

Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs

Onderzoek in opdracht van Ministerie van Onderwijs
Wouter van Casteren
Joyce Bendig-Jacobs
Froukje Wartenbergh-Cras
Marije van Essen
Bas Kurver

ResearchNed
november 2017

© 2017 ResearchNed Nijmegen in opdracht van Ministerie van Onderwijs. Alle rechten voorbehouden. Het is niet geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in publicaties zonder nauwkeurige bronvermelding. ResearchNed werkt conform de kwaliteitsnormen NEN-EN-ISO 9001:2008 voor kwaliteitsmanagementsystemen en NEN-ISO 20252:2012 voor markt-, opinie- en maatschappelijk onderzoek.

Inhoud

Samenvatting	4
1 Inleiding en vraagstelling	8
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	8
1.2 Onderzoeksvragen	10
1.3 Uitgangssituaties po versus vo	11
1.4 Leeswijzer	11
2 Onderzoeksaanpak	12
2.1 Oriëntatiefase	12
2.2 Deskresearch	12
2.3 Veldwerk	12
2.3.1 Survey	12
2.3.2 Interviews	14
2.3.3 Focusgroepen	14
2.3.4 Analyse- en rapportagefase	14
3 Dimensies van differentiëren in het onderwijs	15
3.1 Basisdefinities van differentiëren	15
3.2 Gepland versus ad hoc differentiëren	16
3.3 Convergerend versus divergerend differentiëren	17
3.4 Sturing op differentiëren: school, leraar en leerling	18
3.5 Waar differentieer je op: soorten verschillen	18
3.6 Differentiëren en opbrengstgericht werken	19
3.7 Succesfactoren bij differentiëren	19
3.8 Slotopmerkingen en conclusies literatuuranalyse	20
4 Differentiëren en differentiatievaardigheden volgens leraren en schoolleiders in het primair onderwijs	22
4.1 Positieve ervaringen met differentiatievormen	22
4.2 Onderwijssituaties in het po met extra eisen aan differentiëren	23
4.3 Grenzen aan differentiëren in het po	24
4.4 Differentiatievaardigheden in de praktijk	25
4.5 Reflectie experts	26
4.6 Conclusies: differentiëren en differentiatievaardigheden	28
5 Tevredenheid over differentiëren in het primair onderwijs	31
5.1 Duidelijkheid over differentiëren	31
5.2 Ambities versus kunnen waarmaken van differentiëren	31
5.3 Tevredenheid over differentiëren en differentiatievaardigheden	32
5.4 Aandeel leraren dat onvoldoende kan differentiëren	33
5.5 Conclusies differentiëren in het primair onderwijs	34
6 Succesfactoren differentiatievaardigheden en differentiëren	35
6.1 Succesfactoren volgens de inspectie	35
6.2 Toepassing succesfactoren versterking differentiatievaardigheden	36
6.3 Toepassing succesfactoren randvoorwaarden	37
6.4 Succesfactoren volgens leraren en schoolleiders	38
6.4.1 Versterking van differentiatievaardigheden	38
6.4.2 Lesobservaties en teamleren	39
6.4.3 Rol van de pabo	39

6.5	Randvoorwaarden volgens leraren en schoolleiders	40
6.5.1	Algemene voorwaarden voor een optimale differentiatie	40
6.5.2	Rol schoolleider	41
6.5.3	Andere kijk op opbrengsten van differentiëren	43
6.5.4	Rol educatieve uitgeverijen	43
6.5.5	Randvoorwaarden versus vaardigheden	44
6.6	Conclusies succesfactoren	44
6.6.1	Factoren die vaardigheden stimuleren	44
6.6.2	Randvoorwaarden voor differentiatie	44
7	Ondersteunend beleid versterking differentiatievaardigheden	45
7.1	Schoolbeleid versterking differentiatievaardigheden	45
7.1.1	Prioriteit van een gedifferentieerde onderwijsaanpak	45
7.1.2	Differentiatievaardigheden in personeelsgesprekken	46
7.1.3	Aanpak differentiatievaardigheden in relatie tot andere vaardigheden	46
7.2	Landelijk beleid versterking (differentiatie)vaardigheden	47
7.3	Conclusies beleid versterking differentiatievaardigheden	48
8	Conclusies en aanbevelingen	49
8.1	Conclusies	49
8.2	Aanbevelingen	52

Samenvatting

In het primair onderwijs is afgesproken dat alle ervaren leraren in 2020 voldoende bekwaam zijn in differentiëren. Tijdens lesobservaties van de inspectie is in een (beperkt) deel van de lessen in het po niet zichtbaar dat voldoende wordt gedifferentieerd. Dat aandeel is vrij stabiel in de afgelopen jaren. Niet laten zien betekent echter nog niet dat de leraar het ook niet kan. Randvoorwaarden (tijd, faciliteiten en dergelijke) kunnen dit in de weg staan. Het ministerie van OCW heeft aan ResearchNed gevraagd om de vaardigheden en randvoorwaarden voor differentiëren nader te onderzoeken, met als hoofdvraag hoe differentiatievaardigheden versterkt kunnen worden. Ditzelfde onderzoek is ook in het voortgezet onderwijs uitgevoerd. De resultaten daarvan zijn vervat in een afzonderlijke rapportage.

Aanpak onderzoek

Dit onderzoek is ten eerste aangepakt met een literatuuronderzoek, interviews met experts en een discussiebijeenkomst met experts en betrokkenen uit het beleids- en onderwijsveld (po en vo). De kern van het onderzoek bestond uit een online vragenlijstonderzoek onder leraren en schoolleiders. In het po vulden 1080 leraren en 645 schoolleiders de vragenlijst in. In aanvulling hierop zijn tien schoolleiders en enkele leerkrachten geïnterviewd en twee focusgroepen met leraren en schoolleiders belegd.

Differentiëren en differentiatievaardigheden in het po

Differentiëren is een complex en divers begrip dat in de praktijk op veel manieren ingevuld kan worden. Wat die aanpak concreet moet zijn, is niet in het algemeen aan te geven. Elke leraar en school moet daarin eigen keuzes maken, die passen bij de leerlingenpopulatie, leerdoelen, context en onderwijsvisie van de school. Uit de onderwijskundige literatuur is wel af te leiden dat differentiatie meer is dan in de klas oog hebben voor alle leerlingen; het vergt van de leraar (en de school) een doelbewuste, beredeneerde, voorbereide en planmatige aanpak om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen. Een expliciete en richtinggevende schoolvisie op het onderwijsleerproces is belangrijk; effectieve aanpakken van differentiatie hebben een *integraal* karakter, met ook aandacht voor ondersteunende faciliteiten zoals een bijpassend HRM-beleid en voldoende voorbereidingstijd.

Differentiëren in het po heeft een ander vertrekpunt dan in het vo. In het po is differentiatie naar drie cognitieve niveaus de reguliere situatie. Beter differentiëren in het po impliceert dat de leraar die aanpak zo nodig verfijnt of - als de leerling of situatie daar om vraagt - loskomt van de gebruikelijke, door de methode ondersteunde differentiatie naar niveaus en leerlingen op maat benadert.

Hoofdvormen in het primair onderwijs zijn:

- differentiatie binnen het klasverband, waarbij voor deelgroepen de instructie, instructietijd en opdrachten worden aangepast, maar alle leerlingen wel in een gelijk tempo door de lesstof gaan;
- groepsdoorbrekend werken, waarbij leerlingen buiten de eigen klas in deelgroepen in een eigen tempo door (bepaalde) lesstof gaan;
- gepersonaliseerd leren, met maatwerk en keuzemogelijkheden voor individuele leerlingen.

Differentiatie kent een aantal kernelementen die van iedere leraar verwacht kunnen worden:

- *Basishouding* bij leraren: bewustzijn van verschillen tussen leerlingen; bewustzijn van de eigen mogelijke vooroordelen en de impact van het eigen differentiërend gedrag op leerlingen; expliciteren van de eigen onderwijsvisie op talentontwikkeling; regulering van het eigen ad hoc differentiërend gedrag.

- *Basisaanpak in de klas*: effectief en planmatig (voorbereid) aanpassen van instructie, onderwijstijd en verwerkingsopdrachten op verschillen tussen leerlingen; het zodanig organiseren van de lessen dat er ook voldoende tijd beschikbaar is voor die geplande aanpak; steeds kritisch bezien of de gekozen aanpak wel voldoet voor individuele leerlingen.
- *Basishouding in het team*: zo nodig mee kunnen bewegen met schoolbrede onderwijsconcepten en (ICT-)tools voor differentiatie.

Om dit in de praktijk te kunnen brengen is een aantal competenties noodzakelijk:

- *gedegen kennis* van de leerlijnen en van een divers handelingsrepertoire;
- *vaardigheden* ten aanzien van het volgen van leerlingenvorderingen, coaching, klassenmanagement, ICT, onderwijsontwerp en het creëren van een veilige leeromgeving;
- *houdingsaspecten*: openstaan voor verschillen, open mind, zelfreflectie/kritisch blijven kijken naar de effectiviteit van de lesaanpak, belang inzien van differentiatie, lat hoog leggen voor alle leerlingen, oude aanpakken durven loslaten en voorbereidingstijd in differentiatie investeren.

Haalbaarheid beleidsdoelstelling

Prealabele opmerking is dat het feitelijke vaardighedenniveau van leraren ten aanzien van differentiëren niet goed bekend is. De indicatoren die de inspectie gebruikt, brengen in beeld wat in de les zichtbaar is, maar daaruit is zoals gezegd niet direct een vaardighedenniveau af te leiden. Wel wordt duidelijk uit het voorliggende onderzoek dat leraren en schoolleiders ruimte zien voor verbeteringen bij zowel de versterking van de competenties van leraren als bij de randvoorwaarden voor differentiëren. Bij de beoordeling van de haalbaarheid van de beleidsdoelstelling dat alle ervaren leraren in het po in 2020 kunnen differentiëren, is er een mix van positieve elementen en aandachtspunten.

Positieve elementen zijn dat het aandeel onbekwame leraren volgens geïnterviewde schoolleiders vrij laag ligt en dat de tevredenheid bij geënquêteerde schoolleiders over de differentiatievaardigheden van leraren hoog is. Ook wordt vaak - door zowel leraren als schoolleiders - een verbetering gezien in de afgelopen periode. Bovendien gaat het bij het aandeel niet-bekwame leraren deels om startende leraren die het differentiëren merendeels in de praktijk nog zullen leren. Verder is te concluderen dat leraren nogal eens overvraagd worden in lastige lessituaties waarin ze moeten omgaan met veel verschillende leerlingen, met heel verschillende leervragen en ondersteuningsbehoeften. Positief is verder dat een aantal scholen en leraren actief bezig is met (de verbetering van) gedifferentieerde lesaanpakken, op verschillende manieren. Van oudsher wordt er in het po gedifferentieerd en dat is ook onontkoombaar gelet op de grote (cognitieve) verschillen in de klas; de inzet om tot nieuwe, betere aanpakken te komen, leeft echter en er is een extra inzet merkbaar. Vrijwel alle geënquêteerde leraren vinden differentiatie ook belangrijk en de prioriteit die differentiëren heeft binnen de eigen school wordt vaak hoog ingeschat. Leraren die bewust bezig zijn met gedifferentieerde lessen zijn vaak enthousiast over de aanpak en wat het oplevert. De opbrengsten worden niet zozeer gezien bij betere leerresultaten, maar bij een betere leerhouding en meer lesplezier bij leerlingen.

