



## Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?

Het omgaan met verschillen is duidelijk een complexe aangelegenheid, waarbij moet worden voorkomen, dat de keuze voor een aanpak van het omgaan met verschillen negatieve effecten voor risicoleerlingen heeft. Veel onderzoek de afgelopen decennia heeft uitgewezen dat instructie- en leertijd hierin een zeer belangrijke rol speelt.

### OMGAAN MET VERSCHILLEN NADER BEKEKEN. WAT WERKT?

Dr. Kees Vernooij

#### 1. Een oud probleem

Omgaan met verschillen is sinds het onderwijs bestaat een probleem. Vanaf de eerste schooldag verschillen leerlingen van elkaar in mogelijkheden, kennis, vaardigheden, attitudes en motivatie over wat onderwezen gaat worden. Sommige kinderen kunnen in het begin van groep 3 al lezen, terwijl voor andere kinderen het leren lezen in groep 3 veel tijd en ondersteuning vraagt. In het algemeen geldt wanneer een leerkracht met een les begint verschillende leerlingen al veel over de inhoud weten, terwijl dat voor andere kinderen weer niet het geval is. Een school dient vooral rekening te houden met de verschillen die de leerlingresultaten beïnvloeden. Er zijn kinderen die het veel minder goed doen dan we verwachten, maar er zijn ook kinderen die het juist veel beter doen. Om effectief onderwijs voor alle kinderen te realiseren, moet met die verschillen rekening gehouden worden.

In de praktijk is het omgaan met verschillen in aanleg en achtergrond van kinderen – ook wel interne differentiatie genoemd – één van de grootste knelpunten in het onderwijs. Ondanks dat er in de loop der tijd diverse oplossingen zijn gezocht om het onderwijs beter met de verschillen tussen leerlingen te laten omgaan, noemt de inspectie van onderwijs in haar Onderwijsverslag 2006/2007 (mei 2008) het omgaan met verschillen de Achilleshiel van het Nederlandse onderwijs.

#### 2. Wat is met name het probleem?

Meer en meer is door onderzoek duidelijk geworden, dat bijvoorbeeld de leesresultaten van de leerlingen niet alleen beïnvloed worden door een goede leesaanpak, maar met name ook door de wijze waarop er tijdens lezen met de verschillen in leerontwikkeling van de leerlingen wordt omgegaan. Zo hebben zwakke lezers geen andere methodiek nodig, maar moeten veel meer instructie- en leertijd krijgen om een goede lezer te worden. Krijgen risicoleerlingen meer tijd dan worden ze dikwijls een gemiddelde lezer; krijgen ze niet meer tijd dan lopen ze het risico om als functioneel analfabeet het onderwijs te verlaten, omdat ze in onvoldoende mate hebben leren lezen. Er is veel onderzoek over de positieve relatie tussen onderwijstijd

en leerlingresultaten! Zo stellen Cox & Guthry (2001) dat één van de sterkste statistische verbanden de correlatie is tussen de hoeveelheid tijd die aan lezen besteed wordt en de leesresultaten. De essentie van het probleem van veel risicoleerlingen is, dat scholen er niet in slagen meer instructie- en leertijd voor hun leerlingen te realiseren. De onderste 10% van de kinderen heeft meestal 2,5 tot 6x zoveel tijd nodig om iets te leren, dan dat voor de bovenste 10% van de kinderen het geval is (Ward, 1987). In de praktijk blijkt volgens Van de Grift (2007), dat veel onderwijsgevenden problemen hebben met het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen de leerlingen en de zorg voor zwakke en achterblijvende leerlingen. Juist bij het in onvoldoende mate omgaan met die verschillen zijn deze leerlingen – door ons risicoleerlingen genoemd – daarvan de dupe. Bovendien signaleren veel leerkrachten zwakke leerlingen dikwijls te laat, waardoor de achterstanden van kinderen soms te groot zijn geworden om door gerichte activiteiten de kloof met de overige leerlingen te overbruggen. Het is voortschrijdend inzicht, dat ernstig achterblijven het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling – in het bijzonder diens zelfvertrouwen – aantast, waardoor ze gedragsproblemen of vermijdingsgedrag gaan vertonen.

