the specific standards, benchmarks, and supporting knowledge that students in your school or district are required to learn. (...). Often teacher must 'unpack' the statements of knowledge in their standards document to drill down to more specific statements of knowledge and skills that can serve as the focus' (p. 5)</p> <p>'Teachers should provide examples of work at each level of performance to help students better understand what high-quality work looks like.' (p. 14)</p>

		<p>inzetten om te leren.’</p> <p>c) leraars zijn experts op het gebied van adaptief onderwijs die weten waar leerlingen zich bevinden in het proces van beginnend via capabel naar expert, of leren of niet, wat de volgende stap is en die een klas klimaat kunnen scheppen om deze leerdoelen te behalen.’ (p. 132)</p>		<p>‘Teachers can provide these [struggling] students with some initial tasks that are challenging but not beyond their capabilities. After students are successful with these tasks, teachers can provide them with recognition and gradually present more challenging tasks and link new work to past successes. (p. 30)</p>
C	<p>Leraar neemt een respectvolle houding aan tegenover zijn/haar leerlingen</p>	<p>a) ‘Leraren begrijpen de houding en gewoonten die leerlingen in de les meebrengen en hebben het doel deze te verbeteren zodat ze een positief onderdeel van het leerproces worden’ (p. 63)</p> <p>b) ‘Er is een hoge mate van vertrouwen en leerlingen geloven dat ze gehoord worden.’ (p. 97)</p> <p>c) zie ook ‘Leraar doet aanpassingen op basis van leerstatus, interesse en/of leerprofiel’, citaat c.</p> <p>d) ‘Leraren tonen aan dat alle leerlingen het gevoel hebben dat ze in de klas uitgenodigd worden om effectief te leren. Deze uitnodiging omvat gevoelens van respect, vertrouwen, optimisme en de intenties om te leren.’ (p. 178)</p>	<p>a) ‘A warm supportive environment had been found to be important to teacher effectiveness, especially encouraging pupils to contribute to the lesson.’ (p. 130)</p> <p>b) ‘Teachers should create an unthreatening environment in which pupils’ opinions are valued, respected and solicited’ (p. 130)</p>	
D	<p>Leerkracht handelt volgens de principes van growth mindset</p>	<p>a) ‘De geplande lessen zijn gebaseerd op gerechtvaardigde hoge verwachtingen van de resultaten van leerlingen.’ (p. 76)</p> <p>b) ‘Leraren hebben hoge verwachtingen voor alle leerlingen en zoeken voortdurend naar bewijs om deze verwachtingen te controleren en verhogen. Het doel van de school is alle leerlingen te helpen zichzelf te overtreffen’ (p. 111)</p> <p>c) zie ook: Leraar speelt in op verschillen in functie van leernoden, citaat b</p>	<p>‘Teacher expectation effects occur when teachers attribute certain characteristics to pupils (usually ability) based on factors such as class, gender and ethnicity. These expectations can easily turn into self-fulfilling prophecies, and must therefore be avoided (...).’</p>	<p>a) ‘The strategies included in the first section of thin book (setting objectives and providing feedback, reinforcing effort and providing recognition, and cooperative learning) promote a growth mind-set and help teachers establish positive student-teacher relationships’ (p. XX)</p> <p>b) ‘Provide feedback that addresses what is correct and elaborates on what students need to do next’ (p. 12)</p> <p>c) ‘When teachers adopt a mastery-goal orientation, they emphasize learning and meeting goals rather than comparing students’ performances. (p. 29)</p>

