



Universiteit Leiden

Differentiatie bij Begrijpend Lezen

*Hoe leerkrachten in het basisonderwijs differentiatie vormgeven bij
begrijpend lezen en hun overwegingen daarbij*

Brechtje Jansen van Rosendaal

s1449540

Master: Orthopedagogiek

Pedagogische Wetenschappen

Faculteit Sociale Wetenschappen Leiden

Begeleider: Prof. dr. E.J.P.G. Denessen

Tweede lezer: Prof. dr. P.W. van den Broek

Donderdag 19 juli 2018

Abstract

Since 2014, the "Passend Onderwijs" law has come into force in the Netherlands. As a result, teachers have to deal in their class with students with widely divergent levels. By using differentiation, the teacher can respond to these differences. A teacher can choose for converging or diverging differentiation. With convergent differentiation, the teacher strives to ensure that the students all achieve the set goals. In divergent differentiation, the opposite happens where a teacher sets different goals for each student. However, little is known about how teachers shape differentiation during reading comprehension lessons and what their considerations are. This interview study provided insight into how teachers differentiate in reading comprehension lessons, what opinions they have about pupils and what the vision is of teachers on differentiation. Eight teachers, working in elementary school groups 6 through 8, participated in a semi-structured interview. Afterwards the interviews were transcribed and coded. The results show that teachers use many different forms of differentiation during the lessons. In addition, teachers differ in the opinions they have about pupils and what their view is on differentiation. There seems to be a possible small cohesion between how teachers think about their pupils and what differentiation types they use in their class. Less clear is the relationship between the vision that has differentiation and the design of differentiation in the classroom. It is especially important that teachers gain more knowledge about the importance and consequences of differentiation.

Samenvatting

Sinds 2014 is de wet "Passend Onderwijs" van kracht in Nederland. Dit heeft als gevolg dat leerkrachten binnen hun klas te maken krijgen met leerlingen met sterk uiteenlopende niveaus. Door het gebruik van differentiatie kan de leerkracht inspelen op deze verschillen. Een leerkracht kan kiezen voor convergerende of divergerende differentiatie. Met convergerende differentiatie streeft de leerkracht ernaar dat alle leerlingen de gestelde doelen behalen. Bij divergerende differentiatie gebeurt het tegenovergestelde waarbij de leerkracht voor iedere leerling andere doelen stelt. Er is nog maar weinig bekend hoe leerkrachten differentiatie vormgeven tijdens lessen begrijpend lezen en wat hun overwegingen daarvoor zijn. In dit onderzoek is er door middel van een interviewstudie inzicht verkregen in hoe leerkrachten differentiëren bij lessen begrijpend lezen, welke opvattingen zij hebben over leerlingen en wat de visie is van leerkrachten op differentiatie. Aan het onderzoek hebben acht basisschoolleerkrachten, werkzaam in de groepen 6 tot en met 8, deelgenomen aan een semigestructureerd interview. Na afloop zijn de interviews getranscribeerd en gecodeerd. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten diverse differentiatievormen gebruiken tijdens de lessen.

Daarnaast verschillen leerkrachten in de opvattingen die zij hebben over leerlingen en wat hun visie is op differentiatie. Er lijkt een mogelijke samenhang te zijn tussen hoe leerkrachten denken over hun leerlingen en welke differentiatievormen zij gebruiken in de praktijk. Minder eenduidig is de relatie tussen de visie die de leerkracht heeft op differentiatie en de vormgeving van differentiatie in de klas. Het is voornamelijk van belangrijk dat leerkrachten meer kennis krijgen over het belang en de gevolgen van differentiatie.

Inleiding

Leerlingen verschillen op veel gebieden van elkaar. Zij kunnen verschillen op de gebieden waar zij zich in interesseren of de motivatie die zij hebben. Daarnaast verschillen leerlingen ook in hoe gemakkelijk zij kunnen leren (Bosker & Doolaard, 2009). Om rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen in de klas kunnen leerkrachten adaptief onderwijs verzorgen. Adaptief onderwijs is een term die verwijst naar het rekening houden met de verschillen van leerlingen binnen één klas. Blok (2004, p.10) definieert adaptief onderwijs als volgt: *“Adaptief onderwijs is het doelbewust afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen leerlingen in dezelfde leergroep.”* Adaptief onderwijs is als het ware een kenmerk van onderwijs en kan op verschillende manieren gerealiseerd worden. De wijze waarop een leerkracht adaptief onderwijs vormgeeft hangt af van de visie op verschillen tussen leerlingen (Blok, 2004).

In Nederland is sinds 1 augustus 2014 de wet ‘Passend Onderwijs’ van kracht. Deze wet streeft naar een onderwijsaanbod dat passend is voor iedere leerling binnen het regulier onderwijs en sluit daarmee aan op de gedachte van adaptief onderwijs (“Passend onderwijs in het kort”, z.j.). Binnen een klas verschillen leerlingen van elkaar qua niveau en mede door de wet ‘Passend Onderwijs’ zouden deze verschillen alleen maar toe kunnen nemen.

Ondanks de verschillen in een klas, streeft men in Nederland naar een passend en betekenisvol onderwijsaanbod voor alle leerlingen (Blok, 2004). Klassikale lessen sluiten hier niet goed op aan. Een klassikale instructie waarbij geen rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen, kan voor de ene leerling te makkelijk zijn, terwijl het voor de andere leerling te ingewikkeld is. Een concept dat leerkrachten kan helpen om rekening te houden met de verschillen in hun klas is ‘de zone van naaste ontwikkeling’. Het uitgangspunt van dit concept is dat leerlingen het meeste leren wanneer het onderwijs zo wordt vormgegeven dat het activiteiten bevat die leerlingen nog (net) niet zelfstandig kunnen uitvoeren (Vygotsky, 1978). Deze ‘zone van naaste ontwikkeling’ is specifiek voor elke leerling en het is voor de leerkracht dan ook een uitdaging om zijn onderwijs passend vorm te geven voor alle leerlingen.

Een manier waarop leerkrachten kunnen inspelen op de verschillen tussen leerlingen in hun zone van naaste ontwikkeling is door gebruik te maken van differentiatie. De Koning (1973, p.3) definieerde differentiatie als volgt: *“Differentiatie in het onderwijs is het doen ontstaan van verschillen tussen delen (b.v. scholen, afdelingen, klassen, subgroepen, individuele leerlingen) van een onderwijssysteem (b.v. nationaal schoolwezen, scholengemeenschap, afdeling, klas) ten aanzien van één of meerdere aspecten (b.v.*

doelstellingen, leertijd, instructiemethoden)”. Hij maakt daarbij onderscheid in differentiatie op drie niveaus, namelijk: macro-, meso- en micro-differentiatie. Het differentiëren op macroniveau wordt in Nederland bijvoorbeeld vormgegeven aan de hand van verschillende schooltypen in het voortgezet onderwijs, zoals: vwo, havo en vmbo. Differentiatie op mesoniveau zijn de verschillen tussen klassen binnen één school. Zo kan er gebruik gemaakt worden van plusklassen of klassen voor tweetalig onderwijs. Deze twee vormen van differentiëren zorgen ervoor dat de verschillen binnen een klas kleiner worden, met als gevolg dat het voor leerkrachten makkelijker wordt om passend onderwijs te bieden. In het basisonderwijs is dit nauwelijks het geval en is micro-differentiatie meer van toepassing. Bij micro-differentiatie gaat het om de manier waarop leerkrachten omgaan met de verschillen binnen een klas. Zo kunnen leerkrachten bijvoorbeeld gebruik maken van niveaugroepen.

Wanneer een leerkracht gebruik maakt van differentiatie kan hij hierbij verschillende doelen nastreven. Een veelgemaakt onderscheid is dat tussen convergerende en divergerende doelen. Bij convergerende differentiatie beoogt de leerkracht de verschillen kleiner te maken terwijl bij divergerende differentiatie ernaar gestreefd wordt om de verschillen groter te maken (Denessen, 2017). Welke vorm van differentiatie de leerkracht kiest, zou afhankelijk kunnen zijn van de visie die hij hierover heeft. Er zijn meerdere visies op verschillen tussen leerlingen en hoe men daar mee om zou moeten gaan. De eerste visie gaat ervan uit dat verschillen tussen leerlingen een natuurlijk gegeven zijn. Volgens deze visie is het logisch dat er verschillen zijn tussen leerlingen en deze zijn dan ook niet erg. Iedere leerling moet zich ontwikkelen op zijn of haar eigen niveau en dit kan als gevolg hebben dat de verschillen tussen leerlingen groter worden (Doornbos & Bergman, 1991). De andere visie veronderstelt dat de verschillen tussen leerlingen zorgen voor ongelijke kansen binnen de maatschappij. Mensen met deze visie willen het ongelijke gelijk maken door leerlingen met achterstanden deze te laten inhalen (Reezigt, Houtveen, & Grift, 2002).

De manier waarop differentiatie tot uiting komt in het basisonderwijs kan sterk variëren. Er zijn allerlei verschillende organisatorische formats die leerkrachten kunnen inzetten. Een model om de organisatie van differentiatie weer te geven is “*The Cycle of Differentiation*” (Prast, Van de Weijer-Bergsma, Kroesbergen, & Van Luit, 2015). Het model, zoals weergegeven in Figuur 1, bestaat uit vijf stappen: identificatie van de onderwijsbehoeften, gedifferentieerde doelen, gedifferentieerde instructies, gedifferentieerde opdrachten/taken en evaluatie van de progressie en het proces.



Figuur 1. Cycle of Differentiation (Prast, et.al., 2015, p.98).

In de eerste fase van het model zal de leerkracht de huidige vaardigheden van zijn leerlingen analyseren en in kaart brengen. De Engelse term *within-class ability grouping* refereert naar een klas waarbij een leerkracht zijn leerlingen indeelt in groepen op basis van hun niveau. Een leerkracht maakt gebruik van homogene niveaugroepen wanneer hij groepen maakt van leerlingen met hetzelfde niveau (Vernooij, 2012). Door het maken van homogene niveaugroepen kan de leerkracht de instructie en verwerking op een passend niveau geven aan de groepen. De leerkracht krijgt door het gebruik van homogene niveaugroepen de kans om goed presterende leerlingen uit te dagen en zwak presterende leerlingen extra te begeleiden (Hollifield, 1987). De homogene niveaugroepen krijgen veelal verschillende instructies en verwerkingsopdrachten. Hoewel het werken in homogene niveaugroepen vaak wordt gezien als een methode voor convergente differentiatie, blijkt uit onderzoek dat het werken met deze homogene niveaugroepen niet altijd voordelig is voor de zwakke leerlingen en juist het gevolg heeft dat de verschillen tussen leerlingen groter worden. Leerlingen uit de zwakke groepen raken steeds verder achterop, dit in tegenstelling tot de sterkste groepen, die steeds betere resultaten behalen (Gamoran, 1992). Dit gegeven wordt ook ondersteund door een review van Marzano, Pickering en Pollock (2001) waarbij onderzoeken ondersteunen dat het werken met vaste homogene niveaugroepen de verschillen tussen leerlingen alleen maar vergroot en dit voornamelijk negatief uitpakt voor de zwakkere groepen. De homogene niveaugroepen zijn voor de sterkere leerlingen namelijk voordelig: zij kunnen samenwerken met gelijkgestemden en daardoor trekken zij zich aan elkaar op (Hoogeveen, van Hell, Mooij, & Verhoeven, 2004).

In plaats van homogene niveaugroepen kunnen leerkrachten ook gebruik maken van heterogene niveaugroepen. In deze groepen zitten leerlingen met verschillende niveaus bij elkaar (Vernooij, 2012). Het gebruik van heterogene niveaugroepen lijkt vooral voor zwakke

leerlingen positief te zijn. Uit de meta-analyse van Lou en collega's (1996) blijkt dat wanneer er wordt gekeken naar alle leerlingen de effectgrootte voor homogene niveaugroepen gemiddeld hoger is dan voor heterogene niveaugroepen. Wanneer er echter alleen naar de zwakke leerlingen wordt gekeken, blijkt de effectgrootte voor het werken in heterogene niveaugroepen hoger te zijn dan in homogene niveaugroepen. Dat de zwakkere leerlingen meer profiteren van heterogene niveaugroepen kan mogelijk verklaard worden doordat deze kinderen baat hebben bij het samenwerken met de sterkere leerlingen. De zwakkere leerlingen kunnen profiteren van het sterkere cognitieve vermogen van deze leerlingen (Doolaard, 2013). De kanttekening die hierbij gemaakt moet worden is dat door het gebruik van heterogene niveaugroepen de sterkere leerlingen vaak niet voldoende worden uitgedaagd. De groei bij deze leerlingen stagneert omdat zij onvoldoende uitdaging krijgen om betere prestaties te leveren (Doolaard, 2013).

Leerkrachten kunnen verschillende informatiebronnen gebruiken om het niveau van de leerlingen te bepalen en daarmee de niveaugroepen samen te stellen. Vaak gebruiken leerkrachten formele resultaten, zoals CITO-toetsen en methodetoetsen, voor het bepalen van het niveau van de leerling. De leerkracht kan daarnaast ook rekening houden met informele resultaten, zoals het dagelijkse werk van de leerling of door gesprekken met de leerlingen te voeren (Prast et al., 2015). Volgens het onderzoek van Tieso (2003) is het wenselijk dat de samenstelling van de niveaugroepen flexibel is en dat leerlingen gedurende het jaar kunnen switchen tussen de niveaugroepen. Tieso beargumenteert dit met het feit dat de onderwijsbehoeften van leerlingen in ontwikkeling zijn en gedurende het jaar kunnen veranderen.