Uit de Onderwijsverslagen van de Nederlandse Inspectie van Onderwijs (2006, 2007, 2008) blijkt, dat twee van de drie leerkrachten in groep 3 en 4 er niet in slagen te differentiëren in de zin van het geven van meer tijd aan risicolezers. Deze gegevens verklaren voor een belangrijk deel de leesuitval in die groepen, n.l. 15 – 25%. Onderzoek (Vernooy, 2005; Inspectie van Onderwijs 2007) laat zien, dat deze problematiek in belangrijke mate verklaart, waarom ongeveer 25% van de leerlingen op het einde van groep 8 als een niet goede lezer de basisschool verlaat en vervolgens niet in staat is om zelfstandig teksten in het voortgezet onderwijs te lezen. In wezen laat deze problematiek zien, dat de basisschool er niet in slaagt om met de verschillen tussen leerlingen in leesontwikkeling om te gaan. Een ander hardnekkig knelpunt in de basisschool is de problematiek van de kleuterschoolverlenging; kleuterschoolverlenging is eigenlijk een eufemisme voor het laten zitten van kinderen in groep 2. Ondanks dat onderzoek (zie Van de Grift 2005) laat zien, dat kleuterschoolverlenging weinig effectief is, krijgt 10% van de oudste kleuters daarmee te maken.

Eerder bleek uit de evaluatie van het Weer Samen Naar School-beleid (1997), dat het WSNS-proces, dat tot doel heeft risicoleerlingen zoveel mogelijk in het reguliere onderwijs op te vangen in plaats van hen naar het speciaal onderwijs te verwijzen, stagneert op het realiseren van het omgaan met verschillen.

Kortom: In de praktijk van de basisschool is het omgaan met verschillen tussen leerlingen een groot probleem; veel scholen slagen er niet in om effectief met de verschillen tussen leerlingen om te gaan in de zin van meer tijd voor hen te creëren, hetgeen negatieve gevolgen voor die leerlingen heeft.

### **3. Wat heeft de wetenschap over het omgaan met verschillen te bieden?**

We kunnen stellen dat veel scholen niet effectief zijn op het gebied van het omgaan met verschillen, maar dat dit in wezen ook voor de wetenschap geldt. De wetenschap heeft scholen niet altijd effectief geholpen bij het zoeken van oplossingen voor die problematiek. Men heeft diverse oplossingen de wereld in gestuurd, waarvan later bleek dat die niet goed werkten en soms zelfs negatieve effecten voor de leerlingen hadden.

Enkele van die oplossingen zijn:

### **- homogeen groeperen van leerlingen**

Bij homogeen groeperen worden leerlingen met een vergelijkbaar prestatieniveau bij elkaar gezet. Dit kan zowel in speciale klassen als binnen klassen, maar ook bij bepaalde vakken zoals lezen en rekenen. Argumenten ten gunste van niveaugroepen zijn meestal gebaseerd op de vooronderstelling dat die manier van groeperen noodzakelijk is om tegemoet te komen aan de unieke behoeften van kinderen met een verschillend niveau. Volgens Gamoran (1992) kan er in het algemeen worden gesteld, dat homogene niveaugroepen - behalve die voor hoogbegaafden - niet leiden tot betere leerlingresultaten. Uit een review van Marzano e.a. (2001) blijkt ook, dat onderzoek het werken met niveaugroepen niet ondersteunt. Veel onderzoek laat zien, dat bij het werken met vaste niveaugroepen de verschillen tussen de groepen alleen maar groter worden. De groepen met zwakke leerlingen raken steeds meer achterop. Uit onderzoek blijkt, dat het onverstandig is zwakke leerders vanaf het begin van hun schoolloopbaan in vaste homogene groepen bij elkaar te plaatsen, in het bijzonder geldt dit voor vakken als taal/lezen en rekenen/wiskunde. Dit heeft negatieve effecten voor hun schoolvoordringen, omdat:

- aparte groepen negatieve gevolgen hebben voor het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen, o.a. omdat de overige leerlingen weten wie de leerlingen van de zwakke niveaugroepen zijn (Oaks, 1991; Page 1991);
- bij de 'lage' homogene groepen gaat het bijna altijd om kinderen afkomstig uit risicogroepen;
- het in groepen van zwakke leerlingen dikwijls ontbreekt aan de druk om te presteren, wat leidt tot slome, zelfvoldane groepen (geen stimulerende leeromgeving!); bovendien ontbreekt het deze groepen aan positieve rolmodellen;
- homogene groepen voor zwakke leerlingen dikwijls stigmatiserende gevolgen voor de betreffende leerlingen hebben (zie Oaks & Guiton, 1995);
- er voor deze leerlingen in het algemeen lagere doelen worden gesteld dan voor groepen met betere leerlingen, hetgeen komt omdat leerkrachten doorgaans lagere verwachtingen hebben over de vooruitgang en de mogelijkheden van deze leerlingen;
- leerlingen uit een zwakke groep vrijwel nooit doorstromen naar een groep met een hoger niveau (ontbreken van mobiliteit tussen groepen);
- leerkrachten niet graag les geven aan homogene groepen met zwakke leerlingen; bovendien geven ze dikwijls kwalitatief mindere instructie aan deze leerlingen;
- homogene groepen in de praktijk meestal minder homogeen zijn dan men op het eerste gezicht denkt. Bijvoorbeeld een homogene groep "zwakke lezers" bestaat dikwijls uit leerlingen met een grote verscheidenheid aan problemen, zoals verschillen in leertempo, decodeervaardigheid, leesbegrip, het gebruik van leesstrategieën, enz.;
- hoe meer groepen een leerkracht heeft, des te minder contact er tussen de leerkracht en de leerlingen is;
- Leerlingen uit de laagste homogene groepen - en dat geldt in het bijzonder voor het voortgezet onderwijs - lopen een verhoogd risico drop out en/of delinquent te worden.

In Nederland heeft Guldmond (1994) onderzoek gedaan naar de effecten van homogeen en heterogeen groeperen in de bovenbouw van de basisschool. Laagpresteerders in homogene groepen deden het slechter dan de laagpresteerders in heterogene groepen. Volgens Guldmond heeft homogeen groeperen nadelige gevolgen voor laagpresteerders. Alle zwakke lezers bij elkaar zetten is

eenvoudig-weg 'dodelijk' voor deze kinderen, omdat ze dan doorgaans langzamere en minder goede instructie krijgen dan de kinderen in de andere groepen.

De gerapporteerde bevindingen illustreren de onjuistheid van de opvatting dat het werken met homogene niveaugroepen tot betere leerlingresultaten leidt! Homogene niveaugroepen hebben nadelige effecten voor zowel de leerresultaten als voor het sociaal-emotioneel functioneren van zwakke leerlingen. Onderzoek maakt duidelijk, dat de kinderen in dergelijke groepen niet de vooruitgang boeken die leerkrachten verwachten.

### **- Geïndividualiseerd onderwijs**

Vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw is dikwijls sterk geïndividualiseerd onderwijs gepropageerd. Dat zou de ideale weg zijn voor het omgaan met verschillen. Zo'n aanpak zou met de mogelijkheden van elke leerling rekening kunnen houden. Uit onderzoek naar de leereffecten bij sterk individueel gericht onderwijs blijkt, dat deze groeperingsvorm geen betere leerlingresultaten geeft dan instructie aan groepen, zoals de hele klas of subgroepen binnen de klas. Er kan zelfs gesteld worden, dat onderzoek vrijwel zonder uitzondering de relevantie van groepsinstructie ondersteunt. Volgens Slavin (1997) moet geprogrammeerde instructieachtig onderwijs als een van de grootste mislukkingen van de onderwijsresearch worden gezien. Op basis van een meta-analyse stelden Fraser et al. (1987), dat sterk geïndividualiseerd onderwijs een weinig krachtige onderwijsfactor is.

In het algemeen neemt bij meer individueel onderwijs de instructie of hulp die leerlingen van de leerkracht ontvangen sterk af. In een klas van 25 à 30 leerlingen krijgen deze hooguit 2 à 3 minuten per uur instructie of hulp van de leerkracht. Hierdoor komen vooral zwakke leerlingen tekort. Deze hebben met name veel directe instructie van de leerkracht nodig voor het versnellen van hun leerontwikkeling. Bovendien heeft zwakke leerlingen lange perioden alleen laten werken, negatieve gevolgen voor hun leerprestaties. Ze gaan dan de voordelen missen van het samenwerken met andere leerlingen. Vaak leidt sterke individualisering voor zwakke leerlingen ook tot een langzamer tempo. Het negatieve gevolg hiervan is volgens Allington (1995), dat er vanuit wordt gegaan, dat er kinderen zijn die altijd achter zullen blijven bij de kinderen die in een normaal tempo instructie krijgen. Dit betekent tevens dat hun resultaten bij die groep achter zullen blijven.