E	Leerkracht zijn ethisch kompas is gericht op de leerling	<p>a) 'de geplande lessen spelen in op, en bouwen aan het vertrouwen van leerlingen dat ze leerdoelen zullen behalen.' (p. 76)</p> <p>b) 'leraren en leerlingen gebruiken de kracht van klasgenoten op een positieve manier om het leren te verbeteren'</p> <p>c) 'alle leraren zijn bekend met het onderwijsprogramma - in termen van inhoud, moeilijkheidsgraad en verwachten vorderingen - (...).' (p. 82)</p> <p>d) '(...) op de hele school komt het 'labelen' van leerlingen zelden voor.' (p 109)</p> <p>e) 'Leraar neemt een respectvolle houding aan tegenover zijn/haar leerlingen', citaat e</p>		<p>'Providing opportunities for students to personalize their learning objectives helps them find relevant, real-world applications of what they are learning.' (p. 17)</p> <p>'If students do not see the relevance of the learning objectives or believe they can successfully achieve them, it is unlikely they will fully engage in the learning activities their teachers identify.' (p. 155).</p>
F	Leraar gaat positief, proactief en planmatig om met verschillen	<p>Zie ook 'de leraar zijn ethisch kompas is gericht op de leerling' en 'de leraars handelt volgens de principes van growth mindset'</p> <p>'Leraren zijn zich bewust van en hebben het doel feedback te geven gerelateerd aan de drie belangrijke feedbackvragen' (p. 150)</p> <p>'Leraren zijn zich bewust van het belang van positief waarderen, maar vermengen positieve waarderen niet met feedbackinformatie.' (p. 155)</p>		<p>a) 'Cooperative learning is more than simply organizing them into groups. It requires careful planning before and intentional facilitation during cooperative learning activities.' (p. 38)</p> <p>b) Zie ook: Leraar doet aanpassingen op basis van leerstatus, interesse en/of leerprofiel gericht op maximale leerwinst</p>
G	Leraar maakt aanpassingen maken aan inhoud, proces of product	Zie ook 'de leraar doet aanpassingen op basis van leerstatus, interesse, leerprofiel'		Zie ook 'leraar gaat positief, proactief en planmatig om met verschillen' (citaat a)
H	Leraar groepeerde flexibele	Zie ook: Leerkracht zijn ethisch kompas is gericht op de leerling, citaat b	<p>a) 'Ability grouping has been found to slightly improve the achievement of highachieving pupils in some studies, but may be detrimental to low-achieving pupils. A variant is cluster grouping, in which gifted pupils are groups in one class, which is mixed ability for the rest.' (p. 215)</p> <p>b) 'grouping practices have been traditionally proposed to deal with differences in ability' (p. 239)</p>	<p>a) 'To keep the student's interest, teachers should vary the type of cooperative learning. (p. 43)</p> <p>b) 'Teachers should limit the number of times they forms cooperative groups based on ability. Grouping by ability can limit the knowledge and experience available to the group and lead to 'group think'.</p>
I	Leraar verzamelt voortdurend informatie	<p>a) Zie ook: 'Leraar doet aanpassingen op basis van leerstatus, interesse en/of leerprofiel', citaat a.</p> <p>b) 'Leraren hebben een fundamentele rol als</p>	<p>a) 'Assessment is one of the main parts of the teacher's job, taking up to almost a third of teacher time' (p. 279)</p>	Zie: Leerkracht handelt volgens de principes van growth mindset, citaten b en c

		<p>evaluator en activator van het leren.' (p. 117)</p> <p>c) 'Leraren gebruiken verschillende evaluatiemethoden om snelle formatieve interpretaties aan hun leerlingen te geven en hun manier van lesgeven aan de passen om zo het leren te optimaliseren.' (p. 163)</p> <p>d) 'Leraren creëren kans voor zowel formatieve als summatieve interpretaties van het leren van leerlingen en gebruiken deze interpretaties bij toekomstige besluiten over hun manier van lesgeven.' (p. 184)</p>	<p>b) 'Assessment for learning is a term given to assessment practices that have been found positively affect pupil learning (...)' (p. 280)</p>	
J	Leraar past de les aan op basis van deze informatie	<p>Zie: 'Leraar doet aanpassingen op basis van leerstatus, interesse en/of leerprofiel', citeert a</p> <p>Zie 'Leraar verzamelt voortdurend informatie', citaten c en d.</p>		<p>Zie: Leerkracht handelt volgens de principes van growth mindset, citaten b en c</p>
K	Leraar hanteert een reeks van werkvormen en organisatiestrategieën	<p>'Leraren kiezen de manier van lesgeven als laatste stap in het lesvoorbereidingsproces (...)' (p. 114)</p> <p>'Leraren gebruiken diverse vormen van kennis en interactie om les te geven en bieden meerdere mogelijkheden om te oefenen' (p. 113)</p> <p>'Leraren en leerlingen hebben meerdere strategieën voor het leren.'</p>	<p>a) 'Using attention grabbers, a variety of visual aids, proceeding in small steps and using a variety of teaching methods can help students with attention disorders.' (p. 204)</p> <p>b) 'Cooperative learning had proved to be an effective teaching method in a wide variety of studies (...)' (p. 248)</p> <p>c) 'These [methods] include modelling, scaffolding, coaching, articulation, reflection, collaboration, exploration and problem-solving activities, giving pupils choices, encouraging them to come up with multiple options and answers, and being flexible rather than sticking to a fixed lesson plan. (...) the amount of research has increased, though results are mixed and controversial.' (p. 88)</p>	<p>Zie ook: 'Leraar groepeer flexibel'</p>