Nadat een leerkracht de onderwijsbehoeften van zijn leerlingen heeft vastgesteld, kan de leerkracht verschillende doelen stellen voor de niveaugroepen. Aan de hand van welke visie een leerkracht heeft op de verschillen tussen leerlingen, kan hij gebruik maken van convergente of divergente differentiatie (Denessen, 2017). Bij het gebruik van convergente differentiatie zijn de leerdoelen voor alle leerlingen binnen een klas hetzelfde. Alle leerlingen binnen een klas moeten dezelfde minimumdoelen behalen (Bosker, 2005). Bij deze vorm van differentiatie is de hoeveelheid begeleiding en aandacht van de leerkracht voor iedere leerling anders in de klas. De leerkracht probeert de leerlingen die meer moeite hebben bij het behalen van de algemeen geldende doelen een optimale ondersteuning te bieden door ze bijvoorbeeld extra instructie te geven (Vernooij, 2012). Dit is anders bij divergente differentiatie, waarbij de leerdoelen verschillend zijn per leerling. Een sterkere leerling zal meer uitdagende leerdoelen krijgen dan leerlingen die meer moeite hebben met de lesstof. Een belangrijk

verschil met convergente differentiatie is dat de tijd die een leerkracht besteedt aan begeleiding voor iedere leerling hetzelfde is bij divergente differentiatie. Bij convergente differentiatie besteedt de leerkracht relatief vaak meer tijd aan de zwakkere leerlingen. De verschillen tussen leerlingen in de klas kunnen door gebruik van divergente differentiatie groter worden (Bosker, 2005).

Aan de hand van de doelen die een leerkracht stelt voor zijn leerlingen, kan de leerkracht gedifferentieerde instructie aanbieden. De leerkracht kan een brede instructie geven voor de gehele klas. Dit houdt in dat alle leerlingen betrokken worden bij de instructie ondanks de verschillende niveaus. Daarnaast kan de leerkracht ook instructies aanbieden per niveaugroep. De instructie wordt dan afgestemd op de onderwijsbehoeften van de desbetreffende niveaugroep. Tot slot kan de leerkracht ook kleine aanpassingen maken voor individuen (Prast et al., 2015). Naast aanpassingen in de instructie kan de leerkracht ook differentiatie toepassen op de opdrachten en taken van de leerlingen uit verschillende niveaugroepen. Dit kan de leerkracht doen op zowel kwantitatief als kwalitatief niveau (Prast, Van de Weijer-Bergsma, Kroesbergen, & Van Luit, 2018). Voor de lagere niveaugroep is het wenselijk dat de leerkracht cruciale taken selecteert, om ervoor te zorgen dat deze leerlingen de minimumdoelen van de les behalen. Voor de hogere niveaugroep kan de leerkracht juist de reguliere stof compacten en meer verrijking en uitdaging aanbieden die het hoger denkniveau van deze leerlingen stimuleert (Rogers, 2007).

Zoals eerder beschreven heeft iedere vorm van differentiatie voor- en nadelen voor zowel sterke als zwakke leerlingen. Leerkrachten zullen daarom regelmatig moeten evalueren om na te gaan of de differentiatie die zij toepassen ook daadwerkelijk het gewenste effect heeft en of de leerlingen vorderingen maken. Prast en collega's (2015) veronderstelden dat differentiatie alleen effectief is wanneer de voortgang van leerlingen gemonitord wordt. Leerkrachten zullen voortdurend afwegingen moeten maken over welke wijze van differentiatie zij toepassen in hun klas. Het omgaan met de verschillen tussen leerlingen in een klas en welke wijze van differentiatie ingezet wordt, doet een beroep op de flexibiliteit van leerkrachten. Het geven van adaptief onderwijs vraagt van leerkrachten dat zij flexibel en creatief zijn in hun benaderingen voor instructie om alle leerlingen van effectief en passend onderwijs te kunnen voorzien (Parsons et al., 2017). Meerdere factoren hebben invloed op de flexibiliteit van leerkrachten in welke mate zij hun instructies aanpassen en de differentiatievormen die zij gebruiken vast staan. Uit de synthese van Parsons en collega's (2017) blijkt dat de kenmerken van leerkrachten invloed hebben op de mate waarin de leerkracht adaptief is in zijn instructie. Deze kenmerken zijn onder andere de manier waarop

de leerkracht denkt over leerlingen, en de overtuigingen, kennis en ervaring van de leerkracht. Zo blijkt uit het onderzoek van Plomin, Kovas en Haworth (2007) dat een groot deel van de leerkrachten, namelijk 90%, ervan overtuigd is dat genetische aanleg van een kind belangrijker is als voorspeller van leerprestaties dan de omgevingsfactoren. Deze leerkrachten zijn van mening dat intelligentie, en daarbij de vaardigheden van een leerling, vast staat (Marks, 2013). Deze manier van denken komt overeen met een *fixed mindset*. Wanneer een leerkracht een *fixed mindset* heeft, is hij ervan overtuigd dat de intelligentie een vaststaand gegeven is. Inspanning is dan min of meer zinloos, want je zal toch niet beter kunnen worden. Dit in tegenstelling tot een *growth mindset*, waarbij men gelooft dat iemands intelligentie veranderbaar is, wanneer men zich daar genoeg voor inzet (Dweck, 2011). De manier waarop een leerkracht denkt en over welke mindset hij beschikt, heeft mogelijk invloed op de manier waarin hij handelt en bijvoorbeeld differentieert. Leerkrachten met een *growth mindset* zullen wellicht meer gebruik maken van flexibele vormen van differentiatie omdat zij geloven dat leerlingen zich kunnen ontwikkelen, terwijl leerkrachten met een *fixed mindset* wellicht het gevoel hebben dat zij weinig kunnen veranderen aan de prestaties en ontwikkeling van hun leerlingen.

Al deze overwegingen en visies van leerkrachten op differentiatie krijgen vorm in de lessen die zij geven. Een belangrijke vaardigheid die cruciaal blijkt te zijn voor schoolsucces is begrijpend lezen (Overmaat, Roeleveld, & Ledoux, 2002). Ook bij begrijpend lezen zal de leerkracht adaptief onderwijs bieden voor zijn leerlingen en gebruik maken van differentiatievormen. Er zijn verschillende methodes ontwikkeld om differentiatie bij lessen begrijpend lezen toe te passen. Het blijkt dat wanneer de leerkracht een methode gebruikt om vaardigheden die nodig zijn bij begrijpend lezen aan te leren, dit een positief effect heeft op de resultaten van de leerlingen (Palinscar & Brown, 1984).

Een methode die gebruikt wordt om begrijpend lezen expliciet te onderwijzen is Nieuwsbegrip (www.nieuwsbegrip.nl). De methode Nieuwsbegrip biedt wekelijks teksten aan, die gebaseerd zijn op de actualiteit uit de omgeving. De teksten zijn in vijf verschillende (lees)niveaus aanwezig, namelijk: AA, A, B, C en D-niveau. Elke week staat er een andere strategie centraal die belangrijk is voor begrijpend lezen. Deze strategieën zijn: voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden, vragen stellen, relaties en verwijswaarden en samenvatten. Doordat het doel van de les vaststaat (een van de strategieën) maar er verschillende teksten zijn in niveau, is het voor de leerkracht mogelijk om te differentiëren binnen de klas (Olijkan, 2013). Centrum Educatieve Dienstverlening (CED) bestempelt dit als één van de zeven kwaliteiten van Nieuwsbegrip (CED, 2011). De makers van Nieuwsbegrip veronderstellen dat

deze begrijpend lezen methode differentiatie mogelijk maakt doordat langzame leerlingen op een lager niveau werken dan leerlingen met een hoger niveau. De leerlingen lezen qua inhoud dezelfde teksten, maar deze verschillen in niveau. Daarnaast zijn de opdrachten die zij maken deels hetzelfde, maar ook worden deze op verschillende niveaus aangeboden. Nieuwsbegrip zorgt ervoor dat de leerkracht de instructie klassikaal kan aanbieden, zodat er vervolgens tijd is om de langzamere leerlingen ondersteuning te bieden en de snellere leerlingen zelfstandig te laten werken (CED, 2011).

Hoe leraren differentiatie daadwerkelijk vormgeven bij Nieuwsbegrip is nog relatief onbekend. Met dit onderzoek willen we inzicht geven in de manier waarop leerkrachten differentiatie inzetten bij deze methode. Daarnaast wordt in kaart gebracht welke overwegingen leerkrachten maken bij het gebruik van differentiatie. De onderzoeksvragen waarop dit onderzoek antwoord geeft luiden als volgt:

1. *Welke vormen van differentiatie passen leerkrachten toe om bij lessen Nieuwsbegrip in te spelen op de verschillen tussen leerlingen in de klas?*
2. *Welke visies en opvattingen van leerkrachten over leerlingen en differentiatie spelen een rol bij de keuze van differentiatievormen bij Nieuwsbegrip?*

De onderzoeksvragen worden beantwoord doormiddel van een interviewstudie. Met het beantwoorden van de onderzoeksvragen zal beter inzicht verkregen worden in de verschillende differentiatievormen die leerkrachten uit het basisonderwijs inzetten tijdens de lessen begrijpend lezen. Daarnaast wordt in kaart gebracht welke opvattingen leerkrachten hebben over hun leerlingen en wat de visies zijn op differentiatie. Deze bevindingen zorgen voor een completer beeld van wat leerkrachten doen om passend onderwijsvorm te geven bij begrijpend lezen en wat hun overwegingen daarvoor zijn.

Methode

Participanten

De participanten die deelgenomen hebben aan het onderzoek zijn leerkrachten uit het basisonderwijs. In totaal hebben acht leerkrachten deelgenomen, zeven vrouwen en één man. De participanten waren leerkrachten die werkzaam waren in groep 6, 7 of 8 en wekelijks de methode Nieuwsbegrip gebruikten tijdens lessen in begrijpend lezen. De scholen van de deelnemende participanten zijn gevestigd in de provincie Zuid-Holland. De directies van de scholen zijn zowel telefonisch als via de mail benaderd. Leerkrachten konden zich vrijwillig

aanmelden om deel te nemen aan het onderzoek. De namen van zowel de leerkrachten en de scholen zijn vanwege privacy-redenen geanonimiseerd. Voor de leesbaarheid van de onderzoeksresultaten is ervoor gekozen om zowel de leerkrachten als de scholen fictieve namen te geven. Protestants Christelijke Basisschool de Regenboog had als missie om alle leerlingen op hun school, ondanks de verschillen in de ontwikkeling, zo goed mogelijk onderwijs te bieden en voor te bereiden op de toekomst. Bij Christelijke Basisschool de Specht was één van de uitgangspunten “*Elk kind kan veel*”, waarbij de school alle leerlingen de kans gaf om zich optimaal te kunnen ontplooiën (Schoolgids 2017-2018). De demografische kenmerken van de leerkrachten zijn weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1. Demografische kenmerken van de participanten

<i>Naam</i>	<i>Geslacht</i>	<i>Aantal jaar leservaring</i>	<i>School</i>	<i>Groep</i>
Karin	Vrouw	17	CBS de Specht	7B
Marjo	Vrouw	11	CBS de Specht	7A
Simone	Vrouw	2	CBS de Specht	8B
Jaap	Man	11	PCBS de Regenboog	7A
Eline	Vrouw	15	PCBS de Regenboog	6B
Bella	Vrouw	12	PCBS de Regenboog	8C
Julia	Vrouw	39	PCBS de Regenboog	8B
Ida	Vrouw	16	PCBS de Regenboog	7B

Interviews

De interviews hadden het doel om inzicht te geven in het gebruik van differentiatie door de leerkracht. Daarnaast werd in het interview ook gevraagd wat de opvattingen van leerkrachten waren over leerlingen en wat de visie op differentiatie was. De interviews hadden een semigestructureerd karakter. Op basis van de onderzoeksvragen zijn er drie hoofdthema's geformuleerd: *vormgeving differentiatie*, *opvattingen over leerlingen* en *visie op differentiatie*.

Voorafgaand aan de afname van de interviews is een topiclijst opgesteld aan de hand van de gevonden literatuur. De topiclijst is leidend geweest in het opstellen van open vragen die tijdens het interview inzicht gaf de hoofdthema's (Bijlage 1 en 2). Deze vragen hadden betrekking op de manier van differentiatie van de leerkracht tijdens Nieuwsbegrip en de opvattingen van de leerkracht over leerlingen en differentiatie. Zo geeft de vraag: ‘*Hoe*

verdeelt u uw aandacht tussen leerlingen tijdens lessen Nieuwsbegrip?’ geeft inzicht hoe de leerkracht differentieert. De vraag: *“Kunnen alle leerlingen bij u in de klas zich ontwikkelen tot een sterke leerling?”* geeft inzicht in de opvattingen die leerkrachten hebben over leerlingen. Tot slot is met het interview ook beoogd om inzicht te krijgen in de visie van de leerkracht op differentiatie. Dit is gedaan door vragen te stellen als: ‘De vraag: *“Streeft u voor iedere leerlingen dezelfde doelen na bij begrijpend lezen?”*’.

Bij alle leerkrachten is een interview afgenomen. Het interview vond plaats op de school van de leerkracht en duurde een half uur tot drie kwartier. Alle interviews zijn door twee (dezelfde) onderzoekers afgenomen in de periode van maart – mei 2018. Het interview is met toestemming van de leerkracht opgenomen, zodat het interview getranscribeerd en vervolgens gecodeerd kon worden.