Op basis van o.a. reviews van Slavin en Allington moet vastgesteld worden, dat sterk geïndividualiseerd onderwijs niet tot betere resultaten voor zwakke leerlingen leidt, omdat het de instructierol van de leerkracht sterk doet afnemen. Dit gegeven verklaart ook voor een deel waarom leerlingen in scholen voor speciaal onderwijs waar veel individueel onderwijs plaatsvindt het vrijwel nooit beter gaan doen.

In Nederland werken verschillende scholen met het circuitmodel, een aanpak van sterk geïndividualiseerd onderwijs. Van de Broek (2000) heeft onderzoek gedaan naar de effecten ervan. Het beeld dat uit de resultaten van de studie van Van de Broek naar voren komt, stemt niet optimistisch. Vooral zwakke leerlingen ondervonden negatieve gevolgen bij een toenemend gebruik van het circuitmodel en dan in het bijzonder bij technisch en begrijpend lezen. Ook bij een goede institutionalisering van het model bleek dat het gebruiksniveau van het circuitmodel een negatief effect voor de scores van zwakke leerlingen had of ertoe leidde.

Kortom: de gedachte dat geïndividualiseerd onderwijs betere resultaten zou geven, is onjuist.

### **- Onderzoek naar de effecten van heterogeen groeperen**

Naar aanleiding van de negatieve effecten van vaste homogene groepen en sterk geïndividualiseerd onderwijs houden diverse wetenschappers pleidooien voor meer heterogeen samengestelde groepen.

Heterogeen samengestelde groepen zouden in het algemeen minder nadelige effecten voor zwakke leerlingen hebben dan vaste homogene groepen. Dit is toe te schrijven aan zaken als:

- heterogene groepen worden niet als langzaam en slecht gezien;
- de relaties tussen zwakke en goede leerlingen in heterogene groepen zijn beter dan die tussen leerlingen van verschillende homogene groepen;
- in heterogene groepen gelden zowel voor goede als minder goede leerlingen gezamenlijke leerdoelen en verwachtingen; bovendien is de kwaliteit van de instructie dikwijls beter.

Individuele leerlingen profiteren volgens Terwel (1997) beter in een klas of leergroep met een hoog niveau dan in een klas of subgroep met een laag niveau, omdat in de eerste situatie het werkklimaat en de 'hulpbronnen' beter zijn. Ook Allington (1995) geeft aan, dat de meeste kinderen het beste leren in klassen met een uiteenlopend prestatie-niveau. Kinderen die moeite hebben met het leren lezen, leren het beste lezen in een heterogene setting, waarin zowel goede als minder goede lezers zitten. In het bijzonder leerlingen met achterstanden en problemen lijken gebaat bij opvang in heterogene groepen (zie Meijer 1995). Barta & Allen (1995) stellen zelfs, dat onderzoek laat zien, dat in heterogeen samengestelde groepen de resultaten verbeteren van kinderen die eerst als slecht of gemiddeld werden getypeerd. Een verklaring daarvoor is, dat zwakke leerlingen in een heterogene groep mogelijk meer gemotiveerd met hun leertaken bezig zijn, wat hun taakgerichte leertijd positief beïnvloedt en bepalend is voor hun schoolvorderingen. Aan de andere kant is een negatieve factor bij veel heterogene groepen, dat zwakke leerlingen niet meer tijd krijgen, hetgeen dikwijls bij traditioneel klassikaal onderwijs het geval is. Een negatief effect daarvan is het zittenblijven. Juist risicoleerlingen hebben meer tijd nodig om de gewenste doelen te halen.

Heterogene groepen daarentegen aanvullen met kleine op bepaalde behoeften gerichte tijdelijke subgroepen, ook wel verlengde instructie genoemd, kan aan betere leerprestaties bijdragen. In dat verband kan ook gedacht worden aan het inzetten van meer handen in de klas. De samenstelling van dergelijke groepen moet flexibel zijn en voor een beperkte tijd duren. Het is echter van belang, dat op basis van observaties en toetsgegevens dergelijke 'homogene' subgroepen regelmatig hergegroepeerd worden om te voorkomen dat het vaste homogene groepen worden.