Aandachtspunt is ten eerste dat de onduidelijkheid over wat differentiëren concreet is in het po nog vrij groot is; een derde van de leraren weet niet goed wat de schoolleiding concreet van hen verwacht. Ook lukt het niet goed om onderwijsopbrengsten van gedifferentieerd onderwijs te laten zien. Voorts hechten leraren weliswaar veel belang aan differentiatie, maar ze vinden zelf dat ze dit in de praktijk vaak niet goed kunnen waarmaken. Waar er onbekwaamheid is, hangt die volgens geïnterviewden mede samen met houdingsaspecten: het niet durven en niet willen loslaten van lesmethoden die differentiatie op individueel niveau juist ook kunnen hinderen. Bij de randvoorwaarden voor differentiatie worden de schoolfaciliteiten en de beschikbare voorbereidingstijd voor differentiatie door de meeste leraren en ook een substantieel deel van de schoolleiders hooguit als redelijk op orde gezien.

Bij de versterking van differentiatievaardigheden (professionalisering en gebruik van lesobservatie binnen de school) zien leraren veel ruimte voor verbetering. Op deze punten zijn schoolleiders duidelijk vaker positief dan leraren, maar ook schoolleiders zien dat een belangrijke succesfactor ‘lesobservaties door leraren’ weinig van toepassing is op scholen. Ook wordt de aandacht op de lerarenopleidingen voor differentiëren als te gering gezien. De belangrijkste factoren voor het niet toepassen van succesfactoren zijn gebrek aan tijd en het lastig kunnen organiseren binnen scholen.

Sturing van scholen op het versterken van differentiatievaardigheden

In de praktijk blijkt dat er vaak geen directe sturing is vanuit de schoolleiding op hoe leraren differentiatie concreet moeten invullen. Mogelijk vindt daardoor een deel van de leraren het onduidelijk wat de schoolleiding van hen verwacht bij differentiatie. Differentiatievaardigheden komen wel – soms of altijd – in personeelsgesprekken ter sprake en ook resultaten van lesobservaties worden daar indien beschikbaar – soms of altijd – bij betrokken. Bij de inzet van professionaliseringsactiviteiten gericht op differentiëren blijkt dat met name activiteiten die *leren van elkaar in het team* ondersteunen (peer review en leergemeenschappen) weinig worden gebruikt (bij ruim de helft van de scholen niet). Het meest ingezet worden teamdagen/teamscholing. Positief is dat de meerderheid van de leraren en schoolleiders de ervaring heeft dat differentiatievaardigheden (ook) in samenhang met andere, verwante vaardigheden (zoals ten aanzien van ICT) worden versterkt binnen de school.

Succesfactoren versus de beleidsinzet versus toepassing in scholen

Aan respondenten is gevraagd welke succesfactoren zij voor differentiatie van belang vinden. Hierboven is al kort beschreven wat – blijkens dit onderzoek – de toepassing van succesfactoren binnen scholen is, volgens respondenten. Samenvattend is er het volgende beeld.

Tabel 0.1: Kritische succesfactoren

Succesfactor	Belang	Toepassing in scholen
Lesobservaties leraren	++	-
Lesobservaties schoolleiding	++	+
Professionalisering top-down	+	-/+ , +
Professionalisering bottom-up	++	-/+
Schoolfaciliteiten	+	-
Voldoende voorbereidingstijd	++	-
Schoolbeleid	++	-/+
Faciliteiten leerlingprestaties volgen	+	+
Helder begrip van differentiëren	+	-/+

Uit de tabel kan worden geconcludeerd dat:

- *alle* succesfactoren van belang zijn (en – zo bleek eerder al – in *samenhang* aangepakt zouden moeten worden), met nadruk op voldoende voorbereidingstijd en leren in het team van elkaar (bottom-up professionalisering, lesobservaties door leraren);
- de *toepassing* van succesfactoren binnen scholen nog *achterblijft* en dat dit met name ook geldt voor de belangrijke succesfactoren: lesobservaties leraren, professionalisering bottom-up en voldoende voorbereidingstijd.

In de landelijke beleidsinzet is er thans veel aandacht voor de professionalisering van leraren, in het kader van de landelijke lerarenagenda en het bestuursakkoord po. De professionalisering bottom-up en het gebruik van lesobservaties door leraren lijken daar nog niet voldoende van te hebben geprofiteerd.

Bij de randvoorwaarden voor differentiëren is een beperking dat belangrijke randvoorwaarden, zoals kleine klassen en voldoende voorbereidingstijd, een brede context en afwegingskader hebben. Bij de randvoorwaarden is eerder te stellen dat die zijn verslechterd in de afgelopen jaren: bezuinigingen, passend onderwijs, de aandacht voor excellentie, verzwarende leerlingenproblematiek et cetera, zorgen eerder voor minder tijd en voor een grotere uitdaging om te differentiëren. Randvoorwaarden als ICT lijken wel verbeterd, maar de rol van educatieve uitgeverijen met een aanbod van adaptieve methoden en tools wordt door geïnterviewden kritisch bejegend.

Binnen de scholen zelf is een belangrijk aandachtspunt dat scholen - onverlet de beperkingen in tijd en geld - er toch in slagen om voldoende voorbereidingstijd en faciliteiten voor een gedifferentieerde aanpak te organiseren. Ten tweede is van belang dat scholen beter verduidelijken wat ze concreet van leraren verwachten, bovenop de min of meer traditionele differentiatie naar drie cognitieve niveaus in het po.

Ruimte voor (beleids)impuls

Geconcludeerd kan worden dat in het po differentiatie de norm is en de vaardigheden bij leraren vaak op orde worden gevonden, maar dat de omstandigheden in de klas en randvoorwaarden het vaak lastig maken om het goed in praktijk te brengen. Veel leraren lopen naar eigen zeggen tegen grenzen aan in grote klassen, met veel verschillen in de klas en/of leerlingen met bijzondere leer- en zorgbehoeften en gedragsproblemen. Belangrijke slag in het po is dat leraren waar nodig los kunnen komen van de gangbare en door methodes ondersteunde differentiatie naar drie niveaus. Zowel bij de inzet op de versterking van de differentiatievaardigheden als bij de randvoorwaarden voor differentiëren is er nog verbeterruimte. Kansen liggen er bij:

- De stimulering van bottom-up professionalisering (teamleren) met lesobservaties, peer review, leergemeenschappen differentiatie en dergelijke.
- De verbetering van randvoorwaarden, met name het binnen scholen organiseren en faciliteren – ook binnen de beperkingen van tijd en geld – van meer tijd voor de voorbereiding en uitvoering van gedifferentieerd onderwijs. Goede voorbeelden van aanpakken van klassenmanagement en van een schoolorganisatie die tijd vrijspelen voor differentiatie zijn interessant om te verspreiden.
- Een integrale aanpak binnen scholen via een strategische HRM-lijn. Bij een inbedding in het strategische HRM-beleid worden de vaardigheden en de motivatie bij leraren en de ruimte/mogelijkheden die ze hebben om te differentiëren, in samenhang aangepakt, gekoppeld aan een voor leraren duidelijke schoolvisie op differentiatie in de lespraktijk. De rol van de schoolleider is daarin belangrijk. Essentieel is dat die kan verduidelijken wat van de leraar wordt verwacht en wat dat moet opleveren.
- Bij de dialoog hierover binnen de scholen is een belangrijk aandachtspunt dat de schoolleiders in het po veel positiever dan de leraren aankijken tegen de versterking van differentiatievaardigheden en de randvoorwaarden voor differentiëren binnen scholen. Voor een vruchtbare dialoog is het wenselijk dat percepties meer overeen komen.
- De betere inbedding van differentiatie en -vaardigheden in de lerarenopleidingen voor het po.

Per saldo lijkt de resultaatindicator voor het bereiken van de doelstelling dat alle ervaren leraren in 2020 voldoende vaardig zijn in differentiëren, lastig haalbaar. Deze resultaatindicator behelst dat uit de lesobservaties van de inspectie blijkt dat in alle lessen waar gedifferentieerd kan worden, ook voldoende wordt gedifferentieerd. Gelet op de huidige situatie, met nog onduidelijkheden ten aanzien van het verwachte gedrag van leraren en aandachtspunten ten aanzien van randvoorwaarden en de versterking van vaardigheden en de bovendien nog relatief recente *extra* inzet op differentiatie, is het aan te bevelen om de termijn voor het bereiken van de doelstelling te verlengen. De resultaatindicator voor differentiatievaardigheden is feitelijk al aangepast. De inspectie gebruikt geen samengestelde indicator meer voor differentiatie en verbindt de losse indicatoren niet aan een vaardighedeniveau. De inspectie kijkt bovendien in het nieuwe onderzoekskader anders naar didactische kwaliteit.

1 Inleiding en vraagstelling

De Lerarenagenda, het sectorakkoord vo en het bestuursakkoord po bevatten de doelstelling dat in 2020 alle ervaren leraren differentiatievaardigheden beheersen. De indicator van de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) – het aandeel lessen waarin naar het oordeel van de inspectie voldoende wordt gedifferentieerd – laat echter al jaren achtereen *geen* vooruitgang zien. Op aspecten die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van differentiatievaardigheden, zoals de begeleiding van startende leraren, peer review en de inzet van lesobservaties, is volgens het ministerie van OCW wèl vooruitgang geboekt. Een nadere analyse van beschikbare data heeft niet geleid tot goed inzicht in hoe dat is te verklaren. In een bestuurlijk overleg Leraren is daarom besloten verdiepende onderzoeken naar differentiatievaardigheden in het po en het vo te laten uitvoeren. Beide onderzoeken zijn in de periode mei-september 2017 uitgevoerd door ResearchNed.

Het voorliggende rapport doet verslag van de resultaten voor het primair onderwijs. In een separaat, tweede rapport zijn de bevindingen voor het voortgezet onderwijs opgenomen. Een aantal algemene(re) passages in de beide rapportages is (min of meer) gelijk en op sommige plekken wordt in dit rapport verwezen naar vergelijkbare resultaten in het rapport voor het voortgezet onderwijs.

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

De aanleiding voor dit onderzoek voert terug tot de constatering van de inspectie dat een substantieel deel van de leraren niet voldoende differentiatie laat zien in de lessen op momenten dat dit mogelijk en gepast zou zijn. Bij lesobservaties let de inspectie in het po bij differentiatie op drie aspecten: de afstemming van de instructie, de afstemming van de verwerkingsopdrachten en de afstemming van de onderwijstijd op verschillen tussen leerlingen.

In de Onderwijsverslagen 2011/2012 en 2013/2014 heeft de inspectie gerapporteerd over een samengestelde indicator voor differentiëren, waarbij het aandeel lessen dat op indicatoren voor differentiëren en complex didactisch gedrag een voldoende scoorde, is genoemd. In die beide Onderwijsverslagen heeft de inspectie dat vertaald naar conclusies over de vaardigheden van leraren. Ongeveer de helft tot tweederde deel van de leraren in het po, vo en mbo zou de complexere vaardigheden niet beheersen, aldus de inspectie in 2013¹; volgens de inspectie vergelijkbaar met aandelen die in andere onderzoeken werden gevonden². In het Onderwijsverslag 2011/2012 komt de inspectie op die manier in het po tot een aandeel van ongeveer de helft (48%) van de leraren die voldoende vaardig zou zijn in de complexere vaardigheden.