6.2 Aanvullingen

In deze paragraaf sommen we enkele thema's op waar de verschillende betrokken auteurs veel belang gehecht wordt, maar waarnaar niet verwezen wordt in de beide modellen van binnenklasdifferentiatie.

- Hattie:

Hattie vermeldt verschillende doelstellingen rond 'doelgericht' werken en zorgen dat de leerlingen zich bewust zijn van de doelgerichtheid van het leerproces. Binnen operationeel kenmerk B kan de aandacht hiervoor verwerkt worden.

- Muijs & Reynolds:

Zij besteden veel aandacht aan structuur in de les. Ze hechten ook veel belang aan (directe) instructie en doelgericht vragen stellen. We beschouwen deze als elementen die kunnen vallen onder operationeel kenmerk K.

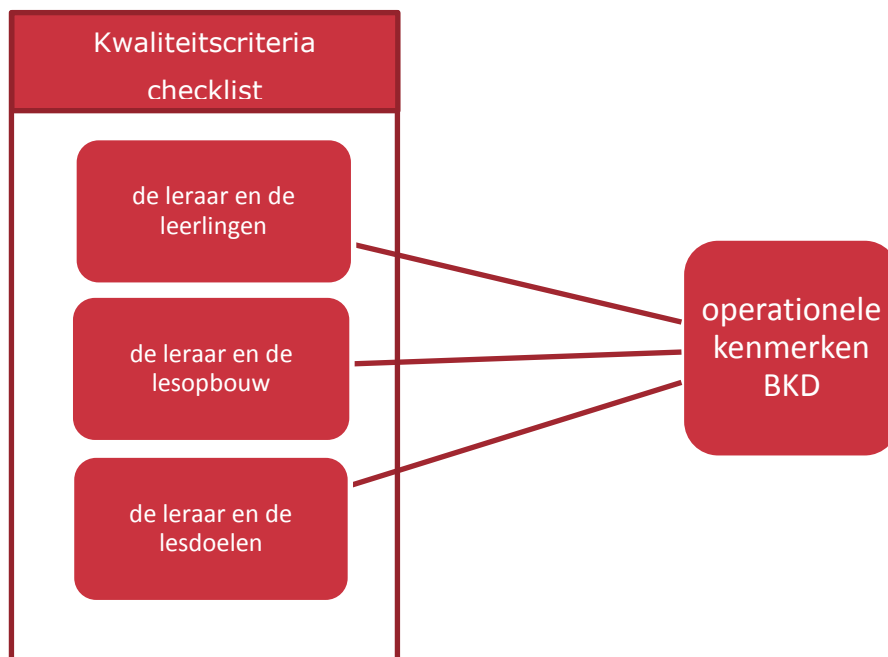
- Marzano:

In de verschillende uitgaves van McREL is veel aandacht voor elementen die het begrip van leerlingen kunnen helpen ontwikkelen (zoals visuele ondersteuning, concept maps,...). Hoewel ze ongetwijfeld nuttig kunnen zijn, is er geen indicatie dat deze specifiek voor differentiatie een verschil kunnen maken. Ze vallen eerder onder het concept Universal Design for Learning (Riviou & Kouroupetroglou, 2014; Shogren et al., 2015) dan onder binnenklasdifferentiatie.