### **Samenvattend**

Verschillende invullingen van het omgaan met verschillen blijken geen effectieve aanpak voor risicoleerlingen te zijn. Aanpakken als homogene groepen en geïndividualiseerd onderwijs - dikwijls divergente differentiatie genoemd - om beter met verschillen tussen de leerlingen om te gaan hebben voordelen, maar creëren ook eigen problemen; problemen die dikwijls de voordelen teniet doen. Divergente

differentiatie is volgens Bosker (2005) problematisch omdat deze invulling van differentiatie alleen maar leidt tot grotere verschillen tussen leerlingen. Ook tempodifferentiatie kan als een vorm van divergente differentiatie worden gezien. In de praktijk betekent divergente differentiatie, dat goede leerlingen sneller door de leerstof heen gaan, dan zwakke leerlingen, waardoor de verschillen tussen leerlingen alleen maar groter worden. Volgens Dronkers (2007) bouwen bepaalde vormen van interne differentiatie de ongelijke aanvangsverschillen van leerlingen zelfs uit, waardoor ongelijke onderwijskansen worden vergroot. Kenmerken van een effectieve aanpak zijn juist de risicoleerlingen zoveel mogelijk bij de groep houden, waardoor ze met de goede leerlingen optrekken, en binnen de groep op te vangen en meer tijd te geven; de leerkracht kan na de groepsinstructie door verlengde instructie aandacht aan hun problemen besteden.

#### **4. Wat vinden leerlingen ervan?**

Wat vinden leerlingen van de diverse vormen van omgaan met verschillen? Bij het omgaan met verschillen gaat het toch vooral om de leerling? In dat verband kan geconstateerd worden dat er weinig onderzoek op dat gebied is. In 1995 hebben Elbaum, Schumm en Vaughn aan 549 basisschoolleerlingen die in de leerjaren 3, 4 en zaten, inclusief 23 leerlingen met leesproblemen, gevraagd wat ze daarvan denken. Het onderzoek liet zien, dat alle leerlingen, zowel goede als zwakke lezers, de voorkeur gaven aan heterogeen samengestelde groepen. Op de tweede plaats gaven alle leerlingen de voorkeur aan klassikale instructie! Het minst populair waren bij de leerlingen homogene groepen en zelfstandig/ alleen werken. Het onderzoek liet ook zien, dat zwakke leerlingen in heterogene klassen meer hulp van klasgenoten kregen dan wanneer er met homogene groepen werd gewerkt. Vooral door zwakke lezers werden vaste homogene groepen als ongewenst gezien.

#### **5. Convergente differentiatie als evidence based aanpak voor een beter omgaan met verschillen**

Convergente differentiatie wordt dikwijls geplaatst tegenover divergente differentiatie, maar ook staat convergente differentiatie tegenover star klassikaal onderwijs, waar geen differentiatie plaatsvindt.

Convergente differentiatie betekent, dat er doelgericht onderwijs wordt gegeven om alle leerlingen in de groep minstens de gestelde minimumdoelen voor de basisvaardigheden te laten bereiken, waarbij het streven is dat alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie, maar dat er tijdens de verwerking rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Bijvoorbeeld goede en gemiddelde leerlingen gaan dan zelfstandig of in duo's aan het werk met verdiepingsstof en zwakke lezers krijgen verlengde, meer intensieve instructie in een groepje van 3 - 5 kinderen, waar rekening wordt gehouden met hun leerbehoeften en waar goed feedback gegeven kan worden. Het model houdt in, dat met name tijdens de verwerking rekening gehouden wordt met de verschillen tussen leerlingen.

Werken vanuit doelen is een belangrijk aspect van convergente differentiatie; doelen die door alle leerlingen - dus ook de zwakke - minimaal moeten worden behaald. Het omgaan met verschillen moet namelijk tot gevolg hebben dat risicoleerlingen beter gaan functioneren en ook de voor hen noodzakelijke doelen die voor alle leerlingen gelden, gaan halen. Bijvoorbeeld: alle kinderen verlaten minimaal met een AVI-9 leesniveau na groep 8 de basisschool; door dit niveau zijn ze functioneel geletterd.

Het is van belang dat voortdurend de vooruitgang van leerlingen in verlengde

instructiegroepen wordt gemonitord en indien nodig de samenstelling van de 'tijdelijke homogene' groep wordt gewijzigd. Cruciaal voor risicoleerlingen is, dat zowel de groeps- als intensieve instructie voor hen effectief moet zijn. Verlengde instructie moet na de groepsinstructie komen en niet in plaats daarvan. Bovendien laat onderzoek zien, dat wanneer zwakke lezers niet meedoen aan de groepsinstructie dit negatieve effecten heeft voor hun leesontwikkeling en zelfvertrouwen. Bij de aanwezigheid van zwakke leerlingen is het van belang naar effectieve groepsinstructie te streven die tot doel heeft juist die leerlingen daarbij actief te betrekken.