In het bestuursakkoord po is hierop de doelstelling geformuleerd dat alle ervaren leraren in het po de differentiatievaardigheden op voldoende niveau beheersen. De *resultaatindicator* voor deze doelstelling is het percentage lessen waarin volgens het oordeel van de inspectie voldoende wordt gedifferentieerd. Hiervoor beoordeelt en analyseert de inspectie een steekproef aan lessen in het kader van de Staat van het Onderwijs.

Onderwijsverslag 2015/2016: van samengestelde naar losse indicatoren

De drie indicatoren voor differentiëren laten zien of een leraar had kunnen differentiëren in de les, maar laten niet zien of de leraar differentiatievaardigheden beheerst. De indicatoren brengen in beeld wat een inspecteur ziet in een klas, niet per se wat een leraar kan. Randvoorwaarden als tijd, samenstelling van de klas en geschikte ruimtes spelen ook een rol bij differentiëren in de dagelijkse praktijk.

1 Onderwijsverslag 2011/2012, Inspectie van het onderwijs, Utrecht 2013. Pagina 21.

2 Zie bijv. Grift, W. van de, Wal, M. van der, & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling van de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88 (6), 416-432. Die andere studies zijn doorgaans ook gebaseerd op lesobservaties en niet op een assessment van vaardigheden.

Op zichzelf genomen vaardige leraren kunnen door tekortschietende randvoorwaarden mogelijk minder differentiatie laten zien dan ze op grond van hun vaardigheden kunnen. De indicatoren worden door de inspectie in het Onderwijsverslag 2015/2016 dan ook niet meer direct in relatie tot vaardigheden gepresenteerd. Ook hanteert de inspectie geen samengestelde indicator voor differentiëren meer, maar rapporteert enkel over de losse indicatoren.

Bij die drie losse indicatoren blijkt dat het aandeel lessen met onvoldoende differentiatie bij twee indicatoren *stabiel* is in de periode 2011-2016 en bij één indicator is *gedaald*:³

- bij de indicator 'afstemming instructie' schommelt het percentage onvoldoende beoordeelde lessen rond de 34 procent;
- bij de indicator 'afstemming onderwijstijd' schommelt het percentage onvoldoende beoordeelde lessen rond de 12 procent;
- bij de indicator 'afstemming verwerking' is het percentage onvoldoende beoordeelde lessen gedaald, van 25 procent in 2011/2012 naar 15 procent in 2015/2016.

Ook is duidelijk dat op de losse indicatoren er *gunstigere* scores zijn dan eerder is gerapporteerd over de samengestelde indicator. Bij de indicatoren 'afstemming onderwijstijd' en 'afstemming verwerking' liggen de aandelen lessen met een onvoldoende beoordeling zelfs vrij laag met scores van resp. 12 en 15 procent. Als er dus al een koppeling mogelijk is tussen de indicatoren en de vaardigheden van leraren, dan is een groot deel van de leraren op *deelaspecten* van differentiëren mogelijk wel voldoende vaardig. Het *absolute vaardighedenniveau* van leraren ten aanzien van differentiëren is echter niet bekend en kan niet uit de lesobservaties worden afgeleid.

Scholingsbehoefte bij leraren

Uit eerder onderzoek blijkt wel dat veel leraren aangeven dat ze behoefte hebben aan ondersteuning bij het ontwikkelen van differentiërende vaardigheden, met name ten aanzien van leerlingen met bijzondere leer- en zorgbehoeften⁴. In verband met de invoering van passend onderwijs moeten leraren in reguliere basisscholen vaker kunnen omgaan met dergelijke leerlingen. Tegelijkertijd is er ook de maatschappelijke wens dat in het onderwijs talentontwikkeling en ruimte voor toptalent en bètatalent meer aandacht moeten krijgen. Gesteld kan worden dat met passend onderwijs en de inzet op (top)talent de range van niveaus in de klas die leraren moeten bedienen, in veel klassen is verbreed. De opdracht om optimaal te differentiëren c.q. optimaal recht te doen aan verschillen tussen leerlingen, is hiermee in het algemeen verzwaard.

Conclusies aanleiding onderzoek

De discussie in de afgelopen periode over differentiëren is met name gefocust op de vaardigheden van leraren ten aanzien van differentiëren. Het feitelijke vaardighedenniveau ten aanzien van differentiëren is op grond van de indicatoren voor differentiëren van de inspectie echter niet goed te bepalen en die indicatoren zijn daarvoor ook niet bedoeld. Leraren geven wel zelf aan dat ze behoefte hebben aan professionalisering ten aanzien van differentiëren. Dit duidt erop dat er wel ruimte is voor verbetering bij de differentiatievaardigheden van leraren en naar verwachting ook bij de mogelijkheden (randvoorwaarden) om te kunnen differentiëren in de klas. Dat beschouwen we als de aanleiding voor dit onderzoek. In dit onderzoek gaan we op de vaardigheden en de randvoorwaarden voor differentiëren in samenhang in.

3 Inspectie van het Onderwijs, Technisch rapport sectorhoofdstuk primair onderwijs - De Staat van het Onderwijs 2015/2016, Utrecht, april 2017.

4 Algemene Rekenkamer, Kunnen basisscholen passend onderwijs aan?, Den Haag, 2013.

1.2 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

Op welke manier kunnen differentiatievaardigheden van leraren in het po worden versterkt?

De onderzoeksvraag is uitgewerkt in verschillende deelvragen. Aanknopingspunt zijn de *kritische succesfactoren* om tot succesvolle differentiatie te komen die de inspectie in het *voortgezet* onderwijs heeft geconstateerd. Het onderzoek is onder meer bedoeld om te achterhalen of deze kritische succesfactoren ook gelden in het primair onderwijs, welke succesfactoren het meest bepalend zijn, welke knelpunten er zijn om deze niet tot stand te brengen en wat kansrijke verbeteracties zijn.

De volgende deelvragen zijn onderscheiden:

Begrippen en succesfactoren

- (1) Welke bruikbare definitie van differentiatievaardigheden, die in de kern gaat om ‘het kunnen omgaan met verschillen in het primaire proces tussen leraar en leerlingen’, kan worden geformuleerd op basis van bestaande kennis en onderzoek?
- (2) Wat is er (uit de wetenschappelijke literatuur) bekend over kritische succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden in de betreffende sector?
- (3) In hoeverre komen de kritische succesfactoren die de inspectie in het vo heeft geïdentificeerd, op basis van bestaand onderzoek, overeen met kritische succesfactoren in het po?

Praktijk

- (4) Op welke wijze sturen scholen op het versterken van differentiatievaardigheden?
 - In hoeverre is het een onderwerp in HRM-activiteiten (zoals de personeelsgesprekencyclus)?
 - Welk soort professionaliseringsactiviteiten zijn gericht op differentiatievaardigheden?
 - Hoe verhouden activiteiten gericht op versterking van differentiatievaardigheden zich tot versterking van andere (verwante) complexe didactische vaardigheden, zoals e-didactische vaardigheden?
- (5) Welke kritische succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden:
 - passen scholen al toe?
 - passen scholen niet toe?
 - wat maakt dat ze deze niet toepassen?
 - wat hebben ze nodig om ze wel te kunnen toepassen, wat zijn de randvoorwaarden om ze toe te passen?

Beleid/ondersteuning

- (6) In hoeverre zijn (beleids)maatregelen, ondersteuning in de sector en andere activiteiten van het ministerie, de PO-Raad, vakbonden, schoolbesturen en scholen gericht op succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden?
 - Welke wel (en met welk effect)?
 - Welke niet?
 - Kansen: voor welke kritische succesfactoren zijn er nog geen of onvoldoende mogelijkheden tot ondersteuning?

1.3 Uitgangssituaties po versus vo

In het po en vo zijn simultaan vergelijkbare onderzoeken uitgevoerd naar differentiatie. De uitgangssituaties voor differentiëren verschillen fors in het po en vo. Waar in deze rapportage wordt verwezen naar onderzoeksresultaten in het voortgezet onderwijs, dienen die verschillen uiteraard in ogenschouw genomen te worden. Als de belangrijkste verschillen is het volgende te onderscheiden:

- In het po zitten alle niveaus bij elkaar; het vo is gedifferentieerd naar cognitieve niveaus (externe differentiatie, zie hoofdstuk 3).
- In het po ziet een leerkracht zijn/haar groep leerlingen de hele dag; in het vo ziet een leerkracht een veel groter aantal leerlingen (vaak honderden) soms maar een uur per week.
- In het po kan een leerkracht de momenten van gedifferentieerde aandacht beter plannen en spreiden over de week en hij/zij beschikt daarbij ook over autonomie; in het vo kan de leerkracht doorgaans niet autonoom over de weekagenda van de leerling beschikken, bijvoorbeeld t.b.v. extra lessen of andere werkvormen.
- In het po geeft de groepsleerkracht (bijna) alle vakken, wat het mogelijk maakt om vakken met elkaar te verbinden in vakoverstijgend projectonderwijs (dat leerlingen zelf keuzes laat) en om individuele leerlijnen af te spreken met ouder en leerling; in het vo heeft de vakleerkracht een beperkter overzicht over de gehele leerlijn van een leerling.
- In het vo zijn leerlingen ouder, beschikken al over meer vaardigheden en zijn vaak zelfstandiger. Daardoor zijn ook andere werkvormen mogelijk, zoals vormen van 'flipping the classroom' waarbij leerlingen zelfstandig de instructie tot zich nemen en in de klas – onder begeleiding van de docent – aan gedifferentieerde opdrachten werken.

De uitgangssituatie is hiermee in het primair onderwijs dat de leraar een zeer diverse groep heeft, waarbij de uitdaging is dat de leraar alle vakgebieden (taal, rekenen, geschiedenis, etc.) moet overzien om van daaruit voor de verschillende leerlingen een optimale, samenhangende leerlijn te maken.

1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 staat de aanpak van dit onderzoek toegelicht. Hoofdstuk 3 gaat nader in op vormen van en visies op differentiëren en de bijhorende vaardigheden. Basis daarvoor is een literatuurstudie. In hoofdstuk 4 worden die inzichten aangevuld met praktijkervaringen van leraren en schoolleiders. In hoofdstuk 5 staat beschreven hoe schoolleiders en leraren het differentiëren in de praktijk ervaren: is duidelijk wat van leraren wordt verwacht, kunnen ze het differentiëren waarmaken, wat is de tevredenheid over vaardigheden? In hoofdstuk 6 worden de succesfactoren voor differentiëren en differentiatievaardigheden besproken en hoofdstuk 7 gaat in op het schoolbeleid en het landelijk beleid voor de versterking van differentiatievaardigheden. Hoofdstuk 8 bevat de conclusies en aanbevelingen.

2 Onderzoeksaanpak

Dit onderzoek is uitgevoerd in de periode mei-september 2017. De aanpak is per stap als volgt geweest.

2.1 Oriëntatiefase

In de eerste fase is de scope en de focus in beide onderzoeken besproken in een discussiebijeenkomst op 22 mei 2017, met aanwezigheid van experts, leraren en schoolleiders uit het po en vo en vertegenwoordigers van de PO-Raad, VO-Raad, onderwijsbonden, de inspectie en het ministerie van OCW. Ingebracht zijn praktijkervaringen en wetenschappelijke expertise, als richtinggevers voor het vervolg van het onderzoek. Met de inspectie zijn separaat de wijze van onderzoeken en de conclusies van de inspectie ten aanzien van differentiëren in het po en vo besproken. In afstemming met de begeleidingscommissie zijn vervolgens vragenlijsten ontwikkeld ten behoeve van het veldonderzoek.