Codering

Alle interviews zijn na afname getranscribeerd, zodat vervolgens de data geanalyseerd konden worden. De uitgewerkte transcripten werden in segmenten verdeeld en gecodeerd. Allereerst zijn de tekstfragmenten gecodeerd per hoofdthema. Tekstfragmenten die passend waren voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag: *“Welke vormen van differentiatie passen leerkrachten toe om bij lessen Nieuwsbegrip in te spelen op de verschillen tussen leerlingen in de klas?”* werden gecodeerd als *vormgeving differentiatie*. Voor het selecteren van tekstfragmenten die antwoord gaven op de tweede onderzoeksvraag: *“Welke visies en opvattingen van leerkrachten over leerlingen en differentiatie spelen een rol bij de keuze van differentiatievormen bij Nieuwsbegrip?”* is onderscheid gemaakt in de hoofdthema’s *opvattingen over leerlingen* en de *visie op differentiatie* van de leerkracht.

De codes zijn door middel van een deductieve analyse tot stand gekomen. Het startpunt van deductieve analyse ligt bij de bestaande theorie waaruit de categorieën uit voortkomen (Van Staa & Evers, 2010). Vanuit de literatuur zijn drie hoofdthema’s ontstaan: *vormgeving differentiatie*, *opvattingen over leerlingen* en *visie op differentiatie*. Deze hoofdthema’s zijn zoals eerder vermeld gekoppeld aan de onderzoeksvragen. Tijdens het coderen van de tekstfragmenten per hoofdthema, zijn aan de hand van open codering codes ontstaan. Bij open codering worden aan fragmenten van de transcripten codes toegekend (Wester, 2004). Deze codes zijn weinig specifiek en worden toegekend op basis van bevindingen uit de literatuur (Bryman, 2004). Vervolgens is er gebruikt gemaakt van axiaal coderen. Hierbij zijn sommige codes samengevoegd, andere opgesplitst en wanneer nodig zijn er nieuwe codes ontstaan. Deze codes zijn specifiek en hierdoor krijgt de code een precieze

definitie (Wester, 2004). Zo ontstond tijdens de fase van open codering de code: *mindset over de veranderbaarheid van het niveau van leerlingen*. Deze code heeft geen precieze definitie. Door middel van axiaal coderen werd de code gesplitst in twee aparte codes: *fixed mindset* en *growth mindset*.

De drie hoofdthema's van het onderzoek zijn door het proces van open- en axiaal codering opgedeeld in diverse codes. Sommige van deze codes zijn door middel van subcodes verder gespecificeerd. De uiteindelijke codelijst is weergegeven in Tabel 2, 3 en 4. Tot slot is er gebruik gemaakt van selectief coderen. Deze vorm van coderen is een opzet voor de analyse van de verkregen data (Van Staa & Evers, 2010). Tijdens selectief coderen is geanalyseerd hoe bepaalde codes met elkaar samenhangen.

Tabel 1. Codes bij hoofdthema I: vormgeving van differentiatie

<i>Subcode</i>	<i>Omschrijving</i>	<i>Voorbeelduitspraak van leerkracht</i>
Niveaugroepen	Leerkrachten kunnen differentiatie vormgeven in de klas door leerlingen te clusteren op basis van niveau.	<i>"Puur op niveau, omdat normaal werken we in een groep met uuhh subgroep met de leerlingen die het moeilijk vinden of uitvallen, je basisgroep die op niveau werken en kinderen die meer aan kunnen, de up groep."</i>
- Homogeen	De leerkracht maakt niveaugroepen door leerlingen met hetzelfde niveau bij elkaar te zetten.	<i>"Wat ligt het dichtst bij elkaar, maar dan kijk je eigenlijk naar de vaardigheidsscore binnen de A tekst kinderen en kijk je welke kinderen liggen het dichtst bij elkaar en die kan je dan bij elkaar voegen."</i>
Flexibele niveaugroepen	De leerkracht is flexibel in het gebruik van de niveaugroepen.	<i>"Ik kijk dan per les van oké die vindt dit nu moeilijk en aan diegene moet ik dan extra aandacht besteden."</i>
Vaste niveaugroepen	De leerkracht zet niveaugroepen vast gedurende een langere periode.	<i>"Nee dat is het vaste groepje."</i>
Convergente differentiatie	De leerkracht streeft voor iedere leerling dezelfde doelen na.	<i>"Ik heb geen onderscheid in de doelen per leerling. Het is lastig om je doelen daar echt heel erg onder te verdelen hoe ze kunnen samenvatten inderdaad."</i>
Divergente differentiatie	De leerdoelen zijn verschillend per leerling.	<i>"Dus ik kijk wel voor iedere leerling van dit is voor jou al een hele stap en bij de ander verwacht ik wat meer omdat je weet dat die het al meer kan"</i>
Aandacht en begeleiding	De aandacht en begeleiding die een leerkracht zijn leerlingen biedt tijdens de les	
- Convergent	De aandacht en begeleiding voor alle leerlingen is niet evenredig. De zwakkere leerlingen krijgen relatief meer aandacht en begeleiding dan de zwakkere leerlingen.	<i>"Ben je eigenlijk bezig met wat moet je doen, is een andere manier van aanpak. Die moet je echt een zetje geven van dit ga je doen en met de B en de C ga je veel meer inhoudelijk aan de slag."</i>

- Divergent	De aandacht en begeleiding voor alle leerlingen is hetzelfde. Elke leerling krijgt dezelfde hoeveelheid aandacht en begeleiding van de leerkracht.	<i>"Ik doe nooit bij een groepje meer aandacht besteden."</i>
Opdrachten en taken	De opdrachten en taken die leerlingen tijdens een les moeten maken.	
- Kwantitatief	De leerkracht selecteert de cruciale taken voor het beheersen van de doelen voor zwakkere leerlingen en compact het materiaal voor sterkere leerlingen.	<i>"Ik laat ze niet alle opdrachten doen, ik selecteer de opdrachten die zij moeten doen en ik doe dan ook de opdrachten die ze met mij moeten doen of welke ze samen mogen maken."</i>
Formele resultaten	De leerkracht gebruikt resultaten zoals CITO toetsen en methode toetsen om het niveau van de leerling vast te stellen.	<i>"Ze weten gewoon er is een cito periode geweest en daarom ben ik daar ingedeeld."</i> <i>"Want de zwakkere B kinderen, die bij u aan de tafel zitten, hoe vaak evalueert u die groepen?"</i>
Motivatie en werkhouding	De leerkracht neemt de motivatie en werkhouding van een leerling mee bij het vaststellen van zijn niveau.	<i>Aan de hand van de strategietoetsen en de CITO's"</i> <i>"Bij mee weegt eigenlijk motivatie en werkhouding zwaarder dan het cijfertje, dat is ook mijn struikelblok dat ik daar meer naar kijk."</i>
Praktisch/ Organisatorisch	De leerkracht maakt beslissingen met betrekking tot differentiatie op basis van praktische en organisatorische gronden.	<i>"We zaten er ook echt over te denken om een sub groep te doen, een basis en een up, dat je vier van die groepen hebt. Dat wilden ze eigenlijk doen naar aanleiding van de CITO's. En eigenlijk heb ik zelf gezegd, van nou dat wil ik eigenlijk niet. Ik denk dan ja... dan zit je dus met... met 25 sub kinderen in je klas, ik denk echt niet dat dat werkt. Dan moet je dus aan 25 kinderen die extra besteden, die ze allemaal nodig hebben."</i>

Tabel 2. Codes bij hoofdthema II: opvattingen over leerlingen

<i>Subcode</i>	<i>Omschrijving</i>	<i>Voorbeelduitspraak van leerkracht</i>
Fixed mindset	De leerkracht is van mening dat de intelligentie van leerlingen vaststaat.	<i>"Ik vind niet dat ik van bepaalde leerlingen een bepaalde groei kan verwachten terwijl ze eigenlijk al aan een soort plafond zitten."</i> <i>"Het is waarschijnlijk ook het niveau dat een kind heeft."</i>
Growth mindset	De leerkracht is van mening dat leerlingen zich kunnen ontwikkelen en groeien in hun vaardigheden.	<i>"Je gaat niet van een vijf leerling een drie leerling krijgen, dat gebeurt gewoon eigenlijk niet, maar je kan wel van een wat lagere een leerling een hogere een leerling krijgen. Omdat die over het algemeen toch slim genoeg zijn om om tekst te begrijpen, alleen hebben die soms net even een zetje nodig om verder te komen."</i>
Samenwerking	De leerkracht laat leerlingen samenwerken en heeft hierbij de opvatting dat leerlingen van elkaar kunnen leren.	<i>"Maar ook van de ene is net iets beter dan de andere. Dan kunnen ze elkaar ook wel weer verder helpen."</i>

Tabel 3. Codes bij hoofdthema III: visie op differentiatie

<i>Subcode</i>	<i>Omschrijving</i>	<i>Voorbeelduitspraak van leerkracht</i>
Doel van de leerkracht	Het doel wat de leerkracht beoogt te bereiken met het toepassen van differentiatie in zijn klas.	

- Convergente differentiatie	De leerkracht beoogt om de verschillen tussen leerlingen kleiner te maken.	<i>“Ja want in principe is de aandacht tijdens de lessen meer op de instructiegroep”</i>
- Divergente differentiatie	De leerkracht komt de onderwijsbehoefte van iedere leerling tegemoet. De verschillen tussen leerlingen kunnen daardoor groter worden.	<i>“Dus als de C tekst met de basis gaat werken, dan is het eigenlijk toch te makkelijk voor ze. Ze hebben wel die uitdaging nodig en dan denk al leggen ze het uit aan de kinderen, dan worden ze daar niet echt beter van. Ze hebben echt die uitdaging nodig.”</i>
Welzijn van de leerling	De leerkracht vindt bij het gebruik van differentiatie het welzijn van de leerling belangrijk.	<i>“Ik zou veel meer naar het kind zelf willen kijken, en dat vind ik van Nieuwsbegrip ook, ze gebruiken heel veel getallen. Dat zo ver van het getal van het getal nul tot 10 ben je A en van 11 tot 20 mag je een B en bijvoorbeeld ken ze niet uit mijn hoofd, zijn andere getallen. Kijk en dan ben ik een leerkracht die denkt het zal wel, ik kijk naar het kind, maar er zijn ook leerkrachten die zeggen van zo moet het en zo doe ik het dus klaar. Maar ik ben daar niet van.”</i>

Analyse

Door middel van een gedetailleerde analyse zijn aan de hand van de interviews de onderzoeksvragen beantwoord. Zoals hierboven is beschreven zijn de interviews allereerst gecodeerd. De codering had als doel om de fragmenten uit de interviews te organiseren, voordat er direct betekenis aan werd verleend (Plochg & van Zwieten, 2007). Na het coderen van de fragmenten zijn de belangrijkste thema's uitgediept en is er naar onderlinge verbanden gezocht. Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag: *Welke vormen van differentiatie passen leerkrachten toe om bij lessen Nieuwsbegrip in te spelen op de verschillen tussen leerlingen in de klas?* zijn de resultaten die voortkomen uit de analyse beschreven via within-case analyse (Plochg & van Zwieten, 2007). Door middel van een within-case analyse is per leerkracht inzicht verkregen in alle stappen die doorlopen worden in *“the Cycle of Differentiation”* van Prast en collega's (2015). Vervolgens is voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag gebruik gemaakt van een cross-case analyse. Bij het gebruik van een cross-case analyse wordt per thema de resultaten per leerkracht gerangschikt (Plochg & van Zwieten, 2007), waardoor de verschillen tussen leerkrachten in kaart gebracht zijn.

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag: *“Welke visies en opvattingen van leerkrachten over leerlingen en differentiatie spelen een rol bij de keuze van differentiatievormen bij Nieuwsbegrip?”* zijn de resultaten op eenzelfde manier in kaart gebracht. Door middel van een within-case analyse is per leerkracht in kaart gebracht wat de opvattingen over leerlingen zijn en welke visie zij hebben op differentiatie. Vervolgens zijn

door middel van een cross-case analyse de belangrijkste verschillen tussen leerkrachten in kaart gebracht. Tot slot zijn de onderlinge relaties tussen de concepten beschreven.

Resultaten

Hieronder zullen de resultaten per leerkracht besproken worden. Eerst wordt beschreven hoe de leerkracht *differentiatie vormgeeft in de lessen*. Vervolgens volgt er een beschrijving van de *opvattingen van de leerkracht over verschillen tussen leerlingen en de visie die de leerkracht heeft op differentiatie*. De resultaten zijn per leerkracht samengevat in Tabel 5.

Na de beschrijving van de resultaten per leerkracht, zal besproken worden wat de belangrijkste overeenkomsten en verschillen zijn tussen leerkrachten met betrekking tot hoe zij differentiëren bij lessen begrijpend lezen. Vervolgens wordt besproken welke verschillende opvattingen leerkrachten hebben over leerlingen en welke visies leerkrachten hebben op differentiatie. Tot slot zullen mogelijke onderlinge relaties tussen de concepten besproken worden.