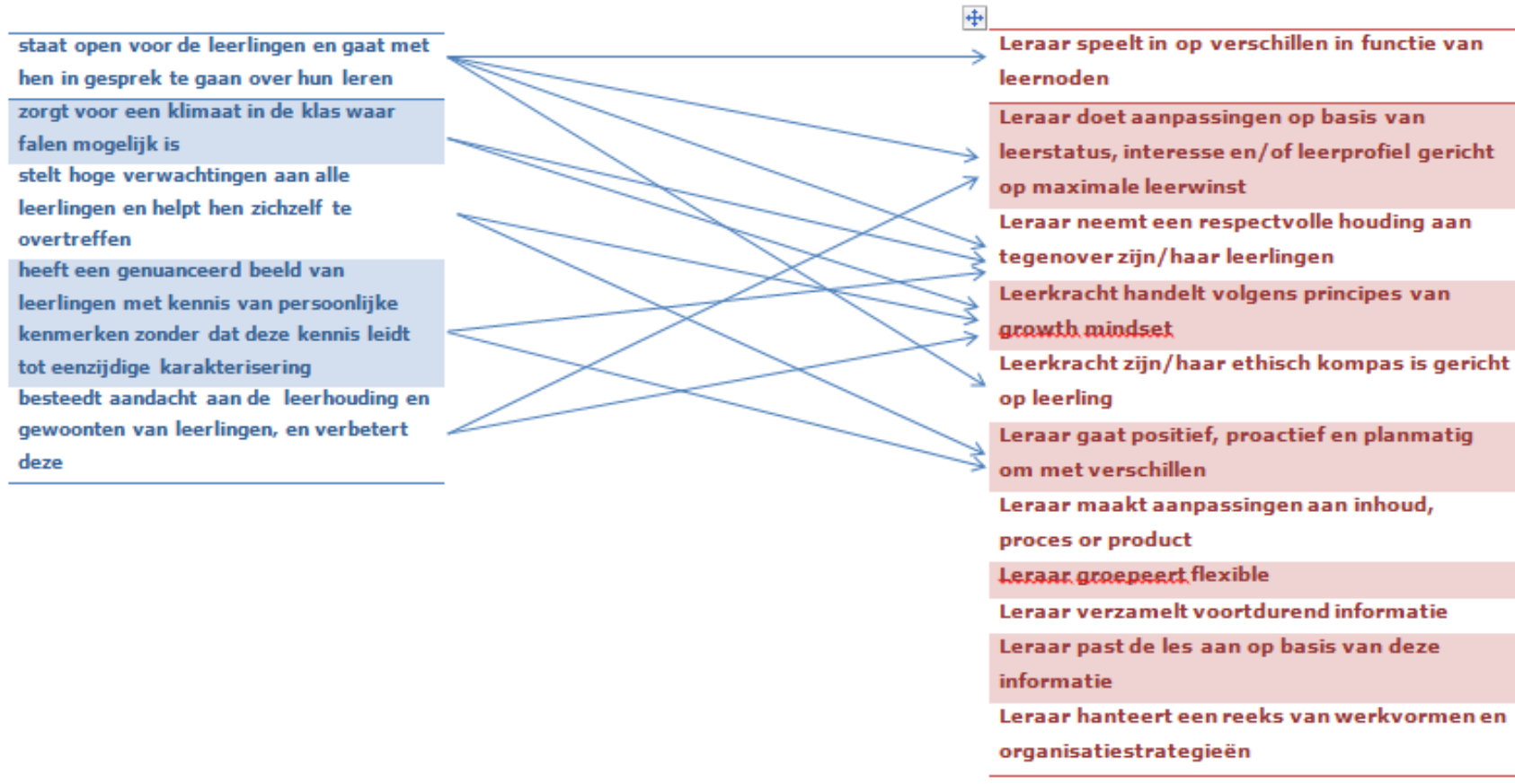
7. Opbouw checklist

De checklist bevat drie onderdelen. De eerste items gaat over de relatie tussen de leraar en zijn leerlingen. De volgende items gaan over het zichtbaar maken van leerdoelen in het leerproces. De laatste items gaan over de wijze waarop de leraar de les opbouwt en organiseert. We geven voor elk van de items weer tot welk van de operationele kenmerken voor binnenklasdifferentiatie deze criteria zich verhouden. Deze relaties zijn geen causale relaties, maar interpretaties van de operationele kenmerken, met behulp van de literatuur over onderwijseffectiviteit zoals beschreven in paragraaf 6.