2.2 Deskresearch

Op basis van een literatuurstudie zijn de begrippen differentiëren en differentiatievaardigheden in het onderwijs nader beschreven. Deze kaders zijn separaat besproken in interviews met enkele wetenschappelijk experts. Die feedback is opgenomen in hoofdstuk 4. Een overzicht van de voor dit hoofdstuk geraadpleegde literatuur is opgenomen in bijlage B. De analyse van de relevante beleidsmaatregelen is afgestemd met de begeleidingscommissie.

2.3 Veldwerk

Het veldwerk is de kern van dit onderzoek. Dit is in drie stappen uitgevoerd: ten eerste een serie interviews, daarna een enquête en ten slotte twee focusgroepen, één met leraren en één met schoolleiders in het po.

De interviews, enquête en met name de focusgroepen zijn (mede) aangepakt volgens het concept van de *Appreciative Inquiry* (AI). De AI-methode legt nadruk op positieve ervaringen en welke vaardigheden en randvoorwaarden die mogelijk maakten. Met name focusgroepen zijn voor deze aanpak geschikt. Ook in de enquête en interviews zijn vragen opgenomen naar succesvolle ervaringen met differentiëren en welke omstandigheden of competenties die successen mogelijk maakten.

2.3.1 Survey

In juni 2017 is een online vragenlijst uitgezet bij vier groepen respondenten: leraren en schoolleiders in het po en leraren en schoolleiders in het vo. Bij de veldbenadering is gebruikgemaakt van mailbestanden van ResearchNed, met mailadressen die uit openbare bronnen (websites van scholen) zijn verzameld.

Respons

De online vragenlijst is tegelijkertijd uitgezet onder een totale groep van circa 26.800 leraren en schoolleiders in het po en vo. In de vragenlijst zat een routing, zodat elke subgroep enkel de vragen kreeg voorgelegd die voor hen van belang waren. In totaal hebben 2901 respondenten de enquête ingevuld. Hieronder is de respons per groep weergegeven.

Tabel 2.1: Respons enquête

Responsgroep	Respons %	Respons (n)
Leraren po	9,0	1.080
Schoolleiders po	10,6	645
Leraren vo	11,4	966
Schoolleiders vo	16,2	210

Representativiteit, weegfactoren

In dit onderzoek worden uitspraken gedaan over twee groepen binnen het primair onderwijs, leraren en schoolleiders. Om te zorgen dat deze uitspraken een representatief beeld weergeven voor de gehele sector is voor beide groepen een weegfactor berekend. Met een weegfactor kunnen antwoorden en uitspraken van groepen die in de respons ondervertegenwoordigd zijn, zwaarder meegeteld worden in de analyse. Andersom worden uitingen van groepen die oververtegenwoordigd zijn minder sterk meegeteld in de analyses. Bij de berekening van de weegfactoren wordt gekeken in hoeverre de deelnemers aan het onderzoek qua groep overeenkomen met de gehele populatie. Aangezien veel antwoorden worden ingegeven door de school waar iemand werkzaam is, is met name gekeken naar representativiteit op schoolkenmerken (schoolgrootte, gewichtenleerlingen, stedelijkheid, denominatie). Omdat meerdere leraren binnen eenzelfde school deel konden nemen, is tevens nagegaan in hoeverre elk groepje leraren representatief is op leeftijd (werkervaring) voor wat betreft de eigen school. Onderstaand is voor leraren en schoolleiders nader beschreven hoe de weegfactoren zijn berekend.

Clustered sample propensity score weighting

Voor de benadering van leraren is gebruikgemaakt van een tweetrapsdesign. Eerst is een steekproef van scholen genomen en vervolgens zijn binnen die scholen alle leraren aangeschreven. Deze manier van sampling wordt een clustered sample genoemd. Het vraagt wel om een ingewikkelder weegdesign. Ongewogen levert het vrij gedetailleerde inkijkjes in scholen op (het hele personeel wordt immers uitgenodigd), maar duidelijkheid is nodig in hoeverre de deelnemende scholen representatief zijn voor de hele populatie aan scholen. Vandaar dat een *clustered sample weight* is berekend, een weegfactor die bestaat uit een vermenigvuldiging van school- en respondentafwijkingen.

Allereerst is nagegaan of de verzameling geselecteerde scholen representatief is voor de hele populatie scholen. De verzameling po-scholen bleek niet representatief te zijn naar landdeel, denominatie, stedelijkheid en schoolgrootte. Op basis van geavanceerde (logistische) regressietechnieken (*propensity score weighting*) is per school de kans op respons berekend, gegeven de kenmerken van deze school. Het schoolgewicht is vervolgens bepaald door de berekende (schoolspecifieke) kans te delen door de gemiddelde responskans voor alle scholen.

Vervolgens is nagegaan in hoeverre de responderende leraren een afspiegeling vormen van het lerarenkorps binnen hun eigen scholen. Dit is gedaan door te kijken naar de leeftijd (ervaring) van de docenten. Als van een school relatief veel oudere leraren hebben deelgenomen, krijgen deze een lagere weegfactor dan hun jongere collega's. Dit is het leraargewicht. Tot slot is de totale weegfactor voor leraren berekend door het school- en leraargewicht op elkaar te vermenigvuldigen.

Omdat van elke school één schoolleider is uitgenodigd deel te nemen aan het onderzoek, is de berekening van de weegfactor voor schoolleiders minder ingewikkeld van aard. Er hoeft immers niet gecorrigeerd te worden voor een geclustered sample. Bekeken is in hoeverre de samples representatief waren voor de schoolpopulatie. In het po is middels een propensity score weight gecorrigeerd voor een scheve verdeling naar schoolgrootte, landdeel, grootstedelijk gebied en stedelijkheid.

2.3.2 Interviews

Eind mei en begin juni zijn tien schoolleiders in het po telefonisch geïnterviewd, met een breed spectrum aan vragen over de aanpak van en ervaringen met differentiëren binnen de eigen school en over de vaardigheden van leraren. Het oorspronkelijke onderzoeksplan ging alleen uit van interviews met schoolleiders. Om in de eerste fase van het onderzoek al zicht te krijgen op de beleving van differentiëren bij leraren, zijn aanvullend ook drie leraren geïnterviewd. De deelnemers aan de interviews zijn geselecteerd via de enquête, waarin een slotvraag was opgenomen of respondenten voor een interview benaderd konden worden.

2.3.3 Focusgroepen

In juli zijn kort na elkaar twee focusgroepen belegd met leraren en met schoolleiders po. Ook deze deelnemers zijn geselecteerd via de enquête, waarin eveneens een slotvraag was opgenomen of respondenten voor een focusgroep benaderd konden worden. De focusgroepen zijn geleid door een onafhankelijk voorzitter, Peter Fest, met veel ervaring in het leiden van dergelijke groepsdiscussies en ervaring met de methode van Appreciative Inquiry. Aanwezig waren verder steeds twee of drie onderzoekers ten behoeve van de toelichting op het onderzoek en de verslaglegging. Tevens is aan de leden van de begeleidingscommissie gelegenheid gegeven om elk één van de focusgroepen bij te wonen.

In de focusgroepen stonden vijf hoofdthema's centraal:

- goede praktijkervaringen met differentiëren;
- wat is de rol van de leraar daarin;
- wat draagt bij aan de vaardigheden van de leraar;
- wat zijn randvoorwaarden;
- de 'droomvraag': hoe ziet de ideale situatie bij differentiëren eruit?

2.3.4 Analyse- en rapportagefase

Eind juli is de dataverzameling afgerond. In augustus 2017 zijn de analyses op de enquêteresultaten uitgevoerd. De antwoorden op de verschillende open vragen in de survey zijn in een excelbestand geordend, waarbij elk antwoord één of meer labels heeft gekregen op basis van door de onderzoekers geconstrueerde antwoordcategorieën. Een antwoord op de open vraag "Wat heeft volgens u bijgedragen aan de door u gemelde verbetering van differentiatievaardigheden" kon bijvoorbeeld zijn: "Nascholing en daarnaast wordt differentiatie veel besproken in het teamoverleg en kijken leraren bij elkaar in de klas". Zo'n antwoord krijgt dan drie labels: 'Nascholing', 'Teamconsultatie' en 'Lesobservaties'. Omdat niet alle antwoorden een duidelijk label konden krijgen, is over de gegeven open antwoorden niet in tabellen gerapporteerd.

Het concepteindrapport is in september 2017 besproken met de begeleidingscommissie, waarna de rapportage is aangepast aan de opmerkingen in die commissie.

3 Dimensies van differentiëren in het onderwijs

Een belangrijke onderzoeksvraag is die naar begrippen en definities. Dit hoofdstuk bevat informatie gebaseerd op de literatuur over differentiëren en bijpassende vaardigheden in het onderwijs. In hoofdstuk 4 vergelijken we deze inzichten met hoe leraren en schoolleiders in de praktijk van het po hier tegenaan kijken. Dat leidt aan het einde van hoofdstuk 4 tot enkele conclusies over differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs.

3.1 Basisdefinities van differentiëren

In de onderwijskunde is de brede ‘oerdefinitie’ van differentiatie die van De Koning (De Koning, 1973):

Het doen ontstaan van verschillen tussen delen (bijvoorbeeld scholen, afdelingen, klassen, subgroepen, individuele leerlingen) van een onderwijssysteem (bijvoorbeeld nationaal schoolwezen, scholengemeenschap, afdeling, klas) ten aanzien van één of meerdere aspecten (bijvoorbeeld doelstellingen, leertijd, instructiemethoden).

Deze definitie omvat zowel het intern als het extern differentiëren. *Extern* differentiëren (ook wel *macro* differentiëren genoemd) betreft het onderbrengen van leerlingen met verschillende talenten of onderwijsbehoeften in verschillende klassen, scholen en niveaus. In het voortgezet onderwijs is extern differentiëren de basisaanpak met het onderscheid van praktijkonderwijs tot en met het vwo. *Intern* differentiëren betreft het maken van aanpassingen binnen de klas of school waar de leerling is geplaatst. Verschillen tussen leerlingen in het po worden in hoofdzaak opgelost door intern te differentiëren, waarbij het speciaal onderwijs leerlingen herbergt voor wie dit onvoldoende is. Het onderscheid tussen intern en extern differentiëren is soms diffuus. Op sommige basisscholen worden bijvoorbeeld begaafde leerlingen bepaalde tijd van de week samengebracht in een ‘plusklas’. De betreffende leerlingen blijven dan echter doorgaans wel ook deel uitmaken van hun ‘basisklas’. In het voortgezet onderwijs zijn leerlingen in heterogene brugklassen nog weinig extern gedifferentieerd.

Het onderhavige onderzoek betreft enkel het intern differentiëren binnen de klas en school. Bijvoorbeeld Coubergs (Coubergs e.a., 2013) omschrijft interne differentiatie als het proactief omgaan met verschillen tussen leerlingen, om maximaal leerrendement bij alle leerlingen te realiseren. Leraren spelen in op verschillen in niveau, tempo en interesse. Differentiatie toont zich in het didactisch handelen, in de visie op onderwijs en in de grondhouding van de leraar.

De *inspectie* plaatst differentiatie in het geheel van vaardigheden die leraren moeten beheersen: algemene didactische vaardigheden, specifieke didactische vaardigheden en differentiatievaardigheden⁵. Om adequaat te kunnen aansluiten bij verschillen tussen leerlingen, oftewel differentiëren, dienen *alle* vaardigheden beheerst te worden:

1. Algemene didactische vaardigheden:
 - de onderwijsactiviteit heeft een doelgerichte opbouw;
 - de leerlingen krijgen een begrijpelijke uitleg;
 - leerlingen zijn actief betrokken;
2. Specifieke didactische vaardigheden:
 - de leerlingen krijgen effectieve feedback op hun leerproces;
3. Differentiatievaardigheden:
 - de leraar stemt de instructie en verwerking af op verschillen tussen leerlingen;
 - de leraar stemt de verwerkingsopdrachten af op verschillen tussen leerlingen;
 - de leraar stemt de onderwijstijd af op verschillen tussen leerlingen;
 - leraar/school volgen en analyseren de voortgang van leerlingen.