Simone

Vormgeven van differentiatie in de lessen

Simone is werkzaam op basisschool de Specht. Op deze school werken ze bij begrijpend lezen groepsdoorbroken. Dit houdt in dat bij lessen begrijpend lezen niet de vaste jaargroepen worden gehanteerd, maar alle leerlingen uit de groepen 7 en 8 verdeeld worden over niveaugroepen. De leerlingen worden verdeeld in drie groepen: ‘up’, ‘basis’ en ‘sub’. Het idee hierachter is dat leerlingen onderwijs krijgen passend bij hun niveau. De ‘up’ leerlingen vormen een aparte groep, de ‘basis’ en ‘sub’ leerlingen worden in twee gemengde groepen geplaatst. In totaal zijn er op deze school drie klassen voor begrijpend lezen: één up groep en twee basis-sub groepen. Simone geeft begrijpend lezen aan een basis-sub groep. In haar basis-sub groep maakt Simone gebruik van flexibele niveaugroepen, Simone vertelt: *“Ik vind het wel goed om per strategie te kijken wie waar behoefte aan heeft.” “Die heeft wat meer begeleiding nodig bij die categorie/strategie. Maar kan hem daar ook wel weer loslaten.”* Ze heeft geen vaste instructiegroep die elke les bij haar komt voor een extra instructie, maar baseert dit op de strategie. Daarnaast vertelt Simone dat ze vooral veel rondloopt om te zien waar ze nodig is. Simone vertelt dat ze voor haar sub-leerlingen één keer per week een aparte instructie heeft. De overige leerlingen maken dezelfde les op de computer, maar de sub-leerlingen doen dit samen met haar aan de instructietafel.

De basis-sub groep is een vaste niveaugroep en wordt twee keer per jaar geëvalueerd met alle niveaugroepen samen, aan de hand van de CITO-resultaten. Simone vertelt dat dit lastig is omdat zij soms na drie lessen heeft: *“hé die leerling kan meer aan, maar daar kan je dan eigenlijk niks meer mee.”*

Opvattingen en visie

Simone zou liever niet groepsdoorbroken werken, ze vertelt: *“Wat betreft differentiatie, zou ik het gewoon lekker in mijn eigen groep houden.”*. Wanneer Simone alle leerlingen met verschillende niveaus in haar eigen groep mocht houden zou ze ervoor kiezen om: *“De ene week doe ik echt sub-basis-up en de andere week zou ik dan basis-sub mixen. En de up zou ik wel echt altijd apart houden, anders vallen ze terug.”*

Simone is van mening dat alle kinderen groeien op hun eigen niveau. Wel zijn er volgens Simone enkele zwakke leerlingen die je niet meer beter krijgt. Bij het gebruik van differentiatie verdeelt Simone haar aandacht eerlijk over alle leerlingen: *“Ik doe nooit bij een groepje meer aandacht besteden, nee.”* Daarnaast vertelt Simone: *“Ik vind differentiëren niet, jullie zijn mijn sub, dus jullie zijn ook vandaag mijn sub. Ze moeten ook zelf kunnen bepalen van ja juf ik snap dit al, dan vertrouw ik dat, dan mag je door en dan houd ik jou nog even bij mij, want jij vindt het moeilijk vandaag. Dat vind ik eigenlijk differentiëren, onderwijs per dag.”*

Karin

Vormgeven van differentiatie in de lessen

Karin is werkzaam op dezelfde basisschool als Simone, waar bij de lessen begrijpend lezen groepsdoorbroken wordt gewerkt. Karin is verantwoordelijk voor de zogenoemde up-groep, zoals hierboven is beschreven. Deze groep bestaat uit leerlingen die een I-score behalen op de CITO-toets van Begrijpend Lezen. Binnen deze homogene niveaugroep differentieert Karin niet, zo vertelt Karin: *“Over het algemeen is het niveau in de groep eigenlijk wel heel erg gelijk. Ik heb wel twee of drie kinderen die er uitspringen dat ze zo goed zijn. Maar ze doen altijd wel heel goed mee.”* Karin start met een klassikale instructie en vervolgens gaan de leerlingen zelfstandig in groepjes aan de slag. Karin loopt tijdens de verwerking rond om vragen te beantwoorden. Karin brengt geen differentiatie aan in de verwerkingsopdrachten voor leerlingen. De up-groep wordt twee keer per jaar geëvalueerd aan de hand van CITO-resultaten en er wordt dan nagegaan of de leerlingen nog in de juiste groep zitten.

Opvattingen en visie

Karin vertelt dat bij differentiatie vaak ingezet wordt op de zwakkere kinderen: *“Vaak ben je dan geneigd om met je subgroep maar mee te krijgen.”* Karin vertelt echter dat zij bij zwakke leerlingen minder wist behaalt dan bij de sterkere leerlingen: *“maar eerlijk is eerlijk dat zijn wel de leerlingen die altijd al heel zwak zijn in begrijpend lezen, ga je daar de winst behalen? Kijk die scoren een vijf en een toets later weer een vijf, en ja ze zijn dan in vaardigheidsscore dan misschien twee of drie punten gegroeid, maar echt groei zie je daar niet echt veel in die zin. Je gaat niet van een vijf leerling een drie leerling krijgen, dat gebeurt eigenlijk gewoon niet, maar je kan wel van een wat lagere leerling een hogere leerling krijgen. Die zijn toch over het algemeen toch slim genoeg om de tekst te begrijpen, alleen hebben die soms net even een zetje nodig om verder te komen.”* Karin vindt het belangrijk dat de up-leerlingen ook de aandacht krijgen die zij nodig hebben. Wanneer de school niet groepsdoorbroken zou werken en Karin alle verschillende niveaus bij elkaar zou hebben, vertelt Karin dat zij twee aparte momenten zou organiseren voor het geven van begrijpend lezen. Volgens Karin hebben de up-leerlingen andere aandacht en begeleiding nodig van de leerkracht dan de sub-leerlingen: *“voor de sub-leerlingen moet je eigenlijk alles zo gaan uitkauwen en zo gaan vereenvoudigen.”*

Het voornaamste doel dat Karin beoogt te behalen met het inzetten van differentiatie is om de opbrengsten van de school te verhogen. *“We hadden een interventieplan, de opbrengsten moesten omhoog”*. Daarnaast geeft Karin aan dat haar doel is om op niveau les te geven. Karin vertelt dat volgens haar: *“in principe daar je winst nog heel erg te behalen is, met de goede leerlingen.”* Om het schooldoel te behalen, zet zij in op de ‘sterke’ leerlingen.

Marjo

Vormgeven van differentiatie in de lessen

Marjo werkt op dezelfde basisschool als Karin en Simone. Marjo is verantwoordelijk voor de tweede basis-sub groep. Ze vertelt dat alle leerlingen uit deze groep op hetzelfde niveau les krijgen. In de groepjes die zij zelf maakt mixt ze de sub- en basis-leerlingen. De groepjes bestaan uit twee á drie kinderen. Meestal zijn de groepjes zo samengesteld dat er twee basisniveauleerlingen en één sub-leerling in zitten. Verder krijgt iedereen in de klas dezelfde soort aandacht en begeleiding van Marjo, daar maakt zij geen onderscheid in.

Marjo start altijd met een klassikale instructie. Vervolgens zet zij de leerlingen aan het werk en loopt zij rond om te helpen waar nodig. Ze legt de les na 10 minuten stil om even kort te evalueren hoe het gaat met het maken van de opdrachten. Marjo geeft geen verlengde instructie tijdens haar lessen aan de leerlingen die het lastig vinden, *“echt apart pakken tijdens*

de les, vind ik gewoon niet haalbaar en niet werkbaar.” Daarom geeft zij één keer per week een extra instructiemoment aan de echt zwakke leerlingen. De voorwaarde is echter wel dat de leerlingen de opdrachten vooraf gemaakt hebben, anders mogen zij niet deelnemen.

Voor het indelen van de niveaugroepen vertelt Marjo: *“Het is niet sec de CITO, maar dat is wel het eerste waar ik naar kijk.” “De toetsen wegen wel het zwaarste, de CITO toetsen en de methodetoetsen.”* Wel neemt ze in haar evaluaties de observaties vanuit de klas mee en kijkt ze naar de werkhouding van leerlingen. De motivatie van een leerling wordt niet meegenomen.

Opvattingen en visie

Marjo vertelt dat de zwakke leerlingen bij haar in de groep niet veel groeien: *“Ze groeien in de lijn mee, maar eigenlijk groeien ze niet.”* Marjo geeft aan dat ze maar weinig ziet dat sub-leerlingen het niveau van de basis-leerlingen bereiken, *“Het is waarschijnlijk ook het niveau dat een kind heeft.”* Marjo ziet wel dat basis-leerlingen door kunnen stromen naar de up-groep. Ze vertelt: *“dat zijn vaak al de kinderen die hoger scoren en die het niet kunnen uitstaan dat ze het niet lukt en die er dan helemaal voor gaan.”*

Het doel dat Marjo beoogt te behalen met het gebruik van differentiatie tijdens de lessen begrijpend lezen is om ieder kind passend op zijn/haar niveau les te geven. Marjo vertelt dat ze dit zou willen vormgeven door drie aparte niveaugroepen te maken: sub, basis en up. Ze is van mening dat zij nu niet ieder kind op niveau les kan geven. De echt zwakke kinderen krijgen nu boven hun niveau instructie, omdat het anders voor de leerkracht niet haalbaar is. Met het gebruik van drie homogene niveaugroepen zou dit volgens Marjo wel kunnen.

Bella

Vormgeven van differentiatie in de lessen

Bella is werkzaam op basisschool de Regenboog. Op deze school wordt niet groepsdoorbroken gewerkt bij de lessen begrijpend lezen. De school heeft wel één moment per week afgesproken wanneer begrijpend lezen wordt gegeven. Bella maakt tijdens de lessen begrijpend lezen gebruik van drie niveaugroepen: A, B en C. De niveaugroepen krijgen teksten die verschillen in moeilijkheid, waarin A het makkelijkste en C het moeilijkste. Bella start de instructie altijd klassikaal, dit is een kort moment. Vervolgens gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag. Bella geeft vervolgens de ‘A-kinderen’ een verlengde instructie. Wanneer de ‘A-kinderen’ aan het werk kunnen loopt Bella rondes door de klas en schuift zij af en toe bij een groepje aan om te kijken hoe het gaat. De groepjes waarin de leerlingen

werken zijn twee- of drietallen en staan een aantal maanden vast. Bella heeft bij het maken van de groepjes gekeken naar het niveau van de leerling. Ze laat alleen leerlingen met hetzelfde niveau samenwerken, dit is een schoolafpraak.

Volgens Bella hebben alle leerlingen in haar groep een eigen niveau. Bij het indelen van de niveaugroepen maakt Bella niet alleen gebruik van de CITO-resultaten. Ze probeert ook naar het kind zelf te kijken en te luisteren. Zo vertelt Bella: *“Bij mij weegt eigenlijk motivatie en werkhouding zwaarder dan het cijfertje.”* Bella vertelt dat zij hierdoor kinderen zelfverantwoordelijk probeert te maken voor hun ontwikkeling.

Opvattingen en visie:

Het allerbelangrijkste bij het gebruik van differentiatie vindt Bella dat elk kind in zijn waarde gelaten wordt. Ze vertelt dat ze het ‘in groepjes zetten’ van leerlingen verschrikkelijk vindt, vooral als de leerkracht het ook nog eens ophangt op bijvoorbeeld het bord. Bella is van mening dat eind groep 8 de niveaus van de leerlingen redelijk vast staan, zo vertelt ze:

“Iedereen zijn niveau is wel een beetje bepaald. Op dit moment is alles wel bepaald ja.” Bella wil met het gebruik van differentiatie tegemoetkomen aan het niveau van alle kinderen. Ze streeft naar ontwikkeling voor iedere leerling op ieder niveau: *“Een kind die naar VMBO-basis gaat, die hoeft niet gelijk te lopen met iemand van het VWO en dat kan je ook niet verwachten. Een kind moet in zijn ontwikkeling op niveau zitten.”* Volgens Bella hebben alle leerlingen recht op evenveel aandacht en begeleiding, alleen moet je deze anders vormgeven. Ze vertelt: *“Er wordt vaak gedacht van ja die C-kinderen zijn zo slim en die redden zich wel, daar hoeven we niet naar te kijken, maar dat is niet zo. Dat is ook zo met de B-kinderen, die gaan altijd wel mee met de meute, maar die hebben ook begeleiding nodig.”*

Bella vertelt daarnaast dat ze van mening is dat leerlingen van elkaar kunnen leren en dat kinderen van ieder niveau met elkaar kunnen samenwerken. Ze vindt het dan ook vervelend dat met Nieuwsbegrip kinderen van verschillende niveaus moeilijk met elkaar kunnen samenwerken, *“Terwijl ik hier heb een VWO plus leerling met een IQ van geloof ik 140. En die heeft, zijn beste vriend, is een VMBO-basis jongen. Die kunnen zo veel van elkaar leren, waarom mag je die dan niet samen zetten?”*

Eline

Vormgeven van differentiatie in de lessen

Eline is werkzaam op basisschool de Regenboog. Eline vertelt dat haar huidige groep erg lastig is qua gedrag, waardoor ze minder gebruik maakt van differentiatie dan ze normaal gesproken doet. Ze vertelt dat er drie kinderen zijn die zelfstandig op de gang werken. Deze

kinderen hebben een hoger niveau dan de klas en lezen de teksten van begrijpend lezen op B-niveau. Eline begeleidt deze kinderen niet, maar geeft de rest van de klas (24 kinderen) een klassikale instructie. In de klas wordt geen onderscheid gemaakt in niveaus. Alle kinderen doen mee aan de instructie en de verwerking maken zij in tweetallen. Deze tweetallen wisselen elke week en worden gemaakt via een digitaal leerprogramma Gynzy (www.gynzy.com). Eline vertelt dat ze eigenlijk zou moeten kijken naar vaardigheidsscores van leerlingen bij het maken van groepjes, omdat dit de schoolafpraak is. Eline geeft echter aan dat het voor haar belangrijker is dat leerlingen kunnen samenwerken, zodat er ook daadwerkelijk gewerkt wordt dan alleen te kijken of de vaardigheidsscores wel bij elkaar zouden passen. Eline maakt tijdens haar lessen begrijpend lezen geen verschillende doelen voor haar leerlingen. Zij heeft voor iedere leerling hetzelfde (lang termijn) doel.