Figuur 1: Structuur checklist

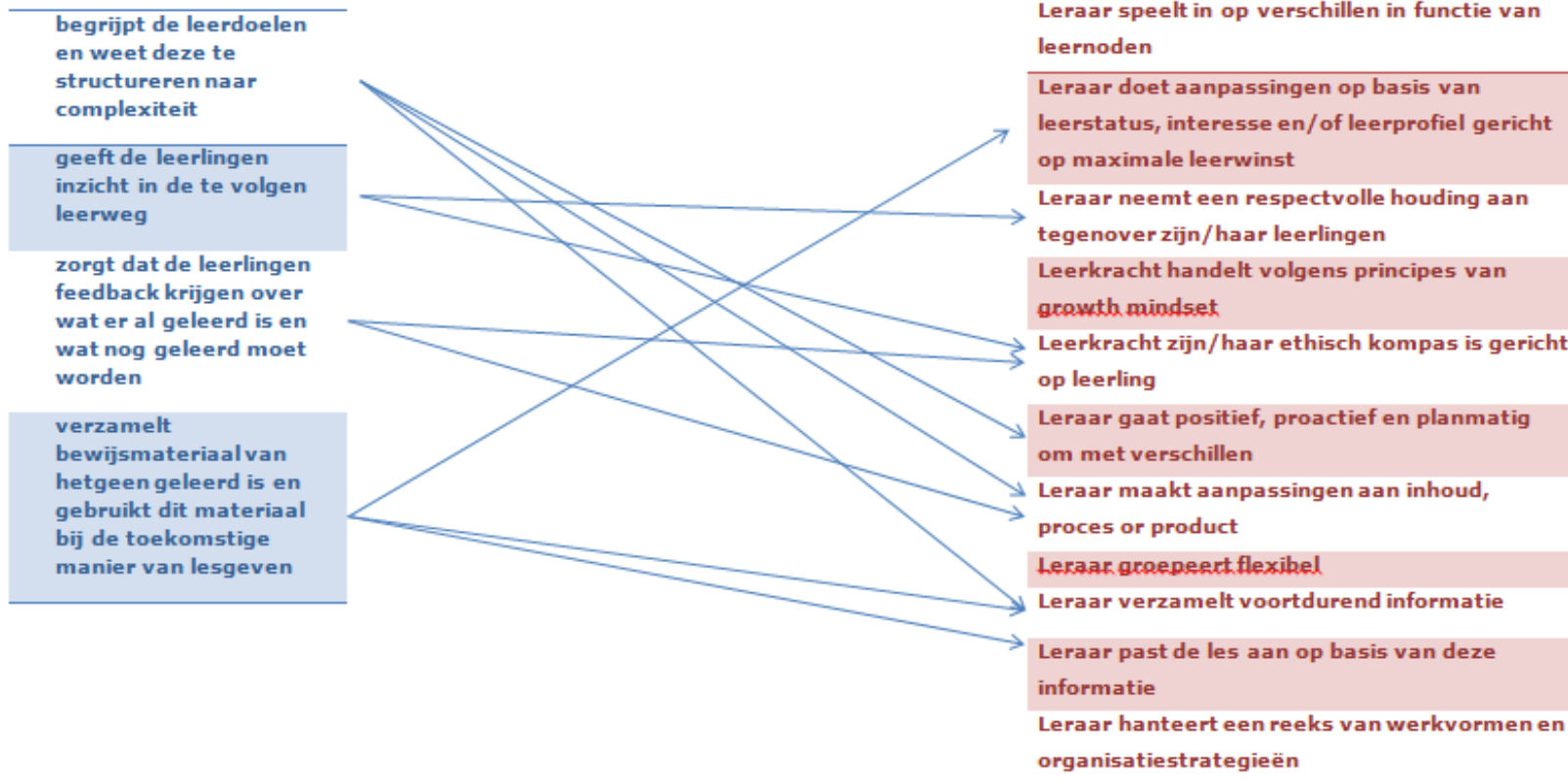


**Kwaliteitscriteria: De leraar in zijn/haar relatie tot de leerlingen
de leraar...]**



Kwaliteitscriteria: De leraar en de leerdoelen

De leraar...