5 Het Onderwijsverslag van 2013 spreekt van *basisvaardigheden* (nu: algemeen didactische vaardigheden) versus *complexe vaardigheden* (nu: differentiatievaardigheden).

3.2 Gepland versus ad hoc differentiëren

Bij veel definities in de literatuur ligt er nadruk op doelbewuste (proactieve, planmatige) acties; bij differentiëren hoort een *visie*; de leraar is *proactief*; je moet het ‘laten ontstaan’. Bij differentiatie wordt in de literatuur dus vaak het *doelbewust* en *planmatig* aanpassen van het onderwijs bedoeld, bijvoorbeeld voor leerlingen met specifieke leerbehoeften. Differentiatie is in die zin een *beredeneerd* proces (Denessen, 2017). De leraar en school weten tevoren dat er leerlingen zijn die extra aandacht nodig hebben en kunnen zich daarop voorbereiden, zoals bij passend onderwijs. Voor planmatige differentiatie is informatie over leerlingen nodig, die doelbewust moet worden verzameld. Het doelbewust afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen leerlingen in dezelfde groep wordt ook wel *adaptief* onderwijs (of onderwijs op maat) genoemd. Daarbij stemt de leraar één of meer van de aspecten instructie, verwerking, leertijd, normeringen en pedagogische benaderingswijze bewust (vooraf, beredeneerd) af op de verschillen tussen leerlingen.

Differentiëren gebeurt in de praktijk ook continu op een *spontane, intuïtieve, ad hoc* manier. Dat is onderdeel van het inspelen op wat er op elk moment in de klas gebeurt. Gedurende een les of werkvorm zijn er continu allerlei ad hoc differentiële gedragingen van een leraar. Zo kan de ene leerling een kort antwoord krijgen op een vraag en de andere een uitgebreide toelichting. De kwaliteit en de aard van deze interacties tijdens de les hebben verschillend invloed op de individuele leerprestaties van leerlingen in dezelfde klas. Als een leraar zich hiervan niet bewust is, kan deze differentiatie de verschillen tussen leerlingen juist *vergroten*; uit divers onderzoek is bijvoorbeeld bekend dat leraren meer positieve aandacht hebben voor leerlingen waarvan ze meer verwachten en dat leraren meer verwachten van bijvoorbeeld kinderen uit hogere sociaaleconomische milieus.

Differentiatie zit daarbij niet alleen in het (direct observeerbare) gedrag van een leraar. Differentiatie komt terug in alle facetten – gepland en ad hoc – waarin een leraar de leerlingen benadert en manier waarop die de lessen en de klas structureert. Wie zit naast wie, wie krijgt een beurt of een bemoedigend knikje, welke lesaanpak heeft de leraar gekozen en waarom, welke opdrachten heeft de leraar voorbereid en voor wie?

Ad hoc differentiatie speelt dus altijd een rol; ook in planmatige, gestructureerde vormen van differentiatie is er steeds de leraar die ad hoc differentiële gedrag vertoont. In veel klassikale situaties in het onderwijs is ad hoc differentiëren (wie geef je wel of geen beurt?) de hoofdvorm waarin de leraar differentieert. Het is in de praktijk feitelijk ondoenlijk om niet te differentiëren. Ad hoc en geplande differentiatie gaan dus samen en lopen ook in elkaar over.

Omdat de leraar altijd differentieert en er daaraan ook risico's zitten (bepaalde leerlingen onbewust positiever stimuleren, etc.), is onderdeel van de vereiste competenties om het ad hoc differentiëren *bewust* te maken. Door zich meer bewust te zijn van het eigen differentiële gedrag kan een leraar dat gedrag bijsturen, bijvoorbeeld door bewust een bepaalde leerling vaker een beurt te geven of bewust bepaalde leerlingen positiever te stimuleren. Bij de leerkracht is *bewustwording* van mogelijke effecten van het eigen gedrag en – in lijn daarmee – *regulering* van het eigen differentiële gedrag belangrijk.

Twee hoofdvormen van differentiëren – die in feite altijd samengaan – zijn daarmee:

1. De leraar kiest een bepaalde lesaanpak, -vorm en groepsindeling, die bewust bedoeld kan zijn om differentiatie te ondersteunen (of bewust nu niet), bereidt die activiteit voor en voert deze adequaat uit.
2. De leraar is zich bewust van de impact van het eigen differentiërend gedrag in elke onderwijssituatie en reguleert dat gedrag.

3.3 Convergerend versus divergerend differentiëren

Een hoofdonderscheid bij intern differentiëren is dat tussen convergent en divergent differentiëren. Bij *convergente* differentiatie wordt vastgehouden aan (minimum)leerstofdoelstellingen die elke leerling moet behalen. Met verlengde instructie aan groepen voor zwakkere leerlingen en verdiepingsstof voor de betere leerlingen, wordt beoogd cognitieve verschillen tussen leerlingen te verminderen. Dit past bij een *egaliserende* visie op onderwijs (Reezigt, 1999). In die aanpak is er variatie in leertijd door te werken met het basis-herhalings-verrijkingstof model (BHV); alle leerlingen leren dezelfde basisstof, waarna ze op basis van hun voortgang herhalings- of verrijkingstof krijgen. De leraar gaat pas verder met de stof als *alle* leerlingen de basiskennis voldoende beheersen. Leraren hebben de taak om leerlingen die sneller zijn een zinvolle taak te geven, *zonder* dat deze leerlingen een voorsprong op de rest van de klas opbouwen. Preteaching, remedial teaching en huiswerk zijn vormen waarin variatie in leertijd mede vormgegeven wordt en de klas ‘bijeengehouden’ wordt (Derriks et al., 2002). Variatie in instructie past de leerkracht toe door leerlingen op hun eigen niveau aan te spreken, meer en minder complexe voorbeelden te geven en door individuele leerlingen vragen te stellen die ze aankunnen. Voordelen van deze aanpak zijn dat er hoge verwachtingen kunnen worden gesteld aan alle leerlingen en dat zwakkere leerlingen leren van de betere leerlingen. Nadelen zijn dat dit relatief veel van de leraar vraagt, dat er minder individueel maatwerk is en dat de best presterende leerlingen juist beter kunnen presteren in meer homogene groepen.

Bij *divergente* differentiatie worden de instructie, leerstof en instructietijd afgestemd op individuele behoeften en niveaus van leerlingen. Voor verschillende leerlingen kunnen verschillende leerdoelen worden gehanteerd. Dit past bij een *meritocratische* visie op onderwijs. Bij deze aanpak kunnen sommige (groepen) leerlingen verder zijn in de stof dan klasgenoten. Een werkvorm is het *groepsdoorbrekend* onderwijs waarbij elke leerling per vak op zijn eigen niveau en tempo werkt. Er ontstaan dan meer homogene groepen. Nadeel van deze aanpak is dat er een besef van prestatieverschillen kan ontstaan en het stigmatiserend kan werken.

Convergente werkvormen kunnen toch divergerend uitwerken en dus relatieve verschillen juist vergroten, en vice versa (Denessen, 2017). Bij convergente werkvormen, klassikaal of met deelgroepen in de klas, kunnen bijvoorbeeld door ongelijke stimulatie door de leraar en *selffulfilling prophecies* verschillen vergroten. Of een aanpak convergerend of divergerend is, is volgens Denessen enkel te bepalen aan de hand van *uitkomstmaten*; vooraf zijn daar geen garanties bij te geven.

Bij de vaardigheden ligt er een duidelijk accent op *houdingaspecten*. In de literatuur wordt aan de houding van leraren met name veel belang gehecht als het gaat om onderwijs aan kansarme en zorgleerlingen. Attitudes die veel in de literatuur terugkomen zijn:

- de acceptatie van verschillen tussen leerlingen;
- het stellen van hoge maar realistische verwachtingen;
- vertrouwen uiten in de mogelijkheden van alle leerlingen en hen alle leerkansen willen bieden;
- een positieve en begripvolle attitude jegens kansarme kinderen en hun achtergronden;
- bewustwording van de eigen beeldvorming en de noodzaak tot zelfonderzoek inzien (bewustwording over eigen vooroordelen, culturele bril en status quo);
- alle leerlingen zich veilig en aanvaard laten voelen, zelfvertrouwen en zelfstandigheid stimuleren;
- een open mind en houding hebben en belangstelling tonen, openstaan voor de culturele achtergrond van leerlingen en zich kwetsbaar durven opstellen (kritiek kunnen verdragen);
- mee kunnen leven met de denkwereld van alle leerlingen en hierover kunnen doorvragen.

3.4 Sturing op differentiëren: school, leraar en leerling

Bij differentiatie is van belang wie de regie (mede) voert: de school, de leraar en/of de leerling. Sommige werkvormen bij differentiatie vergen afstemming op *schoolniveau*. Dat geldt bijvoorbeeld voor *co-teaching* – waarin meerdere leraren en/of assistenten de verantwoordelijkheid voor een groep leerlingen delen – en *groepsdoorbrekend* onderwijs. Dat is door een leraar alleen niet te organiseren. Groepsdoorbrekend werken vergt bijvoorbeeld een schoolvisie op talentontwikkeling. Bij bijvoorbeeld de keuze voor *co-teaching* moet een individuele leerkracht zich wel aanpassen aan die situatie. Dat ligt soms anders bij andere schoolbrede keuzes, bijvoorbeeld bij de keuze voor een sterke ICT-component in het onderwijs met i-pads en dergelijke. Leraren kunnen dan binnen de school ruimte hebben om daar meer of minder gebruik van te maken, mede afhankelijk van hun eigen voorkeuren en ICT-vaardigheden.

Er zijn verschillende vormen van differentiatie, waarbij de *leerling* zelf (mede) regie voert over het leerproces en de inhoud daarvan. In sommige scholen kunnen leerlingen – in overleg met de leraar/mentor en ouders – hun rooster en leerdoelen bepalen (binnen bandbreedtes). Zo ontstaan *gepersonaliseerde leerlijnen*. In sommige onderwijsvisies, zoals het Montessori onderwijs, wordt uitgegaan van *readiness* bij leerlingen ten aanzien van leerstof en onderwerpen, die ze zelf moeten etaleren. Bij *onderzoekend en ontwerpend leren* en projectmatig (vakoverstijgend) onderwijs ontstaat differentiatie doordat elke leerling zelf mede bepaalt hoe ver en diep hij of zij zich in een (zelfgekozen) onderwerp of project verdiept. De leraar treedt meer op als begeleider van leerprocessen.

Bij overige vormen van differentiatie heeft de *leraar* in principe de regie.