Opvattingen en visie

Eline vertelt dat zij haar aandacht bij differentiatie voornamelijk richt op de zwakkere leerlingen. Ze vertelt: *“Ik zou wel meer aandacht aan de zwakkere kinderen geven. Als sterkere leerlingen hulp nodig hebben, geef je antwoord op een vraag, maar meer dat het vanuit henzelf komt.”*

Eline vertelt ook dat zij andere jaren met haar andere groepen wel verschillende niveaugroepen hanteerde. Ze gaf dan extra instructie aan zoals Eline zegt: *“het zwakste groepje zeg maar, dat waren echt hele zwakke en daar zaten dan ook geen hogere niveaus bij.”* Eline vertelt dat ze bij de zwakkere kinderen zich afvraagt hoe veel ontwikkeling er mogelijk is. Deze kinderen zijn vaak op alle leergebieden zwakker. Bij de gemiddelde leerling is ze van mening dat deze kinderen zich wel meer kunnen ontwikkelen, ze hebben het denkniveau volgens Eline al.

Jaap

Vormgeven van differentiatie in de lessen

Jaap is werkzaam op basisschool de Regenboog. Jaap vertelt dat hij zijn lessen begrijpend lezen altijd start met een klassikale instructie waar alle leerlingen aan mee doen. De kinderen zijn verdeeld in een A of B-niveau, dit doet Jaap aan de hand van de CITO-scores en vaardigheidsscores. Hierbij tellen de CITO-resultaten het zwaarste, maar dat is niet per se zijn eigen visie. Hij vertelt: *“Nou ja, de schoolafpraak is CITO. Hoewel het er eigenlijk niet altijd bij aansluit of ik het er mee eens ben, maar... Als ik zelf zou mogen bepalen zou ik meer naar werkhouding en methodegebonden toetsen kijken.”* Jaap is van mening dat kinderen, ondanks verschillende niveaus, van elkaar kunnen leren.

De klassikale instructie wordt gegeven op A-niveau. Jaap kiest hiervoor omdat vijf kinderen werken op B-niveau. Na de instructie gaan de ‘B-kinderen’ en ‘sterkere A-kinderen’ zelfstandig aan de slag. Jaap vertelt dat het samenwerken lastig is in zijn groep en dat kinderen nu vaak individueel aan de slag gaan. Wanneer hij ervoor kiest om de kinderen wel te laten samenwerken, kiest Jaap er vaak voor om kinderen met verschillende niveaus samen te laten werken. Jaap geeft een verlengde instructie aan de kinderen met de laagste vaardigheidsscores. Vervolgens loopt hij rond in de klas en beantwoordt hij vragen van leerlingen.

Opvattingen en visie

Het doel van Jaap is om elke les bij begrijpend lezen zo goed mogelijk af te stemmen op elk individu. Hij geeft in principe meer aandacht en tijd aan de zwakkere leerlingen: *“Kijk, ieder kind verdient aandacht. Of je nou sterk of zwak bent, om even in die termen te blijven, maar mijn hoop is natuurlijk dat ik net de wat zwakkere kinderen het zetje kan geven dat ze vooruit kunnen komen.”* Jaap vertelt op de vraag hoe hij zijn aandacht verdeelt tussen de groepen: *“Laat ik maar eerlijk zijn: Ja, ik vind er zeker verschil in zitten. Ook al wil ik dat eigenlijk niet. Maar die tijd is er gewoon niet. Dus de B-kinderen gaan aan het werk en ik ga aan de slag met de A- kinderen.”*

Jaap vertelt over de ontwikkeling en groei van zijn leerlingen: *“Ik vind niet dat ik van bepaalde leerlingen een bepaalde groei kan verwachten terwijl ze eigenlijk al aan een soort plafond zitten. Bijvoorbeeld hé een zware vorm van dyslexie of kinderen die heel praktisch zijn ingesteld, ja... ja daar merk je gewoon dat die sneller aan het plafond zitten.”*

Julia

Vormgeven van differentiatie in de lessen

Julia is werkzaam op basisschool de Regenboog. Julia begint haar les begrijpend lezen altijd klassikaal, hier doen alle leerlingen aan mee. Julia vertelt dat ze eist dat iedereen mee doet, volgens haar is controle bij leerlingen erg belangrijk. Julia heeft haar groep verdeeld in drie niveaugroepen: C, B en de zwakste leerlingen. Julia biedt teksten en instructie aan bij de zwakste kinderen op streefniveau. Julia vertelt: *“Ik kan het heel makkelijk maken, maar ik vind dat weinig zin hebben. Ze moeten toch op een bepaald niveau mee. Ze krijgen toch ook gewoon de CITO’s en ja kun je wel AA doen, dat is heel simpel, maar de CITO’s moeten ze ook gewoon maken.”* Na de klassikale instructie gaan de C en B-leerlingen zelfstandig aan de slag en zit zij met de drie zwakste leerlingen aan de instructietafel. De B en C-leerlingen krijgen geen extra instructie van Julia. Het is volgens Julia organisatorisch niet haalbaar om

iedereen op zijn eigen niveau te laten werken. Ze loopt af en toe rond, maar hoort het van de leerlingen zelf als er problemen zijn. Ze geeft echter aan dat deze leerlingen er vaak zelf wel uitkomen.

De C en B-leerlingen werken onafhankelijk van elkaar. Binnen het C en B-niveau maakt Julia tweetallen die met elkaar samenwerken. Hierbij kijkt ze naar gedrag wat bij elkaar past en *“dat de ene net iets beter is dan de andere. Dan kunnen ze elkaar ook wel weer verder helpen.”* Daarnaast hanteert Julia tijdens haar lessen verschillende doelen. Ze geeft aan dat ze van de ene leerlinge meer verwacht in welke mate hij/zij het doel behaalt dan van een andere leerling.

Bij de evaluatie van de niveaugroepen maakt Julia gebruik van de CITO's en strategietoetsen. Bij het indelen van de niveaugroepen gebruikt Julia alleen de formele informatie van leerlingen en kijkt niet naar de motivatie en werkhouding van een leerling.

Opvattingen en visie

Julia is van mening dat B en C-leerlingen niet van elkaar leren, ze vertelt: *“Als zij gaan samenwerken met de B-kinderen zijn ze meer aan het instructie geven of de B kinderen die kijken gewoon wat de C kinderen doen.”* Zij laat hen dan ook tijdens haar lessen niet samenwerken.

Julia antwoordt op de vraag wat zij wil bereiken met het gebruik van differentiatie: *“Met differentiatie wil ik dat een kind groeit op zijn eigen niveau.”* Ze besteedt in haar lessen meer aandacht aan de zwakkere leerlingen. Julia is van mening dat alle leerlingen kunnen groeien met betrekking tot begrijpend lezen. Zo vertelt zij: *“Ik heb hier een kind dat gaat naar basis. Hier heeft hij het heel moeilijk, maar sinds die tijd is hij enorm omhooggegaan. En je ziet dat zelfs bij hem een enorme groei heeft doorgemaakt. Het is niet zo dat ze blijven steken.”* Ze wil de zwakkere leerlingen graag helpen om hen mee te krijgen op het niveau en alleen kunnen zij dat volgens haar niet. De sterkere leerlingen kunnen dit wel zelfstandig.

Ida

Vormgeven van differentiatie in de lessen

Ida is werkzaam op basisschool de Regenboog. Ida vertelt dat zij tijdens haar lessen in begrijpend lezen gebruik maakt van niveaugroepen, ze heeft de leerlingen ingedeeld in A en B-niveau. Ze start de lessen wel altijd klassikaal. Na de klassikale instructie gaan de leerlingen aan de slag in vaste duo's of trio's. Er is één instructiegroep die bij de leerkracht komt voor een verlengde instructie. Ida vertelt over de verwerking van de instructiegroep: *“Ik laat ze niet alle opdrachten doen, ik selecteer de opdrachten die zij moeten doen en ik doe dan*

ook de opdrachten die ze met mij moeten doen of welke ze samen mogen maken.” De overige leerlingen in de klas maken opdrachten die passend zijn bij hun niveau. Ze maakt geen onderscheid in de hoeveelheid opdrachten die een leerling moet maken. De niveaugroepen staan voor een half jaar lang vast. Wel evalueert Ida soms na een methodetoets of alle leerlingen nog in de goede niveaugroep zitten.

Ida vertelt dat zij het lastig vindt om haar aandacht goed te verdelen tijdens lessen begrijpend lezen, *“Maar dat vind ik wel eens lastig, want dan wil je jezelf toch eens doormidden, want ik zou iets meer soms bij andere groepjes willen gaan zitten.”*

Ida deelt de niveaugroepen in op basis van de CITO-resultaten, ze kijkt onder andere naar de vaardigheidsscores die leerlingen behalen. Ze maakt twee keer per jaar de niveaugroepen, aan het begin van het jaar en halverwege aan de hand van de januari scores. Daarnaast vertelt Ida: *“In principe kijk ik vooral naar de score en een stukje persoonlijke behoefte, een stukje zelfvertrouwen. Want sommige kinderen vinden het fijn, deze, die vindt het fijn om bij mij in het extra instructiegroepje te zitten.”*

Visie en opvattingen

Tijdens de lessen begrijpend lezen besteedt Ida vaak meer aandacht aan de zwakkere leerlingen in haar klas. Ze maakt hierbij gebruik van convergente differentiatie. De sterkere leerlingen in haar klas werken vaak zelfstandig tijdens de les en hier besteedt Ida minder aandacht aan. Ze vertelt echter wel: *“Ik weet ook bijvoorbeeld deze drie kinderen, die hoor ik niet. Maar zij hebben ook recht om mijn aandacht. Die wil ik dan ook erbij hebben en dat is wel eens lastig.”* Het lijkt alsof Ida liever divergent zou differentiëren, maar zo vertelt ze: *“ik vind dat organisatorisch best een uitdaging.”*

Ida is van mening dat leerlingen niet alleen van elkaar kunnen leren op cognitief gebied, maar bijvoorbeeld ook qua werkhouding. Daarnaast ziet Ida dat alle leerlingen in haar klas groeien en ontwikkeling doormaken. Ze vertelt: *“Maar meestal als je zwak bent, dan blijf je toch wel wat zwakker. Maar binnen het zwak zijn, kan je ook gewoon nog groeien.”* Ida vertelt: *“Tuurlijk streven we allemaal naar dezelfde doelen.”*, Ida geeft wel aan dat ze per leerling andere verwachtingen heeft. Ze heeft niet voor iedere leerling concreet doelen geformuleerd, maar Ida vindt het belangrijkste dat alle leerlingen zich blijven ontwikkelen.

In tabel 5 zijn de resultaten per leerkracht kort samengevat. Hieronder zullen de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten worden beschreven.

Tabel 5. Samenvatting van de resultaten

	Vorm differentiatie	Niveaugroepen	Doelen	Instructie	Verwerking	Evaluatie	Opvattingen over leerlingen	Visie op differentiatie
Simone	Divergente differentiatie - extra uitdaging voor de sterkere leerlingen - toekomen aan onderwijsbehoeften van alle leerlingen	<u>Homogene groepen:</u> hanteren 3 niveaugroepen (sub/basis/up). Leerlingen uit de sub en basis worden gemixt. Up is een aparte klas. Niveaugroepen staan vast, worden 2x met CITO geëvalueerd. <u>Flexibele niveaugroepen:</u> Per les kijken welke leerling welke hulp nodig heeft.	Voor iedere leerling dezelfde doelen (de strategieën). Onbewust andere verwachtingen over de beheersing van de doelen en strategieën	De extra instructie en aandacht van de leerkracht is wisselend per les. De leerkracht bekijkt welke leerlingen hulp nodig heeft op welke strategie en helpt dan. 2x 15 minuten in de week extra aandacht voor de subgroep.	Iedereen maakt opdrachten op zijn/haar niveau.	De niveaugroepen worden geëvalueerd na de CITO (in jan/feb). Na elke les evalueert de leerkracht hoe de leerling de strategie uitvoert.	Kinderen kunnen van elkaar leren. Sub en basis leerlingen worden gecombineerd in groepjes van 3. De sterkere kinderen moet je apart houden, anders vallen ze terug. Growth mindset: alle kinderen groeien, op hun eigen niveau.	Geen gebruik van vaste niveaugroepen. Per strategie bekijken waar welke leerling behoefte aan heeft. Organisatorisch is het handig om een goede basis leerling bij wat zwakkere sub leerlingen te zetten, leerkracht niet altijd nodig. Bij het indelen van de groepen vindt Sabine werkhouding erg belangrijk.
Karin	Doel is om op niveau les te geven. Divergente differentiatie	<u>Homogene groepen:</u> hanteren 3 niveaugroepen (sub/basis/up). Leerlingen uit de sub en basis worden gemixt. Up is een aparte klas. Niveaugroepen staan vast, worden 2x met CITO geëvalueerd.	<u>Lesdoel:</u> voor iedereen hetzelfde. <u>Lange termijn:</u> iedere leerling moet B-niveau kunnen	Niveau in de groep is hetzelfde. De instructie is klassikaal.	Geen verschillen in de verwerking. Alle kinderen maken dezelfde opdrachten.	Door middel van CITO toetsen. Af en toe worden er ook methodetoetsen gebruikt. Het resultaat van de toets past bij het beeld van de leerling.	Zwakke leerlingen kunnen zich optrekken aan de basisgroep. De basisgroep kan zich optrekken aan de up-groep. Maar de up- en sub kan niet samen. <u>Fixed mindset:</u> zwakke kinderen groeien minder/niet <u>Growth mindset:</u> sterke kinderen kunnen groeien/beter worden.	Werkhouding en motivatie spelen een kleinere rol bij differentiatie dan de toetsresultaten. Na de CITO worden ze ingedeeld in de niveaugroepen. Het focussen op één groep is handig voor de leerkracht.
Marjo	Divergente differentiatie; ieder kind op zijn niveau lesgeven. > door groepsdoorbroken niveaugroepen te maken. Binnen deze niveaugroep maakt ze geen gebruik van differentiatie.	<u>Homogene groepen:</u> hanteren 3 niveaugroepen (sub/basis/up). Leerlingen uit de sub en basis worden gemixt. Up is een aparte klas. Heterogene groepen binnen de homogene niveaugroep. Sub en basis worden gemixed.	<u>Lesdoelen:</u> zijn de strategieën en die zijn voor elke leerling hetzelfde. <u>Lange termijn:</u> andere verwachting m.b.t. CITO scores.	Krijgen allemaal op hetzelfde niveau les. Marjo maakt geen onderscheid in begeleiding of aandacht per leerling (<u>divergente instructie</u>) Klassikaal op het smartbord, daarna zelfstandig aan het werk. Extra instructiemoment (1x per week; kwartier) voor de echt zwakke leerlingen,		Niveaugroepen aan het begin van het jaar; na enkele weken evalueren, zo nodig aanpassen. Niveaugroepen 4x per jaar evalueren.	Kinderen van sub en basis kunnen van elkaar leren. Voornamelijk leren de sub kinderen van de basis. Leerlingen die begrijpend lezen moeilijk vinden hebben een slechte werkhouding. <u>Fixed mindset:</u> zwakke leerlingen groeien niet. Het is het niveau dat een kind heeft.	Bij het gebruik van differentiatie vindt Marjo het belangrijk dat kinderen op hun niveau lesgeven. Daarom kijkt ze naar CITO resultaten voor het indelen van niveaugroepen.