Kwaliteitscriteria: De leraar en de lesopbouw

De leraar

bouwt voort op bestaande kennis,
vaardigheden en attitudes

hanteert een waaier aan verschillende
werkvormen waaronder zowel vormen van
homogeen als heterogeen groeperen

past de werkvorm aan in functie van waar de
leerlingen zich bevinden in het leerproces

groepeert leerlingen flexibel in functie van hun
interesse, leerstatus en leerprofiel

Leraar speelt in op verschillen in functie van
leernoden

Leraar doet aanpassingen op basis van
leerstatus, interesse en/of leerprofiel gericht
op maximale leerwinst

Leraar neemt een respectvolle houding aan
tegenover zijn/haar leerlingen

Leerkracht handelt volgens principes van
growth mindset

Leerkracht zijn/haar ethisch kompas is gericht
op leerling

Leraar gaat positief, proactief en planmatig
om met verschillen

Leraar maakt aanpassingen aan inhoud,
proces or product

Leraar groepeerd flexibel

Leraar verzamelt voortdurend informatie

Leraar past de les aan op basis van deze
informatie

Leraar hanteert een reeks van werkvormen en
organisatiestrategieën

8. Checklist kwaliteitsvolle binnenklasdifferentiatie

De leraar en zijn/haar leerlingen

De leraar gaat een echte relatie aan met zijn leerlingen waarbij ruimte is om samen in gesprek te gaan over het leren. De impliceert dat de leraar niet steeds zelf aan het woord is, en dat vragen evenwichtig door zowel leerlingen als leraar gesteld worden. Door aandacht te besteden aan de sociale relaties tussen leerlingen schept de leraar een veilig klimaat waar leren voor elk individu mogelijk wordt. In zo'n klimaat is fouten maken mogelijk, en wordt het zelfs aangemoedigd. Dit maakt immers duidelijk dat de leerling zich inspant om zijn of haar comfortzone te verlaten. De leraar informeert zich over zijn leerlingen zodat hij bij het vormgeven van het leerproces kan inspelen op persoonlijke kenmerken. Daarbij laat de leraar zich niet leiden door allerlei labels, maar gebruikt hij/zij informatie over de leerling als startpunt van het leerproces. Fundamenteel daarbij is het geloof hechten aan de mogelijkheden tot groei van alle leerlingen. Door leerlingen duidelijk te maken dat er in hen hoge, maar niet noodzakelijk gelijke, verwachtingen gesteld worden helpt de leraar hen deze verwachtingen ook voor zichzelf te stellen.

Kwaliteitscriteria: De leraar in zijn/haar relatie tot de leerlingen de leraar...
<input type="checkbox"/> staat open voor de leerlingen en gaat met hen in gesprek te gaan over hun leren
<input type="checkbox"/> zorgt voor een klimaat in de klas waar falen mogelijk is
<input type="checkbox"/> stelt hoge verwachtingen aan alle leerlingen en helpt hen zichzelf te overtreffen
<input type="checkbox"/> heeft een genuanceerd beeld van leerlingen met kennis van persoonlijke kenmerken zonder dat deze kennis leidt tot eenzijdige karakterisering
<input type="checkbox"/> besteedt aandacht aan de leerhouding en gewoonten van leerlingen, en verbetert deze