Het bovenstaande onderscheid is ook in andere termen te benaderen. In de literatuur wordt wel gesproken van *micro-differentiatie* bij differentiatie in de klas. Bij *meso-differentiatie* worden vormen van divergerende differentiatie bedoeld, waarbij meer homogene groepen worden gevormd. Dat vergt doorgaans afstemming binnen de school. *Macro differentiatie* is gelijk te stellen aan externe differentiatie. De Looij (2015) maakt een onderscheid naar ‘*small*’, ‘*medium*’ en ‘*large*’ differentiatie. Voorbeelden van ‘*small*’ differentiatie zijn het groeperen of afzonderen van leerlingen, zodat de leraar meer tijd heeft voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. ‘*Medium*’ differentiatie is onderwijs op maat; de docent is naast instructeur ook begeleider en individuele leerarrangementen zijn mogelijk. ‘*Large*’ differentiatie is het omgaan met verschillen in alle lagen van de school. Het op een bepaalde manier differentiatie, bijvoorbeeld ondersteund met i-pads, is onderdeel van de totale schoolontwikkeling en -visie.

3.5 Waar differentieer je op: soorten verschillen

Differentiatie veronderstelt idealiter dat een leraar alle relevante verschillen bij leerlingen herkent en verwerkt in de onderwijsaanpak. Verschillen zijn bijvoorbeeld te maken naar (Bosker, 2005):

- indirecte kenmerken: leeftijd, sekse, sociaaleconomisch milieu van herkomst of etnische herkomst;
- algemeen psychologische kenmerken, zoals intelligentie of persoonlijkheid;
- directe kenmerken, zoals prestaties, leerstijl of motivatie.

Derriks et al. (2002) maken bijvoorbeeld een onderscheid tussen verschillen in leervermogen, gedrag/emotionele ontwikkeling, cultuur en verschillen in taalvaardigheid.

Bij gelijke leerprestaties kan bijvoorbeeld de ene leerling baat hebben bij een meer praktische leerweg en een andere leerling bij een meer theoretische. Het gaat er dan om te achterhalen welke kenmerken per leerling – in relatie tot het geboden onderwijs – mogelijk een optimale prestatie belemmeren. Het maakt vervolgens verschil of een leraar leerlingen van gelijk niveau bij elkaar zet of leerlingen groepeerd naar bijvoorbeeld leerstijlvoorkeur of juist *mixt* op grond van prestaties, cultuur of gedrag. De leraar kan hier tal van keuzes maken. In de praktijk blijkt dat leerkrachten hoofdzakelijk differentiatie op basis van *prestatieverschillen* tussen leerlingen.

De omgang met verschillende soorten verschillen vergt deels specifieke competenties. Bij bijvoorbeeld het omgaan met *sociaal-emotionele verschillen* tussen leerlingen is het voorkomen (en oplossen) van probleemgedrag belangrijk. Competenties die hieraan worden gekoppeld, zijn:

- kunnen werken aan gedragsverandering van individuele leerlingen, door een ‘gedragstherapeutische’ instelling van de leerkracht (ondersteunend en grenzenstellend);
- kunnen signaleren wanneer leerlingen afwijken in hun sociaal-emotionele ontwikkeling;
- kennis hebben over de achtergrond- en thuissituatie (opvoedstijl) van leerlingen;
- de sociale-emotionele ontwikkeling kunnen bevorderen, bijvoorbeeld door werkvormen te hanteren waarin leerlingen leren met eigen gevoelens en die van anderen om te gaan.

De *basisvaardigheden* bij leraren die nodig zijn in het omgaan met cognitieve diversiteit zijn in de literatuur (bijv. Tomlinson, 1997):

- regelmatig begrip en onbegrip/misverstand bij leerlingen vaststellen;
- instappen in het leerproces op passend niveau mogelijk maken;
- structurele kaders en de rode draad van de vakinhoud overzien;
- kennis relevant en belangwekkend kunnen maken;
- instructie en oefening kunnen variëren afhankelijk van de behoeften van de leerling;
- breed bereik aan instructiestrategieën hebben en per leerling en leertaak kunnen variëren;
- complex en flexibel klassenmanagement beheersen;
- vorderingen van leerlingen kunnen volgen en verschillen tussen leerlingen diagnosticeren;
- klassenorganisatie, werkvormen en hulpmiddelen kunnen selecteren en hanteren die passen bij de gekozen vorm van differentiatie.

Samengevat vergt de omgang met diverse soorten verschillen van de leraar onder meer een breed inzicht in de achtergronden en ontwikkeling van elke leerling, een gedegen kennis van de leerlijnen en een zeer divers (pedagogisch-didactisch-therapeutisch) kennis- en handelingsrepertoire om adequaat op verschillen in gedrag, cultuur, taal, leervermogen, etc. in te kunnen spelen.

3.6 Differentiëren en opbrengstgericht werken

Differentiëren wordt vaak in verband gebracht met opbrengstgericht werken. De kern van opbrengstgericht werken is te omschrijven als het systematisch volgen en analyseren van de onderwijsopbrengsten, die relateren aan de lesaanpak en op die basis aanpassingen maken zodat leeropbrengsten optimaliseren. Differentiëren is min of meer hetzelfde als opbrengstgericht werken, maar dan voor elke leerling afzonderlijk en vergt grotendeels vergelijkbare (analytische en reflectieve) vaardigheden. Differentiëren is feitelijk onderdeel van opbrengstgericht werken; de relatie tussen opbrengstgericht werken en differentiëren moet wel in balans zijn. Beter differentiëren *kan* de leeropbrengsten in brede zin verbeteren. Te veel aandacht voor één of enkele leerlingen in een klas kan echter ten koste gaan van de aandacht voor andere leerlingen en per saldo de leeropbrengsten voor de klas als geheel mogelijk juist verminderen. De leraar en de school moeten daarin steeds een goede balans vinden en de (schaarse) tijd en middelen zo goed mogelijk verdelen binnen en tussen klassen.

3.7 Succesfactoren bij differentiëren

De literatuur bevat ook aanwijzingen voor *succesfactoren* bij de versterking van differentiëren en differentiatievaardigheden. Denessen (2014) bijvoorbeeld maakt onderscheid tussen drie clusters randvoorwaarden (bewerking ResearchNed):

Tabel 3.1: Succesfactoren: clusters van randvoorwaarden

Faciliteiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschikbaarheid van adequate diagnostische tools die inzicht geven in het kennisniveau van de leerlingen, tekorten die moeten worden aangepakt en de manier waarop dit het beste kan gebeuren. ▪ Beschikbaarheid van tijd en middelen.
Vaardigheden leraren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Onbevooroordeelde inschattingen door leraren. Een leraar dient verschillen tussen leerlingen als een gegeven te accepteren en in staat te zijn zelfvertrouwen en gevoelens van competentie van leerlingen te stimuleren, een zelfstandige leerhouding te bevorderen, een veilige en exploratieve leeromgeving te creëren en hoge verwachtingen te hebben van iedere leerling. ▪ Competenties om adequate beslissingen te nemen. De leraar is vaardig in klassenmanagement, zodat de beschikbare leertijd optimaal is, kan planmatig werken, instructie van voldoende kwaliteit geven en die afstemmen op het niveau en leertempo van de leerlingen.
Schoolorganisatorische condities	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De schoolleiding dient zorg te dragen voor faciliteiten en dient een kader te ontwikkelen (beleid te voeren, faciliteiten in te zetten) waarbinnen de leraar differentiatievaardigheden kan onderhouden (professionalisering) en dient erop toe te zien (gesprekscyclus) dat deze vaardigheden aanwezig zijn en blijven.

Aanwijzingen voor succesfactoren zijn ook te halen uit effectiviteitsstudies van adaptief onderwijs. Daaruit blijkt dat *integrale* verbeteringsprogramma's waarin innovatieve vormen van instructie en instructiestrategieën worden gecombineerd met veel aandacht voor klassenmanagement effectief zijn (Blok & Breetvelt, 2004; Hofman e.a., 2008). In succesvolle aanpakken wordt differentiatie effectief gecombineerd met andere ingrediënten, zoals het aanpassen van de instructiemethoden en het geven van extra tijd. Eventueel wordt ook het klassenverband doorbroken, bijvoorbeeld voor remediëring of pre-teaching. Op het niveau van de school moet aan een aantal *randvoorwaarden* zijn voldaan, zoals de mogelijkheid van inzet van extra onderwijsassistenten of tutoren of de beschikbaarheid van leerkrachten voor remediërend onderwijs om het programma uit te kunnen voeren. Een effectieve aanpak blijkt om de groepsgrootte te verkleinen zodat de leerkracht met kleinere subgroepen kan werken en leerlingen die dat nodig hebben individueel kan ondersteunen. Uit divers onderzoek blijkt dat er in kleine groepen meer interactie is tussen leerlingen en leerkracht en dat aanpassing van de instructie, het tempo of de verwerking eenvoudiger is te realiseren (Bosker & Doolaard, 2009). Dat de integrale aanpak van differentiatie belangrijk is, blijkt ook uit onderzoek naar succesvolle aanpakken van bestrijding van onderwijsachterstanden (Bosker, 2005). Daarin wordt niet een aspect afzonderlijk aangepakt, maar is er een complexe verzameling elementen, die vaak alleen in de juiste verhouding 'gedoseerd' het beoogde effect teweegbrengen. Dat zijn relatief kostbare aanpakken vanwege de nadruk op extra handen in de klas en overige randvoorwaarden als extra voorbereidingstijd. Bosker stelt dan ook dat de grenzen van gedifferentieerd onderwijs vooral te maken hebben met de kosten die ermee gemoeid zijn. De opdracht die hieruit voortvloeit, is varianten van gedifferentieerd onderwijs te vinden die *gegeven de randvoorwaarden* het meest doeltreffend zijn.

3.8 Slotopmerkingen en conclusies literatuuranalyse

Het voorgaande biedt een – niet volledige – inkijk in de literatuur over differentiëren. Hierachter liggen discussies over onderscheidende kenmerken van differentiëren, wat de meest effectieve aanpakken zijn en verschillende visies op onderwijs en differentiëren. Er is bijvoorbeeld discussie mogelijk of nu homogene of heterogene groepen betere leerresultaten opleveren. Anderen zetten daar weer de notie bij dat vooraf bij geen enkele lesaanpak garanties op leerresultaten zijn te geven; dat hangt onder meer af van hoe de leraar de differentiatie in de les daadwerkelijk invult en van de leerdoelen en de onderwijsvisie die de leraar/school hanteren. Belangrijke randvoorwaarden voor effectief differentiëren (kleine klassen en meer handen in de klas) zijn kostbaar en zijn voor scholen vaak lastig te realiseren.

Hiermee geeft de literatuur wel een goed inzicht in verschillende dimensies, de grote diversiteit en de verschillende mogelijkheden, aandachtspunten en risico's bij differentiëren, maar anderzijds betrekkelijk weinig houvast voor concrete keuzes in de praktijk.

Als hoofdlijnen zijn wel – vatbaar voor discussie – te onderscheiden:

- Differentiëren is een doelbewust, planmatig, beredeneerd proces. Intuïtief, spontaan differentiëren – onverlet dat dit goede en aantrekkelijke lessen *kan* opleveren – in een klassikale les, valt niet onder differentiëren. Elke leraar differentieert dus (bewust of onbewust) in de klas, maar enkel de aanpakken die beredeneerd en bewust *voorbereid* zijn om beter in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen zijn onder differentiëren te scharen.
- Het bewustzijn bij de leraar van de impact op leerlingen van (bewust en onbewust) differentiëren is belangrijk.
- De leraar moet beschikken over een brede kennis van en ervaring met alternatieve lesaanpakken en verschillende pedagogisch-didactische leerlingenbenaderingen, om zo nodig los te kunnen komen van lesroutines en methodes.
- Kennis van de leerlijnen / boven de stof staan, is een belangrijke voorwaarde voor differentiatie.
- De schoolvisie is belangrijk. Effectieve aanpakken van gedifferentieerd onderwijs hebben een *integraal* karakter, met aandacht voor ondersteunende faciliteiten, HRM-beleid en dergelijke.