Bella	Divergente differentiatie; ieder kind op zijn niveau lesgeven.	Alle leerlingen hebben hun eigen niveau. <u>Homogene groepen:</u> C, B en A tekst kinderen. De niveaugroepen zijn flexibel en kinderen hebben invloed hierop.		Begint altijd klassikaal. Vervolgens gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk in hun nieuwsbegrip groepje. Er is een vaste verlengde instructie voor de A kinderen. A kinderen: wat moet je doen. B en C kinderen: hoe moet je het doen; inhoudelijk.	Leerlingen maken opdrachten passend bij niveau.	Voor het indelen van de niveaugroepen is de motivatie van een leerling belangrijk. Daarnaast moet een kind inspraak hebben in het leerproces.	Het niveau van leerlingen is in groep 8 bepaald. Zij kunnen dit niet echt meer veranderen. Een kind moet in zijn niveau op ontwikkeling zitten. Leerlingen met sterk uiteenlopende niveaus kunnen samen werken.	De niveaugroepen worden ingedeeld op basis van CITO-resultaten. Kijkt ook naar het kind zelf. Het allerbelangrijkste is dat het kind in zijn waarde gelaten wordt.
Eline	Convergente differentiatie: meer aandacht aan de zwakkere leerlingen.	Weinig gebruik van differentiatie. 3 kinderen vormen een homogene niveaugroep. De rest van de klas zit bij elkaar en wordt er geen onderscheid gemaakt in het niveau.	Lange termijn doel is voor iedere leerling hetzelfde, geen onderscheid. Lesdoelen zijn voor iedere leerling hetzelfde. Ook de mate waarin ze het beheersen.	Start met klassikale opening, benoemen van het onderwerp. Vervolgens 3 B-kinderen naar de gang, de rest klassikale instructie. De drie kinderen op de gang krijgen minder begeleiding en aandacht, veel zelfstandig (<u>convergent</u>)	Iedereen maakt dezelfde opdrachten in elke week wisselende duo's. Leerkracht loopt rond.	Twee keer per jaar wordt gekeken of de leerlingen nog juist zitten. Dit geldt voornamelijk voor de betere kinderen.	Sterkere leerlingen hebben minder begeleiding en aandacht van de leerkracht nodig en deze is ook anders. Het is lastig om leerlingen een niveau hoger te krijgen.	Het is belangrijker dat de kinderen kunnen samenwerken in plaats van ze in te delen op vaardigheidsscores. CITO is belangrijk voor het bepalen van het niveau. Een goede werkhouding zorgt ervoor dat leerlingen naar een hogere niveaugroep kunnen.
Jaap	De les zo goed mogelijk aansluiten bij elk individu. Hij geeft meer aandacht en tijd aan de zwakkere leerlingen (<u>convergente differentiatie</u>)	Het grootste gedeelte van de klas werkt op A niveau, 5 kinderen werken op B niveau (<u>homogene groepen</u>). Kinderen binnen de A groep worden zowel homo- als heterogeen gekoppeld. Niveaugroepen staan vast	Lesdoel is voor iedere leerling hetzelfde. Lange termijn doel is voor iedere leerling verschillend, zolang ze zich maar ontwikkelen.	Start met een klassikale instructie. Vervolgens verlengde instructie voor de kinderen met de laagste vaardigheidsscore.	Leerlingen maken opdrachten passend bij niveau.	Na de CITO toetsen vindt er een evaluatie plaats. Dit is 2x per jaar.	Zwakkere kinderen liften mee op de sterkere kinderen, dat is geen samenwerken. Zwakkere kinderen hebben vaak een andere benaderingswijze dan sterkere kinderen, maar dat is ook vaak gewoon prima. Kunnen van elkaar leren. Alle leerlingen kunnen groeien	De niveaus van de leerlingen worden bepaald aan de hand van CITO resultaten. Er wordt na de CITO geëvalueerd. Belangrijk om naar het kind te blijven kijken. Praktische overwegingen voor de organisatie van differentiatie wordt ook meegenomen.
Julia	Gebruikt convergente differentiatie: aandacht voor de zwakkere kinderen. Maar beoogt met differentiatie dat ieder kind groeit op zijn eigen niveau.	Homogene groepen; ingedeeld in drie niveaus: B en C kinderen en de zwakste	Het doel is per les hetzelfde, maar de mate waarin kinderen het doel beheersen verschilt.	Start met klassikale instructie. Vervolgens verlengde instructie voor de zwakste kinderen.	B en C kinderen werken zelfstandig. Opdrachten passend bij niveau. Sterkere kinderen hebben minder aandacht en begeleiding nodig van de leerkracht.	De niveaugroepen worden geëvalueerd na de CITO en strategietoetsen.	De C kinderen kunnen van elkaar leren. Julia is van mening dat de C kinderen en B kinderen niet van elkaar kunnen leren en laat hen dus ook niet samenwerken. Growth mindset: alle leerlingen maken groei en ontwikkeling door.	Belangrijkste is bij differentiatie dat de leerling onderwijs krijgt passend bij zijn of haar niveau. Gebruikt bij het indelen van de niveaugroepen alleen formele resultaten van het kind. Kijkt daarbij niet naar werkhouding en motivatie.

Ida	Gebruikt convergente differentiatie: meer aandacht voor de zwakkere leerlingen. → zou graag divergent differentiëren (schoolafspraken)	Drie homogene niveaugroepen: worden ingedeeld op basis van vaardigheidsscores. De niveaugroepen staan vast en de duo's/trio's ook voor een half jaar.	Lesdoelen zijn voor iedere leerling hetzelfde. De verwachting voor het uitstroomniveau is per leerling verschillend en daarmee ook het einddoel/niveau wat ze moeten behalen.	Start met klassikale instructie. Daarna geeft zij verlengde instructie aan haar instructiegroep. De andere twee niveaugroepen gaan in duo's/trio's aan de slag. Geen extra instructie voor hen.	Voor de zwakkere kinderen selecteert ze opdrachten. Andere niveaugroepen moeten zo veel mogelijk maken. Iedereen krijgt opdrachten passend bij hun niveau.	De niveaugroepen worden 2x per jaar met de CITO geëvalueerd (half jaar). Na methodetoetsen kort kijken of iedereen nog goed zit.	Alle leerlingen kunnen groeien (<u>growth mindset</u>) op hun eigen niveau. Sommige kinderen kunnen wel een plafond bereiken (<u>fixed mindset</u>). Leerlingen kunnen van elkaar leren op zowel cognitief vlak als werkhouding.	De niveaugroepen worden gemaakt aan de hand van de vaardigheidsscores die komen uit de CITO. Kijkt ook naar de kinderen zelf, wie heeft wat nodig? Zelfvertrouwen; werkhouding en motivatie. Doel differentiatie: alle kinderen laten groeien op hun niveau. Organisatorisch lastig om alle leerlingen aandacht te kunnen geven.
-----	--	--	---	---	---	--	---	--

Vergelijking van de leerkrachten met betrekking tot vormgeving van differentiatie

Allereerst is het opvallend dat alle leerkrachten in eerste instantie gebruik maken van homogene niveaugroepen. Alle leerkrachten clusteren de leerlingen in groepen op basis van hun niveau. Op de school van Karin, Marjo en Simone wordt er groepsdoorbroken gedifferentieerd, alle leerlingen uit de groepen 7 en 8 worden ingedeeld in verschillende niveauklassen. Simone geeft aan dat zij liever haar eigen klas zou houden bij de lessen begrijpend lezen, ze heeft hier echter geen invloed op. Daarom maakt zij binnen haar niveaugroep wel gebruik van flexibele heterogene groepen. Marjo maakt binnen haar niveaugroep ook heterogene groepen, maar deze staan bij haar gedurende langere tijd vast. Alle andere leerkrachten kiezen ervoor om te werken met vaste homogene niveaugroepen en evalueren de niveaugroepen aan de hand van de CITO-scores van januari. Alleen Eline maakt nauwelijks gebruik van niveaugroepen. Zij heeft drie leerlingen die een aparte homogene niveaugroep zijn en de rest van de klas geeft zij klassikale instructie en maakt zij geen gebruik van differentiatie.

De leerkrachten geven aan dat de lesdoelen die zij hanteren voor iedere leerling hetzelfde is. Julia is de enige leerkracht die aangeeft dat de mate waarin leerlingen het doel moeten beheersen wel verschilt bij haar in de klas. Ze verwacht van een zwakkere leerling minder beheersing van de strategieën dan van een sterkere leerling. Over het algemeen vertellen alle leerkrachten dat het lange termijn doel wel verschilt voor alle leerlingen. De leerkrachten vertellen dat zij het lange termijn doel van de leerlingen voornamelijk koppelen aan het uitstroomniveau, dit is een weergave van wat je mag verwachten van een kind. Marjo geeft daarnaast ook aan dat zij op de CITO-toetsen voor iedere leerling andere doelen heeft op welk niveau zij moeten scoren. Alle leerkrachten kunnen echter moeilijk concreet verwoorden wat deze doelen dan zijn en hoe zij dit kunnen meten of de doelen zijn behaald.

Bij het beschrijven van een les begrijpend lezen vertellen alle leerkrachten dat zij klassikaal beginnen met een korte algemene instructie. Vier leerkrachten geven vervolgens een verlengde instructie voor de zwakkere leerlingen, welke leerlingen dat zijn staat vast. Eén andere leerkracht geeft af en toe een verlengde instructie, maar welke leerlingen dat zijn is per les verschillend. Ze kijkt naar welke strategie er die les centraal staat en welke leerlingen daar moeite mee hebben. Soms besluit ze ook om geen verlengde instructie te geven en loopt zij rond om vragen te beantwoorden van de groepjes. De drie andere leerkrachten geven nooit verlengde instructie en kiezen ervoor om rond te lopen. Simone en Marjo kiezen ervoor om de zwakste leerlingen een ander moment in de week extra instructie aan te bieden. Marjo kiest hier voornamelijk voor omdat ze het tijdens klassikale lessen niet haalbaar vindt.

Naast het differentiëren wat betreft instructie, maken leerkrachten ook verschillende keuzes met betrekking tot de verwerking. Alle leerkrachten bieden verwerking aan die passend zijn bij het niveau van de leerling. Dit komt mede omdat de methode die zij bij begrijpend lezen gebruiken, Nieuwsbegrip, hier rekening mee houdt. De meeste leerkrachten maken geen onderscheid in de hoeveelheid opdrachten die leerlingen moeten maken. Alleen Ida geeft aan dat zij opdrachten voor de zwakkere leerlingen selecteert die zij belangrijk vindt die ze moeten maken.

Tot slot evalueren zes van de leerkrachten de niveaugroepen twee keer per jaar en gebruiken daarvoor de CITO-resultaten. Deze leerkrachten lijken bij het indelen van de niveaugroepen de CITO-resultaten een belangrijke informatiebron te vinden. De leerkrachten verschillen welke informatie ze van de CITO-resultaten gebruiken, de scores (I t/m V) of de vaardigheidsscore van een leerling. Twee van deze zes leerkrachten nemen bij het evalueren van de niveaugroepen ook de methodetoetsen mee. Marjo evalueert de niveaugroepen echter vier keer per jaar, maar de CITO-scores zijn wel het eerste waar ze naar kijkt. Bella geeft aan dat ze geen vaste evaluatiemomenten heeft, ze kijkt na de CITO en methodetoetsen wel naar de samenstelling van niveaugroepen, maar doet dit ook tussendoor in het jaar. Alleen Sabine geeft aan dat zij na de les evalueert in hoeverre een leerling de strategie en daarmee het doel van de les beheerst.