De leraar en de leerdoelen

De leraar is goed op de hoogte van de leerdoelen die hij nastreeft. Hij/zij begrijpt daarbij de gelaagdheid en de onderlinge verbanden tussen de doelen en heeft inzicht in hoe doelen via een verschillende leerweg kunnen bereikt worden. Door de leerdoelen te structureren naar complexiteit schept hij voor leerlingen uitdagingen die passen bij de eigen leerstatus. Door het einddoel en de tussendoelen duidelijk te schetsen biedt de leraar zijn/haar leerlingen een beeld van wat er van hen verwacht wordt. Tijdens het leerproces voorziet de leraar voortdurende formatieve evaluatie die er op gericht is inzicht te geven in wat al wel of nog niet geleerd is. Deze formatieve evaluatie geeft de leerling inzicht in de eigen leerweg, en schept voor de leraar kansen om de lessen aan te passen. Het verzamelde bewijsmateriaal is dus niet enkel een evaluatie van het leren, maar ook een hulpmiddel om tot leren te komen.

Kwaliteitscriteria: De leraar en de leerdoelen
De leraar...
<input type="checkbox"/> begrijpt de leerdoelen en weet deze te structureren naar complexiteit
<input type="checkbox"/> geeft de leerlingen inzicht in de te volgen leerweg
<input type="checkbox"/> zorgt dat de leerlingen feedback krijgen over wat er al geleerd is en wat nog geleerd moet worden
<input type="checkbox"/> verzamelt informatie over hetgeen geleerd is en gebruikt deze bij de toekomstige manier van lesgeven

De leraar en de lesopbouw

Bij de start van een leerproces bouwt de leraar steeds voort op wat leerlingen als kunnen en kennen. Leerstof is dus nooit volledig nieuw. Dankzij een rijk palet aan verschillende werkvormen is de leraar in staat om in de spelen op de verschillende onderwijsbehoeftes van zijn/haar leerlingen. Het inzetten van deze verschillende werkvormen staat steeds in functie van het bereiken van zoveel mogelijk leerwinst bij alle leerlingen in de klas. De werkvormen worden daarom aangepast aan de plaats waar de leerlingen staan in hun leerproces. Door gebruik te maken van verschillen in leerstatus, leerprofiel of interesse zorgt de leraar dat leerlingen elkaars leerproces versterken. Waar nodig of zinvol kiest de leraar voor tijdelijke en wisselende homogene groepen om leerlingen instructie of leermiddelen op maat van hun leernoden te geven.

Kwaliteitscriteria: De leraar en de lesopbouw de leraar...
<input type="checkbox"/> bouwt voort op bestaande kennis, vaardigheden en attitudes
<input type="checkbox"/> hanteert een waaier aan verschillende werkvormen
<input type="checkbox"/> past de werkvorm aan in functie van waar de leerlingen zich bevinden in het leerproces
<input type="checkbox"/> groepeert leerlingen flexibel in functie van hun interesse, leerstatus en leerprofiel

9. Aan de slag

Waarvoor gebruik je deze checklist?

Deze checklist wil een hulpmiddel zijn voor leraars die willen groeien in differentiëren. We gaan er van uit dat de meeste leraars wel enkele elementen uit de checklist in de praktijk brengen, zelden echter allemaal en/of altijd. We nodigen leraars daarom uit om:

- Het eigen gedrag te analyseren aan de hand van de checklist, en op basis daarvan persoonlijke groeidoelen of uitdagingen op te stellen.
- In team (duo's of vakgroep) met collega's de checklist te gebruiken als uitgangspunt voor een groeigericht gesprek: waar liggen nog kansen en uitdagingen om je eigen lessen kwaliteitsvoller te maken. Wellicht kan dit het beste gebeuren na collegiale visitatie.
- Met behulp van de checklist in gesprek te gaan met een vakverantwoordelijke, directielid of pedagogische begeleider over hoe het eigen lesgeven kwaliteitsvoller kan ingevuld worden.

Hoe gebruik je deze checklist?