In het navolgende hoofdstuk worden deze inzichten aangevuld met praktijkervaringen in het primair onderwijs en feedback van enkele experts.

4 Differentiëren en differentiatievaardigheden volgens leraren en schoolleiders in het primair onderwijs

In het voorgaande hoofdstuk is uit de (internationale) literatuur geput om differentiëren en bijhorende vaardigheden te beschrijven. In de navolgende paragrafen wordt dat afgezet tegen ervaringen van leraren en schoolleiders in het po met differentiëren en differentiatievaardigheden. Het hoofdstuk eindigt met een reflectie door wetenschappelijke experts en met conclusies ten aanzien van differentiëren en differentiatievaardigheden in het po.

4.1 Positieve ervaringen met differentiatievormen

Aan leraren is in de enquête gevraagd naar *positieve* ervaringen met differentiëren in hun eigen lespraktijk. De voorbeelden die genoemd worden, betreffen ten eerste vaak goede ervaringen met differentiëren volgens het BHV-model, in drie niveaus. Dit kan worden gezien als de ‘klassieke’ of meest gangbare manier van differentiëren, die ook door lesmethoden wordt ondersteund. Uit de enquête blijkt dat deze aanpak vaak tot tevredenheid en positieve ervaringen leidt bij leraren. Concreet gaat het dan om *klassenmanagement* en *deelgroepen*: de klas zo indelen dat leerlingen binnen de klas op hun eigen niveau aan het werk zijn. Eén van de leraren omschrijft dat zo:

“Aan de instructietafel met zwakkere kinderen extra oefenen met spelling/rekenen, indien nodig met extra (concreet) materiaal. Ook speciale programma’s op de computer. Sterkere kinderen laten werken met extra/verrijkingsopdrachten; soms ook aan de computer. [...] met rekenen de plusleerlingen zelfstandig aan het werk gezet. Aan de zwakkeren extra hulp/uitleg bieden en indien nodig met de allerswaksten nog extra aan de slag.”

Aanvullend hierop worden vaak voorbeelden gegeven waarbij *lesmethoden* ondersteunend zijn. Bijvoorbeeld is opgemerkt:

“Binnen de leeslessen kunnen de kinderen met gedifferentieerd materiaal werken. De leesmethode Veilig Leren Lezen voorziet hier goed in. De boeken die aanwezig zijn in de klas zijn verschillend wat betreft leesniveau en genre. Goede lezers krijgen de kans om werkstukken te maken met de computer.”

“Nieuwe methodes als Wereld in getallen en Taal Actief bieden veel differentiatie op niveau.”

Een tweede hoofdelement dat terugkomt in de positieve ervaringen is het *kinderen mede verantwoordelijk* maken. De genoemde voorbeelden betreffen vormen van regievoering, zelfsturing en gepersonaliseerd leren door leerlingen. Een leerkracht omschrijft dit als volgt:

“Aan de leerlingen vragen welk punt ze zichzelf geven van 1 tot 10 waar ze staan bij zelfstandig werken op ingedeeld niveau. Naar welk punt ze willen en hoe ze dat gaan aanpakken. Wat heb je daarbij nodig van mij als juf? Zo zijn leerlingen zelf betrokken en mede verantwoordelijk voor het leerproces.”

Andere leraren beschrijven positieve ervaringen met *klas-/groepsdoorbrekend* werken. Opmerkingen in deze lijn zijn bijvoorbeeld:

“Bij het technisch lezen onderwijs in de bovenbouw voelen de zwakkere lezers zich snel onveilig omdat zij het gevoel hebben “op te vallen” binnen de klas. Daarom hebben wij hierbij klasdoorbrekend gewerkt en op die manier niveaugroepen gevormd. Iedere niveaugroep bij een andere leerkracht in een eigen klaslokaal. Hierdoor voelden de leerlingen zich veiliger en durfden zij zich meer open te stellen tijdens de technisch leesles.”

“Door mijn ervaringen met Jenaplanonderwijs heb ik gezien dat kinderen van verschillende leeftijden elkaar goed kunnen helpen. Zij vervullen de rol van mentor, waardoor differentiëren in de groep makkelijker wordt. Ook zorgt een 3-jarige stamgroep er voor dat kinderen bij verschillende leerjaren kunnen aansluiten, zonder dat zij ‘buiten de groep vallen’.”

Veel wordt door leraren ook gerefereerd aan positieve ervaringen met de inzet van *ICT*. Dit past bij verschillende vormen van differentiëren. Meermaals genoemd is een digitale tool die op adaptieve wijze leerlingen door de stof helpt en feedback produceert voor de leerkracht over de vorderingen.

Opmerkingen in deze lijn zijn:

“We werken met [...]; hierdoor besparen we tijd op nakijken, zodat we meer tijd overhouden voor het voorbereiden van de lessen. De plusfunctie brengt leerlingen naar hun eigen niveau [...] verzamelt info om het niveau te bepalen. Bij de start van een les kun je info oproepen over het leerdoel om te bepalen wie meer instructie of meer uitdaging nodig heeft.”

Succesvolle aanpakken die in de verdiepende *interviews* en *focusgroepen* zijn genoemd, komen in belangrijke mate overeen met de in de enquête genoemde aanpakken. Genoemd zijn goede ervaringen met:

- groepsdoorbrekend werken;
- werken in kleine deelgroepen;
- vormen van co-teaching;
- goede ICT-tools;
- ondersteunende lesmethodes;
- vormen van mede-regievoering door leerlingen zelf ten aanzien van hun leerlijn en rooster (leerlinggestuurde keuzedifferentiatie).

In de focusgroep met schoolleiders is benadrukt dat het goed werkt om leerlingen inzicht te geven in hun eigen leerproces en hen daarover te laten meepraten. Daarnaast genoemd zijn de mogelijkheden die *methodeonafhankelijk* en *vakoverstijgend* werken (bijvoorbeeld met onderzoekend en ontdekkend leren) bieden voor differentiëren. Door schoolleiders is in dit kader benoemd dat het ‘spelend leren’, dat veelal de situatie is in de onderbouw, eigenlijk zou moeten worden doorgetrokken naar de bovenbouw, wat op een natuurlijke wijze leidt tot differentiatie naar inhoud en aanpak tussen leerlingen. Een deelnemer aan de focusgroep met schoolleiders omschreef dit als het streven naar ‘*kleuteronderwijs voor groep 1 tot en met 8*’. Differentiëren is volgens deze schoolleiders soms juist ‘*afstand nemen en niks doen*’ en kinderen niet afremmen. Dat vergt ruimte geven aan alle leerlingen en niet in deelgroepen denken.

4.2 Onderwijssituaties in het po met extra eisen aan differentiëren

In de verdiepende interviews en focusgroepen is gesignaleerd dat de uitdaging voor leraren om te differentiëren de afgelopen jaren is verzaagd. Drie situaties zijn benoemd die met name de mogelijkheden van en de behoeften aan differentiatie compliceren:

- (1) Combinatieklassen. In de interviews is veel genoemd dat in een combinatieklas er minimaal zes niveaus zijn (drie niveaus – trager/gemiddeld/sneller – per jaarlaag in bijvoorbeeld een combinatieklas 7/8). Combinatieklassen komen veel voor en zijn op veel kleine(er) scholen de reguliere situatie geworden. Leraren moet dan vaker hun aandacht verdelen over leerlingen in een breder spectrum van niveaus, ontwikkeling et cetera.
- (2) Grote verschillen in de klas. Vaak is gemeld dat lesmethoden uitgaan van drie cognitieve niveaus, maar dat er in veel klassen meer niveaus zijn. Meestal worden dan vijf niveaus genoemd; een niveau onder (zorgleerlingen) en een niveau boven (hoogbegaafde leerlingen) de drie ‘standaard niveaus’. Met name de worsteling met de aandacht die moet en kan worden gegeven aan leerlingen met speciale zorg- en leerbehoeften (en ook gedragsproblemen) is een terugkerend punt in het veldonderzoek. Vaak is opgemerkt dat één zorgleerling of één leerling met gedragsproblematiek in een klas al een groot deel van de aandacht van de leraar kan opslokken, wat ten koste gaat van de aandacht voor andere leerlingen. Daarbij is opgemerkt dat juist bij zorgleerlingen de extra aandacht zich moeizaam vertaalt in leerwinsten. In de balans tussen opbrengstgericht werken voor de klas als geheel en differentiëren op leerlingenniveau kunnen hierdoor in de praktijk dilemma’s en onzekerheden ontstaan, waardoor leraren niet meer goed weten hoe ze hun tijd optimaal moeten verdelen.

- (3) Scholen met een grote variatie aan culturele achtergronden en veel (of uitsluitend) leerlingen met een migratieachtergrond en taal- en ontwikkelingsachterstanden. In zulke groepen is vaak zelfstandig werken door leerlingen heel beperkt of niet mogelijk, omdat de leerlingvaardigheden daarvoor ontbreken. In de focusgroep met schoolleiders po is vanuit zo'n basisschool opgemerkt dat veel ervaringen in andere scholen met differentiëren *niet herkenbaar* en *niet toepasbaar* zijn op de eigen school. Het vrijspelen van instructietijd voor een deelgroep door een andere groep zelfstandig aan het werk te zetten, is in sommige groepen bijvoorbeeld niet goed mogelijk.

Deze situaties kunnen ook samenvallen, bijvoorbeeld een combinatieklas met zorgleerlingen. In een aantal interviews is opgemerkt dat in sommige klassen zoveel verschillen, niveaus en problemen samenkomen dat ongeacht het vaardighedenniveau van de leraar, het *onhaalbaar* is om elke leerling voldoende toegesneden, persoonlijke aandacht en begeleiding te bieden.

4.3 Grenzen aan differentiëren in het po

Mede in het verlengde van het bovenstaande is in de interviews en focusgroep met schoolleiders meermaals gesteld dat de 'klassieke' aanpak om te differentiëren met een onderscheid naar drie niveaus – meestal ondersteund door een lesmethode – in veel klassen 'uitgewerkt lijkt' of op grenzen stuit. Er zijn andere aanpakken en benaderingen nodig om verschillen in de klas te accommoderen, die er vaak juist om vragen om de lesmethode los te laten. "*Met de drie niveaus moeten we stoppen*" stelt een schoolleider in de focusgroep. Een andere schoolleider stelt in dit verband dat de traditionele focus op de drie niveaus juist averechts en beklemmend kan werken. Het gangbare denken in drie niveaus leidt ertoe dat de leraar vaak relatief sterk leunt op lesmethoden, die handvaten voor differentiatie op drie niveaus bieden. Juist de methode loslaten, biedt ruimte voor individuele aandacht in plaats van denken in deelgroepen, is in de focusgroep geconcludeerd. De schoolleider moet de leraren in het team steunen om de methodes en het denken in drie niveaus los te laten en elke leerling eigen ruimte te geven. "*Methode-ongebonden werken is een enorme mentale stap naar voren*", is gesteld in de focusgroep. Daarbij is ICT ondersteunend: denken in instructie op maat en niet in methoden, waarbij ICT kan helpen om dat veel efficiënter te doen.