Een sterke toename van intensieve instructie voor risicoleerlingen is duidelijk een effectieve interventie. Het is namelijk buiten twijfel dat risicolezers en zwakke lezers sneller leren bij meer intensieve instructie dan alleen bij doorsnee groepsinstructie. Meta-analyses laten voortdurend positieve effecten voor intensieve instructie in kleine groepjes zien (Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 1999). Van belang is dat dergelijke intensieve instructie frequent plaatsvindt, n.l. 4 á 5 keer per week en dan met een lengte van 20 - 45 minuten (Torgesen, 2004). Dat op een kwalitatief verantwoorde wijze de instructietijd uitbreiden effect heeft, laat ook onderzoek van Wang e.a. (1997) zien. In 97% van de door hen bekeken onderzoeken had uitbreiding van de instructietijd positieve effecten voor het leren van de leerling! Meer onderwijstijd in de zin van instructie- en leertijd dan de gemiddelde leerlingen krijgen, is een must voor de leerontwikkeling van risicoleerlingen. Het is dan niet vreemd, dat the National Reading Panel (2000) in een overzichtstudie schrijft, dat expliciete, intensieve instructie een essentieel kenmerk van effectieve interventies voor zwakke lezers dient te zijn. Bij de verlengde instructie dient herhaling een belangrijke plaats in te nemen. Uit onderzoek blijkt, dat herhaling voor zwakke lezers een effectieve methodiek is die sterk door onderzoek ondersteund wordt (Lezotte en Cipriano Pepperl, 1999). Daarnaast is preteaching als methodiek effectief, omdat het leidt tot een verbeterde taakgerichte leertijd van risicolezers tijdens de komende groepsinstructie. De zwakke leerling weet dan al vast enigszins waar het in de komende les om zal gaan, zodat hij of zij beter, actiever, die les kan volgen. Kortom: convergente differentiatie betekent dat de leerkracht voor zwakke lezers na de groepsinstructie meer 'intensieve' instructietijd, minimaal één uur per week, moet organiseren. Zonder die extra inspanningen, zullen zoals eerder is aangegeven, zwakke lezers niet de gestelde minimumdoelen halen. Het leerlingvolgsysteem en protocolmatig werken zijn belangrijke hulpmiddelen om na te gaan of leerlingen zich in de richting van de gestelde doelen ontwikkelen.

**Het model van convergente differentiatie ziet er als volgt uit:**



De convergente differentiatie kan worden versterkt door aanvullend op de intensieve instructie voor zwakke leerlingen tutoring of duoleren te laten plaatsvinden. Door deze activiteiten vindt er uitbreiding van de leertijd c.q. toename van de taakgerichte leertijd plaats, maar kan er ook met de specifieke problemen van een leerling worden rekening gehouden. Zo kunnen zwakkere lezers via interactie met sterkere lezers geholpen worden in het opbouwen van beter leesbegrip van schoolse teksten. De zwakkere lezers trekken zich op aan het voorbeeld, het taalaanbod, de motivatie en de uitleg van de meer vaardige leerlingen (Van den Branden (1997,2000) en Van Keer (2003)). Volgens Slavin (1997) kan het inzetten van een oudere leerling die met een jongere leerling werkt, zeer effectief zijn. Diverse onderzoeken laten dat zien. Ook ouders kunnen een rol spelen. Bijvoorbeeld door na schooltijd met hun kind bepaalde vaardigheden die op school aan de orde geweest zijn nog eens te oefenen met hun kind.

Een belangrijke factor voor een beter omgaan met verschillen is het hebben van een goed inzicht in de verschillen tussen leerlingen en dan in het bijzonder bij risicoleerlingen. Het monitoren van hun resultaten is van groot belang, o.a. om bijvoorbeeld te zien dat een interventie als verlengde instructie effect voor hun leerontwikkeling heeft. Bij de monitoring kunnen observaties en leerlingvolgsysteemgegevens een belangrijke rol spelen; bij de leerlingvolgsysteemgegevens moet gekeken worden naar de zogenaamde D- en E-leerlingen.