We zien zelf twee grote opties voor leraars die aan de slag willen met deze checklist om hun eigen handelen kwaliteitsvoller te maken:

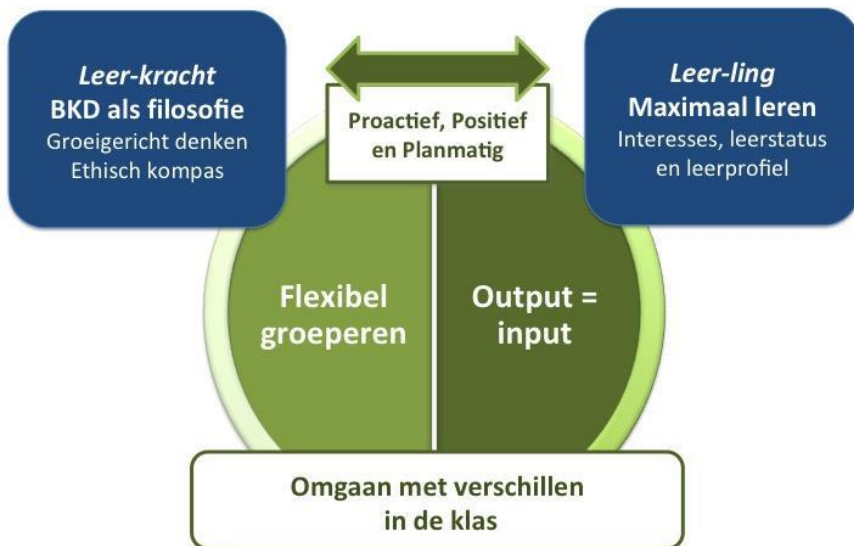
- Leraars gaan gericht aan de slag om per item van de checklist, of per deelrubriek het eigen handelen onder loep te nemen. Door onderdeel per onderdeel de checklist te bestuderen, kunnen leraars gericht inzetten op kwaliteitsverhoging.
- Een alternatief is om meteen de hele checklist te gebruiken, als een globale toetssteen van het eigen handelen. Door een globale aanpak kunnen leraars, eventueel in overleg met collega's prioriteiten stellen voor het verbeteren van de eigen onderwijskwaliteit.

Om echt effect te kunnen hebben op onderwijskwaliteit, denken we dat deze checklist geen eenmalige toetssteen kan. We suggereren daarom een aanpak waarbij leraars de checklist op regelmatige basis gebruiken en op basis van de analyse van het eigen gedrag een PDCA-plan opstellen.

10. Literatuur

- Beesley, A. D., & Aphthorp, H. S. (2010). *Classroom Instruction That Works, Second Edition: Research Report*.
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2013). *Binnenklasdifferentiatie: leerkansen voor alle leerlingen*. Mechelen: Wolters - Plantyn.
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leer-krachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls*, 45(3), 151-159.
- Dean, C. B., & Marzano, R. J. (2012). *Classroom instruction that works. research-based strategies for increasing student achievement* (2nd edition). Alexandria: ASCD
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Retrieved from Groningen:
- Firmender, J. M., Reis, S. M., & Sweeny, S. M. (2013). Reading Comprehension and Fluency Levels Ranges Across Diverse Classrooms: The Need for Differentiated Reading Instruction and Content. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 3-14.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Leren zichtbaar maken* (3rd ed.). Sint-Niklaas: Bazalt.
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Sint-Niklaas: Abimo.
- Joy, S., & Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), 69-85. 2
- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23, 44-52.
- Marzano, R. J. (1998). *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*. Retrieved from Aurora:
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching. Evidence and practice* (3rd ed.): Sage.
- Riviou, K., & Kouroupetroglou, G. (2014). *Designing an educational scenario using the principles of universal design for learning*.
- Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1-18. doi:10.1080/09500782.2012.748061
- Scriven, D. (2005). The logic and methodology of checklists. 11.
- Shogren, K. A., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 243-260.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary school - a best evidence synthesis *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162.
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., Engels, N., & Smets, W. (2016). Mythes over binnenklasdifferentiatie: naar een 'leer-kracht'ig model. *Hermes*.
- Tomlinson, C. (2000). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all learners*. . Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Aevermaet, P., & Sierens, S. (2011). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context* (pp. 16-49). Antwerpen: Academia Press.
- Van Camp, T., Vloeberghs, L., & Tijtgat, P. (2015). *Krachtig leren: cognitief-neurowetenschappelijk benaderd*. Leuven: Acco.

BKD-leer-kracht model



Bijlage 2: (Tomlinson, 2000)