Vergelijking van leerkrachten met betrekking tot opvattingen over leerlingen en visie op differentiatie

Leerkrachten hebben verschillende opvattingen over de groei die leerlingen kunnen doormaken op cognitief gebied. Vier leerkrachten geven aan dat zij van mening zijn dat alle leerlingen, welk niveau zij dan ook hebben, kunnen groeien. Zij streven er dan ook naar dat iedere leerling binnen zijn of haar niveau groei een ontwikkeling laat zien. Daarnaast zijn er leerkrachten die vertellen dat zij van mening zijn dat zwakke leerlingen zich niet of nauwelijks kunnen ontwikkelen. Zo geeft Marjo aan dat dit nu eenmaal het niveau is wat een leerling heeft. Daarnaast vertelt Ida dat sommige leerlingen wel een plafond kunnen bereiken en is ook Bella van mening dat het niveau van leerlingen uit groep 8 bepaald is. Karin heeft twee verschillende mindsets als het gaat om de groei die leerlingen kunnen doormaken. Zij is van mening dat sterke leerlingen wel kunnen groeien en beter kunnen worden. Dit in tegenstelling tot de zwakkere leerlingen, die dit volgens haar niet kunnen. Sommige leerkrachten doen tijdens het interview uitspraken die niet met elkaar lijken te stroken. Zo vertelt Ida bijvoorbeeld eerst dat volgens haar alle leerlingen groeien op hun eigen niveau.

Later in het interview zegt Ida echter het volgende: *“Nou we weten al dat dit kind aan een plafond zit”*, wat tegenstrijdig is met haar antwoord op de vraag of alle leerlingen zich kunnen blijven ontwikkelen.

Daarnaast hebben leerkrachten ook verschillende opvattingen over leerlingen en in welke mate zij van elkaar kunnen leren. Zeven leerkrachten zijn van mening dat leerlingen met verschillende niveaus van elkaar kunnen leren. Er zijn wel verschillende meningen hoe groot die verschillen mogen zijn. Ida is van mening dat alle leerlingen van elkaar kunnen leren op zowel cognitief vlak als bijvoorbeeld werkhouding. Ook Bella is van mening dat leerlingen met sterk uiteenlopende niveaus toch goed samen kunnen werken en van elkaar kunnen leren. Dit in tegenstelling tot Karin en Jaap, zij vertellen dat leerlingen wel van elkaar kunnen leren mits het niveau niet te ver uit elkaar ligt. Volgens Jaap liften zwakkere leerlingen anders mee op de sterkere leerlingen en is dat geen samenwerken. Ook Karin vindt dat de zogenoemde sub- en up-leerlingen niet samen kunnen werken. Simone vertelt ook dat zij vindt dat de meeste leerlingen wel samen kunnen werken, alleen de sterkste leerlingen moet je volgens haar apart houden omdat zij anders terugvallen in niveau. Eén leerkracht is van mening dat leerlingen met verschillende niveaus niet van elkaar kunnen leren, zij houdt dit in haar lessen dan ook strikt gescheiden. In het algemeen is te zien dat leerkrachten zwakke leerlingen laten samenwerken met ‘gemiddelde’ leerlingen. Bijna alle leerkrachten kiezen ervoor om de sterkste leerlingen alleen met elkaar te laten samenwerken.

De intentie van leerkrachten wat zij beogen te bereiken met differentiatie is verschillend. Vier leerkrachten geven duidelijk aan dat zij met differentiatie willen dat elke leerling op zijn of haar niveau les krijgt. Drie andere leerkrachten geven aan dit eigenlijk ook te willen doen, maar kiezen voor convergente differentiatie omdat het of de schoolafpraak is of omdat ze het organisatorisch niet haalbaar vinden om iedere leerling onderwijs op maat te geven. Eén leerkracht, Julia, geeft aan gebruik te maken van convergente differentiatie omdat zij meer aandacht wil geven aan de zwakkere leerlingen. Volgens haar hebben sterkere leerlingen minder begeleiding en aandacht van de leerkracht nodig.

Leerkrachten lijken ook van elkaar te verschillen wanneer het gaat om wat zij belangrijk vinden bij differentiatie. Drie leerkrachten kijken voornamelijk naar het welzijn van de leerlingen wanneer zij differentiatie gebruiken in de klas. Zo vindt Bella het allerbelangrijkste dat het kind in zijn waarde gelaten wordt. Ook Jaap vindt het belangrijk om naar het kind te blijven kijken. De andere leerkrachten vinden het juist belangrijk dat de differentiatie die zij toepassen in de klas ook organisatorisch haalbaar is voor de leerkracht zelf. Volgens Ida is het organisatorisch lastig om alle leerlingen aandacht te kunnen geven en

vertelt daarom ook dat zij voornamelijk haar aandacht en tijd richt op de zwakkere leerlingen. Daarnaast vertelt ook Karin dat het voor de leerkracht handig is wanneer hij of zij zich kan focussen op één niveaugroep.

Relaties tussen de hoofdthema's

Er lijken zowel overeenkomsten als verschillen te zijn tussen leerkrachten als het gaat om hoe zij differentiatie vormgeven, welke opvattingen zij hebben over leerlingen en wat de visie is die zij hebben op differentiatie. Er lijkt ook sprake te zijn van enige samenhang tussen deze drie hoofdthema's. Er kan voorzichtig gesproken worden van een mogelijke samenhang tussen de opvattingen die leerkrachten hebben over de leerlingen en hoe zij differentiatie vormgeven in de klas. Leerkrachten die van mening zijn dat alle leerlingen kunnen groeien, en een *growth mindset* hebben, lijken vaker gebruik te maken van convergente differentiatie. Dit in tegenstelling tot leerkrachten die een *fixed mindset* hebben, zij lijken juist vaker gebruik te maken van divergente differentiatie. Er zijn echter ook leerkrachten waarbij dit niet het geval is, daarom moet de samenhang met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Er lijkt geen samenhang te zijn tussen het doel wat de leerkracht beoogt te bereiken met differentiatie en hoe de leerkracht de instructie vormgeeft in de klas. De leerkrachten uit het onderzoek die convergente doelen nastreven kiezen allemaal voor het geven van een verlengde instructie aan de leerlingen die meer moeite hebben met de leerstof. De leerkrachten die divergente doelen hebben, lijken minder eenduidig te zijn over het toepassen van differentiatie in hun klas. Drie van de vijf leerkrachten met divergerende doelen kiezen ervoor om na de klassikale instructie rond te lopen en de groepjes te begeleiden waar nodig. Twee leerkrachten die divergent beogen te differentiëren maken wel gebruik van een verlengde instructie voor de leerlingen die meer moeite hebben met de leerstof.

Discussie

In de huidige onderwijspraktijk lijkt er sprake te zijn van een differentiatiedilemma (Denessen, 2017). Er wordt veel van de leerkracht en hun onderwijspraktijk verwacht vanuit de maatschappij. Aan de ene kant wordt vanuit de overheid toegespitst op het bevorderen van gelijke kansen, terwijl er ook aandacht moet zijn voor het uitdagen van hoog presterende leerlingen (Labaree, 2012). De leerkracht kan ervoor kiezen om in de onderwijspraktijk convergent te differentiëren door meer begeleiding en ondersteuning te bieden aan de leerlingen die meer moeite hebben met de leerstof (Denessen, 2017). De leerkracht komt echter met convergent differentiëren niet toe aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen die

het leerproces gemakkelijker doorlopen. Om toe te komen aan alle onderwijsbehoeften van alle leerlingen uit een klas kan de leerkracht divergente differentiatie inzetten. Hierbij krijgen alle leerlingen evenveel aandacht en begeleiding van de leerkracht (Denessen, 2017). Het nadeel van deze vorm is dat de kansen voor de verschillende leerlingen ongelijker worden. Hoe leerkrachten omgaan met dit dilemma is nog veelal onbekend. In dit onderzoek is in kaart gebracht hoe leerkrachten uit het basisonderwijs differentiëren bij begrijpend lezen en wat de overwegingen zijn die leerkrachten nemen bij het gebruik van differentiatie.

De eerste onderzoeksvraag van dit onderzoek was: *“Welke vormen van differentiatie passen leerkrachten toe om bij lessen Nieuwsbegrip in te spelen op de verschillen tussen leerlingen in de klas?”*. Uit de resultaten is gebleken dat leerkrachten op veel diverse manieren differentiatie toepassen in de praktijk. De differentiatievorm die veel lijkt voor te komen bij lessen begrijpend lezen is het gebruik van homogene niveaugroepen. Deze differentiatievorm wordt door zowel leerkrachten gebruikt die convergente als divergente doelen nastreven. Opvallend is dat leerkrachten nauwelijks differentiëren in de (les)doelen voor leerlingen bij begrijpend lezen. Leerkrachten vertellen dat zij op de lange termijn wel verschillende verwachtingen hebben voor de leerlingen.

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten sterk van elkaar verschillen als het gaat om de vormgeving van differentiatie. Zelfs de leerkrachten die werkzaam zijn binnen dezelfde school geven differentiatie anders vorm. Een mogelijke verklaring voor de diverse differentiatievormen die voorkomen in de praktijk is dat deze leerkrachten over veel professionele autonomie beschikken. De leerkrachten geven aan dat zij differentiatie soms anders toepassen dan zij zouden willen vanwege schoolafspraken. Deze schoolafspraken gaan bijvoorbeeld over het tijdstip waarop begrijpend lezen gegeven moet worden en bij basisschool de Specht is afgesproken dat er groepsdoorbroken gewerkt moet worden bij begrijpend lezen. De leerkrachten hebben echter binnen hun klas alle vrijheid om differentiatie toe te passen en zijn er geen schoolafspraken over welke vorm van differentiatie, convergent of divergent, gehanteerd moet worden. De professionele vrijheid geeft de leerkracht de ruimte om zelf keuzes te maken in zowel pedagogische als didactische aanpak (Karels, 2015). Doordat leerkrachten veel professionele vrijheid hebben, is een mogelijk gevolg dat bij lessen begrijpend lezen veel verschillende differentiatievormen voorkomen.

De tweede onderzoeksvraag die beantwoord is in het onderzoek was: *“Welke visies en opvattingen van leerkrachten over leerlingen en differentiatie spelen een rol bij de keuze van differentiatievormen bij Nieuwsbegrip?”*. De leerkrachten uit het onderzoek lijken niet alleen te verschillen in de manier waarop zij differentiatie vormgeven in de klas, maar ook in welke

opvattingen zij hebben over leerlingen. De meerderheid van de leerkrachten is van mening dat alle leerlingen zich kunnen ontwikkelen. Het lijkt echter dat sommige leerkrachten een *fixed mindset* hebben voor de zwakkere leerlingen en een *growth mindset* voor de sterkere leerlingen. Zij geven aan dat het lastig is om zwakkere leerlingen naar een hoger niveau te krijgen, maar zijn van mening dat dit wel kan bij de sterkere leerlingen uit hun klas.

Er lijkt enige samenhang te zijn tussen de opvattingen die leerkrachten hebben over leerlingen en hoe zij differentiatie vormgeven in hun klas. Leerkrachten die van mening zijn dat alle leerlingen zich kunnen ontwikkelen, en een *growth mindset* hebben, lijken vaker gebruik te maken van convergente differentiatievormen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten die van mening zijn dat alle leerlingen zich kunnen ontwikkelen ook meer tijd en aandacht willen stoppen in de leerlingen die meer moeite hebben met het behalen van de leerdoelen, omdat zij het gevoel hebben dat zij deze leerlingen verder kunnen helpen in hun ontwikkeling. De leerkrachten die een *fixed mindset* hadden voor de zwakkere leerlingen en een *growth mindset* voor de sterkere leerlingen kozen voor divergente differentiatie. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de leerkracht het gevoel heeft geen invloed te hebben op de ontwikkeling van de zwakkere leerlingen en er daarom voor kiest om de tijd en aandacht eerlijk te verdelen, zodat de sterkere leerlingen zich blijven ontwikkelen.

Vanuit de literatuur wordt voornamelijk gesproken over één mindset die een leerkracht kan hebben (Dweck, 2011). Uit het onderzoek blijkt echter dat sommige leerkrachten verschillende *mindsets* hebben voor de verschillende leerlingen binnen hun klas. Mogelijk hebben deze leerkrachten met meerdere *mindsets* ook andere verwachtingen voor de verschillende leerlingen. Leerkrachten vertellen dat zij minder verwachten van een leerling die uitstroomt naar VMBO-niveau dan een leerling die naar het VWO gaat. Deze verschillende verwachtingen en daarmee verschillende *mindsets* van leerkrachten over leerlingen kunnen indirect invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen. Uit onderzoek is gebleken dat leerkrachten positievere interacties hebben met leerlingen waarvan zij hogere verwachtingen hebben dan leerlingen waarvan de verwachtingen lager zijn (Denessen, 2017). De leerlingen waarvan leerkrachten hogere verwachtingen hebben krijgen onder andere meer aandacht en deze leerlingen ervaren een warmere band met de leerkracht. De kwaliteit van de interacties tussen leerling en leerkracht tijdens de les heeft invloed op de ontwikkeling van de leerprestaties van leerlingen (Keuvelaar-Van den Berg, 2013). De *mindset* die een leerkracht heeft, zorgt er wellicht voor dat de leerkracht andere verwachtingen heeft voor de leerling en daardoor onbewust anders op deze leerlingen reageert. De onbewuste handelingen van de

leerkracht kunnen indirect invloed hebben op hoe de leerkracht differentiatie vormgeeft in de klas.