## 6. De effectiviteit van convergente differentiatie

In een aantal leesprojecten, n.l. het BOV- en HARD-project is gewerkt vanuit het model van de convergente differentiatie. De aanleiding van beide projecten was, dat



de deelnemende scholen - vooral scholen met veel leerlingen uit risicogroepen - dikwijls met een leesuitval van 25% of hoger in de groepen 3 en 4 te maken hadden. Een dergelijk hoge leesuitval verklaart ook, waarom rond de 25% van de kinderen na groep 8 met een onvoldoende leesvaardigheid de basisschool verlaat. Beide projecten projecten, waarin het versterken van de groepsinstructie en het realiseren van verlengde instructie centraal stond om de gestelde leesdoelen, n.l. minimaal AVI-2 op het einde van groep 3 en minimaal AVI-5 op het einde van groep 4 te realiseren, wisten de leesuitval - concreet het aantal kinderen dat de gestelde doelen niet haalde - te reduceren tot 4 - 6%. Deze bevinding sluit aan bij die van Elbaum e.a. (1999), dat dergelijke kleine intensieve instructiegroepen betere resultaten voor zwakke leerlingen tot gevolg hebben. Er is ook onderzoek dat laat zien, dat dergelijke kleine instructiegroepen even effectief of zelfs effectiever zijn dan één-op-één aanpakken.

## **7. Samenvatting**

Het omgaan met verschillen is duidelijk een complexe aangelegenheid, waarbij moet worden voorkomen, dat de keuze voor een aanpak van het omgaan met verschillen negatieve effecten voor risicoleerlingen heeft. Onderzoek uit de afgelopen decennia heeft duidelijk gemaakt dat risicoleerlingen het beste in heterogeen samengestelde groepen leren en met name meer instructie- en leertijd nodig hebben om bijvoorbeeld een gemiddelde lezer te worden. De mate van effectiviteit van onderwijs is bovenal afhankelijk van de beschikbare tijd voor zowel het onderwijs geven als voor het leren van de stof (zie Dronkers, 2007). Aangezien tijd cruciaal is voor risicoleerlingen, is het juist zorgelijk dat het recente Onderwijsverslag van de inspectie van onderwijs (mei 2007) laat zien, dat het efficiënt gebruik van onderwijstijd geleidelijk afneemt, omdat leraren meer tijd nodig hebben voor het orde houden.

Convergente differentiatie heeft de minst negatieve effecten voor risicoleerlingen, zowel op cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Convergente differentiatie vraagt ook om gerichte implementatie. In de praktijk zullen leerkrachten vooral geprofessionaliseerd en ondersteund moeten worden bij het vormgeven van intensieve instructie c.q. het klassenmanagement dat dit vereist. Daarnaast is het van belang rekening te houden met het gegeven, dat intensieve instructie alleen bij effectief gegeven groepsinstructie effectief is.

## **8.Literatuur**

Allington, R.L. e.a. (1995). No Quick Fix. Rethinking Literacy Programs in America's Elementary Schools. New York: Teacher College Press.

Barta, J.J. & Allen, M.G. (1995). The Dilemma of Tracking and Grouping in Early Childhood and Middle Grades: Are We Speaking the Same Language. In: Pool, H. & Page, J.A. (ed.)(1995). Beyond Tracking. Finding Success in Inclusive Schools. Bloomington/Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Bosker, R. (2005). De grenzen van gedifferentieerd onderwijs. Groningen: Universiteit van Groningen.

Broek, A. (2000). Onderzoek naar de institutionalisering en effecten van het OVB-circuitmodel in het basisonderwijs. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Cox, K.E. & Guthrie, J.T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131.

Davis, J. (2006). More time to learn: The Next Frontier of Educational Reform.

Massachusetts: Center for American Progress.

Dronkers, J. (2007). Ruggengraat van ongelijkheid. Amsterdam: Mets & Schilt en

Wiardi Beckman Stichting.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Watson-Moody, S. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399-415.

Elbaum, B., Schumm, J. & Vaughn, S. (1995). Students' perceptions of grouping formats for reading instruction. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, San Francisco.

Fraser, B.J. et al (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, v11 n2 p147-252 1987

Gamaron, A. (1992). Access to excellence: Assignment to honors classes in the transition from middle to high school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 185-204.

Gamoran, A. (2003). Tracking and the literacy achievement gap. Retrieved 08/05/03 from [cela.albany.edu/newslet/spring03/tracking.htm](http://cela.albany.edu/newslet/spring03/tracking.htm).