Het onbewust handelen van de leerkracht bij differentiatie heeft mogelijk ook als gevolg dat er geen samenhang lijkt te zijn in de doelen de leerkrachten hebben met differentiatie en hoe zij differentiatie vormgeven in de praktijk. Leerkrachten lijken vaak onbewust te differentiëren en kunnen hun keuzes niet altijd onderbouwen. Zo introduceerde Babad (2005) het concept '*Teacher Differential Behavior*'. Dit concept gaat ervan uit dat leerkrachten differentiatie vormgeven doormiddel van een onbewust proces waarbij leerkrachten uitgaan van hun gevoel. Leerkrachten die op basis van hun intuïtie beslissingen nemen gebruiken geen wetenschappelijke literatuur om hun keuzes te onderbouwen. Het gevolg hiervan is dat leerkrachten mogelijk het tegenovergestelde bereiken met differentiatie dan zij beogen te bereiken. Leerkrachten uit het onderzoek vertelden dat zij gebruik maakten van homogene niveaugroepen met als doel om de verschillen binnen een klas kleiner te maken. Uit eerder onderzoek is echter gebleken dat het gebruik van homogene niveaugroepen niet voordelig is voor de zwakkere leerlingen (Marzano, Pickering en Pollock, 2001). Ondanks dat leerkrachten met differentiatie proberen om zwakkere leerlingen mee te krijgen, gebeurt in de praktijk het tegenovergestelde. Leerkrachten hebben het gevoel dat zij het goede doen voor hun leerlingen en tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften, maar dit gevoel sluit niet altijd aan bij de wetenschappelijke inzichten met betrekking tot differentiatie. Er lijkt mogelijk sprake te zijn van een gat tussen de wetenschappelijke literatuur over differentiatie en de kennis van leerkrachten hierover.

Bij het interpreteren van de resultaten moet er rekening gehouden worden met een aantal aspecten die mogelijk van invloed zijn op de resultaten. De onderzoeksvragen zijn beantwoord door het afnemen van interviews bij leerkrachten uit het basisonderwijs. Voorafgaand aan het interview was een topiclijst opgesteld met daarbij horende open vragen. Ondanks deze voorbereiding had in sommige interviews meer diepgang en het stellen van verdiepende vragen wenselijk geweest, om beter inzicht te krijgen in het denken en handelen van leerkrachten. Hierdoor had er sprake kunnen zijn van nog meer rijke data.

Een ander knelpunt wat zich mogelijk heeft voorgedaan binnen het onderzoek is dat de resultaten alleen gebaseerd zijn op wat de leerkrachten hebben gezegd. De interviews met leerkrachten zijn informatief, maar kunnen ook vragen oproepen. Dit gebeurt voornamelijk wanneer leerkrachten uitspraken doen die niet met elkaar lijken te stroken. Leerkrachten kunnen vertellen wat zij belangrijk vinden, maar zullen waarschijnlijk ook altijd de norm in hun achterhoofd houden. Zo zal een leerkracht waarschijnlijk nooit in een interview zeggen:

“Ik heb een fixed mindset”. Een manier om naast de interviews extra informatie over het handelen van de leerkracht te krijgen, is door leerkrachten tijdens een begrijpend lezen les te observeren. Wanneer gestart zou worden met een observatie van de leerkracht tijdens de les begrijpend lezen kan de onderzoeker objectief kijken hoe de leerkracht differentiatie toepast in de praktijk. Vervolgens kan in het interview de visie van de leerkracht op differentiatie en de overwegingen die de leerkracht maakt verder worden uitgevraagd. Dit zorgt wellicht voor volledigere en objectievere resultaten.

Samenvattend is het belangrijk dat leerkrachten meer inzicht krijgen in de mogelijkheden van differentiatie en hoe zij dit kunnen vormgeven in de praktijk. Het lijkt dat in de huidige onderwijspraktijk leerkrachten nog voornamelijk onbewust en intuïtief differentiatie toepassen. Het is echter van belang dat leerkrachten meer kennis krijgen over differentiatie, wat de mogelijke gevolgen zijn van de verschillende differentiatievormen en de gevolgen van het onbewust handelen van de leerkracht. Leerkrachten kunnen de effecten die hierboven zijn beschreven voorkomen door een meer kritische houding aan te nemen en het belang van juiste differentiatievormen serieus te nemen. Het belang van differentiatie zou bij de opleiding van leerkrachten (PABO) al onderwezen moeten worden. De aankomende leerkrachten kunnen in de opleiding tot leerkracht een kritische houding ontwikkelen en dit gebruiken in hun loopbaan als leerkracht.

Directies van basisscholen hebben een belangrijke taak om de huidige leerkrachten meer kennis over differentiatie aan te bieden. Veel leerkrachten lijken nu het belang van differentiatie en de mogelijk nadelige gevolgen, zoals kansongelijkheid, niet te weten. Extra ondersteuning en begeleiding van leerkrachten bij het juist vormgeven van differentiatie is dan ook noodzakelijk. Directies van basisscholen zouden dit kunnen vormgeven door leerkrachten trainingen aan te bieden op het gebied van differentiatie. Zo geeft de organisatie Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) trainingen speciaal gericht op differentiatie: *Differentiëren is te leren!* (www.cps.nl). Daarnaast zijn er ook boeken geschreven die wetenschappelijk zijn onderbouwd over hoe differentiatie vormgegeven kan worden in de klas, zoals: *Differentiëren is te leren!* (Bouwman, Hogeboom, & Loman, 2018) en *Differentiëren in het talentonderwijs* (Keijzer, Verheggen, & van Gils, 2016).

Door deze handvatten aan leerkrachten aan te bieden raken zij meer bewust van het belang van differentiatie. Welke vorm differentiatie een leerkracht toepast in zijn of haar klas heeft te allen tijde gevolgen voor de leerlingen. Wanneer leerkrachten kennis hebben over de mogelijke gevolgen, kunnen zij weloverwogen beslissingen maken voor alle leerlingen uit hun klas. Ieder kind heeft namelijk recht op passend onderwijs!

Literatuurlijst

- Babad, E. (2005). Guessing teachers' differential treatment of high- and low-achievers from thin slices of their public lecturing behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29, 125-134.
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5-27.
- Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Bosker, R. J., & Doolaard, S. (2009). De pedagogische kwaliteit van differentiatie in het onderwijs. *Het pedagogisch quotiënt*, 151-167.
- Bouwman, A., Hogeboom, B., & Loman, E. (2018). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Uitgeverij.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press
- Centrum Educatieve Dienstverlening (2011). De zeven kwaliteiten van Nieuwsbegrip.
Geraadpleegd op: <http://www.cedgroep.nl/onderzoek-en-innovatie/opbrengstgericht-werken/projecten-groepsniveau/nieuwsbegrip.aspx>
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. (Oratie, Universiteit Leiden).
- Doolaard, S. (2013). *Het streven naar kwaliteit in scholen voor primair onderwijs*. Groningen: GION.
- Doornbos, K., & Bergman, J. W. (1991). Samen naar school. *Aangepast onderwijs in gewone scholen. Nijkerk: Intro*.
- Dweck, C.S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam, Nederland: Uitgeverij SWP.
- Gamoran, A. (1992). Access to excellence: Assignment to honors English classes in the transition from middle to high school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 185-204.
- Hollifield, J. (1987). Ability Grouping in Elementary Schools. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Hoogeveen, L., Hell, J. van, Mooij, T. & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Karels, M. (2015). Professionele vrijheid in het onderwijs. Geraadpleegd op: <https://wij-leren.nl/professionele-vrijheid.php>

- Keijzer, J., Verheggen, K., & van Gils, D. (2016). *Differentiëren in het talentonderwijs. Kleine ingrepen, grote effecten*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Keuvelaar-Van den Berg, L. (2013). *Teacher feedback during active learning: The development and evaluation of a professional development programme*. Eindhoven: ESOE.
- De Koning, P. (1973). *Interne differentiatie*. Purmerend: APS.
- Labaree, D.F. (2012). School syndrome: Understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 143-163.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), 423-458.
- Marks, R. (2013). "The blue table means you don't have a clue": the persistence of fixed-ability thinking and practices in primary mathematics in English schools. In *Forum: For Promoting 3-19 Comprehensive Education* (Vol. 55, No. 1, pp. 31-44). Triangle.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. USA, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Olijkan, E. (2013). Docenten over Nieuwsbegrip in de klas. *Levende Talen Magazine*, 100(3), 16-19.
- Overmaat, M., Roeleveld, J., & Ledoux, G. (2002). Begrijpend lezen in het basisonderwijs: invloed van milieu en onderwijs. *Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut*.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Parsons, S. E., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M., & Allen, M. (2017). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242.
- Passend onderwijs in het kort. (z.j.). Geraadpleegd op <https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/>
- Plochg, T., & Van Zwieten, M. C. B. (2007). 6 Kwalitatief onderzoek. T. Plochg, M van Zwieten (Red.). *Handboek gezondheidszorgonderzoek*, 77-93.
- Plomin, R., Kovas, Y., & Haworth, C. (2007). Generalist genes: Genetic links between brain, mind and education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 11-19.

- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 382–396.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90-116.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22-34.
- Reezigt, G. J., Houtveen, A. A. M., Grift, W. J. C. M., & Guldemon, H. (2002). *Ontwikkelingen in en effecten van adaptief onderwijs in de klas en integrale leerlingenzorg op schoolniveau*. Groningen: GION.
- Van Staa, A., & Evers, J. (2010). ‘Thick analysis’: strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON. Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, 43(1), 5-12.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roepers Review*, 26(1), 29-36.
- Vernooij, K. (2012). Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt? *Onderwijs maak je samen*, 13, 2015.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Wester, F. P. J. F. (2004). Analyse van kwalitatief onderzoeksmateriaal. *Huisarts en wetenschap*, 47(12), 122-128.

Bijlage A: topiclijst

1. Organisatie
 - Niveaugroepen
 - Heterogeen
 - Homogeen
2. Niveaudifferentiatie
 - Overwegingen
 - CITO-resultaten
 - Motivatie leerling
 - Culturele achtergrond
 - Welzijn leerling
3. Doel differentiatie
 - Verschillen kleiner maken (convergent)
 - Toekomen aan alle onderwijsbehoeften (divergent)
4. Begeleiding
 - Aandacht
 - Tijd
 - Opdrachten/taken
5. Visie
 - Welzijn leerling
 - Ontwikkeling leerling
 - Praktische overwegingen
 - Mindset

Bijlage B: open vragen voor het interview

1. Organisatie
 - “Hoe ziet een begrijpend lezen les er bij u uit?”
 - “Is elke begrijpend lezen les bij u hetzelfde?”
 - “Hoe lang duren uw begrijpend lezen lessen?”
 - “Hoe vaak geeft u begrijpend lezen?”
 - “Volgt u de voortgang van leerlingen bij begrijpend lezen?” > “waarom?” > “wat doet u hiermee?”
2. Niveaudifferentiatie
 - “Wat doet u om rekening te houden met de verschillen bij begrijpend lezen?”
 - “Doet u altijd hetzelfde bij begrijpend lezen?”
 - “Maakt u altijd gebruik van dezelfde samenstelling van groepjes?”
 - “Maakt u wel eens gebruik van (niveau)groepen?”
 - “Hoe zien deze eruit?”
 - “Waarom kiest u hiervoor?”
3. Doel differentiatie
 - “Wat zijn uw doelen tijdens de begrijpend lezen lessen?”
 - “Stelt u uw doelen op voor de gehele klas, of maakt u hier onderscheidt in?”
 - “Kunt u mij vertellen waarom u hiervoor kiest?”
4. Begeleiding
 - “Wat is uw rol tijdens de begrijpend lezen lessen?”
 - “Kunt u een voorbeeld geven van een begrijpend lezen les en uw handelen hierin?”
 - “Hoe verdeelt u uw aandacht tijdens de les?”
 - “Hoe begeleidt u uw leerlingen tijdens de les?”
 - “Hoe verdeelt u uw tijd over de leerling tijdens de les?”
 - “Is dit (iedere les) altijd hetzelfde?”
 - “Krijgen alle leerlingen in de klas dezelfde opdracht/taak?”
 - “Wat doen de leerlingen tijdens een begrijpend lezen les?”
5. Visie
 - “Kunt u mijn vertellen waar u aan denkt wanneer u het begrip ‘differentiatie’ hoort?”
 - “Hoe kijkt u naar de verschillen tussen leerlingen in uw klas?”
 - “Hoe vindt u dat wij als leerkrachten om zouden moeten gaan met deze verschillen?”
 - “Wat vindt u belangrijk bij het omgaan met verschillen?”
 - “Neemt u bepaalde overwegingen bij het gebruik van differentiatie?” “Zo ja, waar houdt u allemaal rekening mee?”
 - “Hoe zou uw ideale les begrijpend lezen eruitzien, als u alle middelen tot uw beschikking had?” > “In hoeverre verschilt dit van uw huidige lessen begrijpend lezen?”
 - “Zijn er factoren die uw keuzes beïnvloeden bij het maken van beslissingen met betrekking tot de verschillen tussen leerlingen?”
 - “Wat vindt u het allerbelangrijkste wanneer u kijkt naar de verschillen tussen leerlingen?”
 - “Als uw collega naar u toekomt en advies vraagt over differentiatie bij begrijpend lezen, wat is uw advies dan?”