Grift, W. van de (2005): 'Verlenging en verkorting van de kleuterperiode in het basisonderwijs'. In *Basisschoolmanagement*, jrg. 18, nr. 5, (januari 2005)

Grift, W. van de (2007). 'Ontwikkelingen in de kwaliteit van het basisonderwijs'. In *Basisschoolmanagement*, jrg. 21, nr. 1, (september 2007).

Gretchen Guiton and Jeannie Oakes (1995). Opportunity to Learn and Conceptions of Educational Equality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 17, No. 3, The Leigh Burstein Legacy (Autumn, 1995), pp. 323-336

Guldmond, H. (1994). Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Hallam, S. (1996). Grouping pupils by ability: selection, streaming, banding and setting. London: Institute of Education.

Inspectie van het onderwijs (2006). De staat van het Onderwijs. *Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (2007). De staat van het Onderwijs. *Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (2008). De staat van het Onderwijs. *Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: inspectie van het onderwijs.

Lezotte, L.W. & Cipriano Pepperl, J.A. (1999). *The Effective Schools Process: A Proven Path to Learning for All*. Okemos, Michigan: Effective Schools Products, Ltd.

Marzano, R. et al (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

Meijer, C. (1996). Integratiestreven is wereldwijd. *Speciaal Onderwijs*, jrg. 69, nr. 1, februari 1996.

Pechar, J.L. & Meijer, C.J.W. (1997). *WSNS op weg. De evaluatie van het WSNS-beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Meijer, C.J.W. (1995). *Halverwege. Van Startwet naar Streefbeeld*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

Guiton, G. and Oakes, J. (1995). Opportunity to Learn and Conceptions of Educational Equality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 17, No. 3, 323-336 (1995)

Page, J.A. (ed.)(1995). *Beyond Tracking. Finding Success in Inclusive Schools*. Bloomington/Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Slavin, R.E. (1996). Neverstreaming. Preventing Learning Disabilities. *Educational Leadership*, Vol. 53, no. 5, 4-7.

Slavin, R. E. (1997). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston: Allyn and

Bacon.

Terwel, J. (1997). Grenzen aan de groep? Een onderwijspedagogisch perspectief op leren in contexten. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Torgesen, J. (2004). Preventing Early Reading Failure. Washington: AFT.

Van den Branden, Kris (2003). Leesonderwijs in Vlaanderen: van hoera! Naar aha! In: VONK, 32e jaargang, nr. 3, jan.-feb. 2003.

Van Keer, H. (2001). Een boek voor twee. Een onderzoek naar het verwerven van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring in de lagere school. VONK 31/2 (nov.-dec. 2001), pp 4-16.

Vernooy, K. (1995). Kanttekeningen bij conventionele wijsheden. Leesgoed, 22e jrg, nr. 6, 1995.

Vernooy, K. (1997). De effectiviteit van groeperingswijzen. Willem Bartjens, jaargang 17, september 1997.

Vernooy, K. (1998). Het hart van het WSNS-proces: omgaan met verschillen. JSW, jaargang 83, nr. 3, november 1998, pag. 28 - 33.

Vernooy, K. (1998). De effecten van differentiatie op het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen. In: P. Ghesquière en A. Ruijsenaars (red.). Ernstige leer- en gedragsproblemen op school. ACCO, Leuven 1998.

Vernooy, K. (2005). Het BOV-interventieproject. Beginnend lezen en omgaan met verschillen. Mechelen: Wolters Plantyn, april 2005.

Vernooy, K. (2005). Verlengde instructie en zwakke lezers. In: Zorgbreed, nr. 9, 2005.

Vernooy, K (2006). Leesonderwijs basisonderwijs behoeft dringend verbetering. In: Christen Democratische Verkenningen special 'De nieuwe schoolstrijd', Herfst 2006.

Vernooy, K. (2006). Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen. CPS: Amersfoort 2006.

Wang, M. C., G. D. Haertel, and H. J. Walberg. 1997. "Learning Influences." Pp. 199-211 in *Psychology and Educational Practice*, eds. H. J. Walberg and G. D. Haertel. Berkeley, Calif.: McCutchan.

Ward, Beatrice (1987). *Instructional Grouping in the Classroom*. School Improvement Research Series. NW Regional Educational Laboratory.

Dr. Kees Vernooy was bij het CPS projectleider van diverse leesprojecten die effectief waren voor risicolezers; momenteel is hij als lector verbonden aan de hogeschool Edith Stein in Hengelo.

Dit artikel is gedownload van <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl>