Verskillende visies en verwachtingen bij differentiëren

Dit indiceert dat er verschillende verwachtingen en visies op wat goed differentiëren is, kunnen zijn. Dat speelt mogelijk ook een rol bij lesobservaties. Uit de gesprekken blijkt dat leraren tijdens een lesbezoek zich kunnen gaan gedragen zoals men verwacht dat de inspectie het wil zien. Omdat bij differentiëren in het po de norm is geworden dat een leraar naar drie niveaus differentieert, met een klassikale instructie en een verlengde instructie voor de tragere leerlingen, wil bij een lesbezoek een leraar laten zien dat die dit kan toepassen. Het is dan afhankelijk van het verwachtingspatroon over en weer wat voldoende is. De leraar kan vinden dat met het onderscheid maken naar niveaus hij/zij goed differentieert; de inspecteur kan bij zo'n lesaanpak ook zien dat de leerkracht kansen op een gedifferentieerde aanpak mist.

De klassieke manier van differentiëren kan dus volgens geïnterviewden ook leiden tot starheid en denken in deelgroepen in plaats van ruimte en aandacht geven aan individuele leerlingen. Individuele aandacht doet een sterk beroep op een zeer goede kennis van de doorlopende leerlijnen per vak, om per individuele leerling te kunnen bepalen waar die zit in diens ontwikkeling. Volgens gesprekspartners kan pas flexibel en creatief met de leerstof en de leerlingen worden omgegaan als de leraar de leerlijnen heel goed beheerst.

Het bovenstaande tekent een zekere scheiding in het po. Enerzijds is er de insteek dat elke leraar wel differentieert, ook in klassikale lessen, en met de gangbare vorm van differentiatie naar drie niveaus volgens het BHV-model ook kan voldoen aan eisen aan gedifferentieerde lessen. Anderen stellen dat differentiëren in het po eigenlijk juist betekent dat de leraar die 'klassieke' manier van differentiëren in drie niveaus zo nodig moet kunnen loslaten en op andere manieren moet kunnen differentiëren.

Differentiëren is in die visie zo nodig meer doen dan het gangbare onderscheid maken naar drie cognitieve niveaus.

Zoeken naar nieuwe vormen

In de gesprekken is meermaals aangegeven dat thans over grenzen van onderwijstypen heen wordt gekeken naar succesvolle aanpakken elders. Sommige respondenten vatten dat samen met 'shoppen', andere aanpakken uitproberen en de elementen behouden die werken. Bijvoorbeeld groepsdoorbrekend werken en meer keuzevrijheden voor individuele leerlingen, voorheen vooral voorbehouden aan het traditionele vernieuwingsonderwijs, zijn nu ook ingevoerd of worden uitgetoetst op andere scholen. Bij deze observatie moet worden aangetekend dat de respondenten in de interviews en focusgroepen niet representatief zijn voor alle scholen; de indruk is dat vooral 'voorlopers' die actief bezig zijn met differentiatie en bereid zijn tot experimenteren zich hebben aangemeld voor een interview of focusgroep.

Wel lijkt op grond van de gesprekken en de enquête de conclusie gerechtvaardigd dat er sinds enkele jaren een *extra* inzet is op differentiëren in het po. Dat heeft samengevat de volgende achtergronden:

- de recente discussie dat een deel van de leraren differentiatievaardigheden mist, heeft de bewustwording ten aanzien van differentiëren vergroot;
- de invoering van passend onderwijs en de aandacht voor toptalent nopen scholen tot actie;
- het inzicht dat traditioneel differentiëren naar drie niveaus in veel situaties tekortschiet;
- de nieuwe mogelijkheden die ICT-tools bieden.

4.4 Differentiatievaardigheden in de praktijk

In de enquête is aan leraren gevraagd welke vaardigheden van belang zijn om tot de beschreven succesvolle aanpak van differentiëren te komen. Leraren konden dit in een open antwoord omschrijven.

De genoemde vaardigheden hebben ten eerste vaak te maken met goed *klassenmanagement*. Opmerkingen in deze lijn zijn bijvoorbeeld:

"Het is van belang een goed klassenmanagement te hebben. Hierbij is duidelijk wat de rol en voorwaarden van de kinderen en de leerkracht is. Een rustig groepsklimaat is essentieel om tot prestaties te komen."

"Efficiënter omgaan met de tijd van zowel de kinderen als de leerkracht. Op deze manier blijft er meer tijd over om te kijken naar de onderliggende problemen en zeker met passend onderwijs ook voor de kinderen die begeleiding nodig hebben bij het opstarten, structureren en het overzicht bewaren van het werk dat ze maken."

Ook het *zicht hebben op leerlijnen en leerdoelen* is volgens velen belangrijk om goed te kunnen differentiëren. Een leerkracht stelt bijvoorbeeld:

"Om goed te kunnen differentiëren moet je de leerlijnen goed kennen en heel goed zicht hebben op de beginsituatie van elke leerling. Waar zit de leerling en wat heeft hij nodig om verder te ontwikkelen."

Een goede *voorbereiding* van de les is een ander aspect dat vaak terugkomt. Opmerkingen in deze zin zijn bijvoorbeeld:

"Goede voorbereiding, van tevoren vragen verzinnen en daarbij bedenken aan wie deze vraag te stellen om iedereen bij de instructie te betrekken. Ook door inzet van coöperatieve werkvormen om iedereen te betrekken bij de instructie en ter voorbereiding op de verwerking. Dit geeft de mogelijkheid tot observeren, wat je ziet kun je inzetten tijdens de verlengde instructie. Tevens is er een mooi sociaal aspect aan het samen leren."

Ook in de interviews en focusgroepen zijn schoolleiders en leraren bevroegd op de benodigde competenties voor differentiëren. Vaak is gemeld dat met de invoering van passend onderwijs de eisen aan de vaardigheden van leraren zijn veranderd; leraren moeten om kunnen gaan met leerlingen met bijzondere zorg- en leerbehoeften. De grote impact van passend onderwijs op de differentiatiemogelijkheden en de aandachtsverdeling van de leraar is in het algemeen in veel gesprekken sterk benadrukt. Daarnaast stelt onder meer het grote aantal leerlingen met een migratieachtergrond andere eisen aan leraren. De concreet benodigde vaardigheden wisselen feitelijk naar gelang de gekozen onderwijsvisie, klassenkenmerken, differentiatieaanpak en de leerlingenpopulatie. Terugkerende elementen in de antwoorden zijn:

- zeer goed de leerlijnen kennen, boven de stof hangen, overzicht hebben;
- organisatievaardigheden/klasmanagement/les efficiënt kunnen inrichten, zodat tijd overblijft voor gedifferentieerde aandacht;
- beschikken over een breed en flexibel inzetbaar handelings- en instructierepertoire;
- instructiekwaliteit: duidelijk kunnen maken bij verschillende leerlingen wat je van hen verwacht;
- toegesneden opdrachten en taken kunnen ontwerpen;
- toegesneden formatieve toetsen kunnen maken, leerlingen zeer goed volgen en weten waar ze zitten in hun ontwikkeling;
- methode durven loslaten;
- belang inzien van differentiëren;
- tijd erin willen steken;
- creatief en flexibel zijn in werkvormen en instructie;
- open mind hebben richting leerlingen en hun mogelijkheden, lat hoog leggen;
- sturen op zelfstandigheid/zelfstandig werken door leerlingen;
- discipline hebben: leerlingenresultaten zo mogelijk van dag tot dag bijhouden, d.w.z. opdrachten en dergelijke direct corrigeren en direct feedback geven.

In vergelijking tot de literatuurstudie is door respondenten in het voorliggende onderzoek, met name in de interviews en focusgroepen, sterker het accent gelegd op *houdingsaspecten*: willen en durven om meer gedifferentieerd en met nieuwe werkvormen te werken en methoden durven en kunnen loslaten en meer uitgaan van individuele leerlingen. Ook de discipline om dagelijks de vorderingen te monitoren (er bovenop zitten) en lessen anders/beter voor te bereiden, klinkt sterk door in de interviews. Gesteld is dat juist bij een indeling in deelgroepen de leraar continu moet monitoren of elke leerling nog wel op de 'goede plek' zit.

4.5 Reflectie experts

De begripsbenaderingen in de literatuur (hoofdstuk 3) en de praktijkervaringen met differentiatie en differentiatievaardigheden zijn met enkele wetenschappelijke experts besproken. Uit deze gesprekken komen de volgende kanttekeningen.

Een eerste aandachtspunt is dat bewust differentiëren zo'n kern is van het onderwijs dat bij de omschrijving van differentiatievaardigheden uiteindelijk een compleet beeld wordt geschetst van de *vakbekwame leraar*. Zeker in het primair onderwijs, waar alle soorten en type leerlingen bij elkaar zitten, is differentiëren een onlosmakelijk deel van goed onderwijs. In die benadering is het lastig om aparte of aanvullende differentiatievaardigheden te benoemen; het gaat om kerncompetenties die voor elke ervaren, vakbekwame leraar gelden, die sommige leraren beter beheersen dan anderen en die leraren in staat stellen om zich aan te passen aan verschillende contexten en leerlingenkenmerken.

De huidige discussie over betere of meer differentiatie wordt daarbij wel toegejuicht, want betekent in feite weinig anders dan een inzet op beter onderwijs en op zinvolle vernieuwing. Daarbij is echter een wezenlijke notie dat er geen consensus is over wat goed differentiëren is. Dat is verbonden aan doelen en visies die per school kunnen wisselen. In het algemeen zijn geen uitspraken mogelijk wat goede werkvormen zijn en wat de leraar daarvoor moet doen en kunnen.

Er is geen evidentie welke concrete lesvormen met differentiatie betere onderwijsresultaten opleveren, nog los van welke doelen nagestreefd worden. Het kan prima zijn om ook een klassikale les te verzorgen, met een aanpak die leerlingen boeit. Er moet volgens een expert geen taboe komen te liggen op klassikaal onderwijs.

Van buitenaf is hiermee geen sturing wenselijk op concrete differentiatieaanpakken. Ook de professionalisering van leraren is een zaak van school en lerarenteams, die moet passen bij de onderwijsvisie en leerdoelen op een specifieke school. Partijen buiten de school, waaronder de overheid, moeten zich in die visie enkel richten op de randvoorwaarden voor vaardigheden en goed onderwijs, zoals middelen voor professionalisering, en op de monitoring van leeruitkomsten. Bij leraren en scholen is vertrouwen nodig dat ze zelf kunnen bepalen wat de beste onderwijsvorm is en welke competenties in het team daarbij horen.

In het algemeen is er daarbij wel een waarschuwing gezet bij *instrumentele*, vaste benaderingen van differentiëren, met deelgroepen en dergelijke, die weinig meer kunnen toevoegen of zelfs contraproductief kunnen zijn. Van de leraar en school wordt in elke situatie gevraagd om (zelf)kritisch te zijn en na te gaan of benaderingen en gedragingen een individuele leerling stimuleren en daadwerkelijk verder helpen. Flinkte vraagtekens zijn daarbij gezet bij de haalbaarheid van differentiëren in veel 'traditionele' lessituaties in het po en vo. De manier van differentiëren die in het po veel wordt toegepast (klassikale instructie met opdrachten voor de groep die het snapt en verlengde instructie voor anderen) verloopt vaak niet optimaal. Dit komt doordat het de leerkracht vaak niet lukt om binnen de gegeven lestijd de klassikale instructie af te ronden en er weinig tijd overblijft voor opdrachten en instructie op maat. Ook kunnen snelle leerlingen de verdiepende opdrachten als extra werk ervaren, wat niet motiveert. Een optie (die specifiek voor het voortgezet onderwijs is ontwikkeld, maar ook in het primair onderwijs relevant kan zijn) is om een omgekeerde opbouw in moeilijkheid te hanteren: de leraar geeft direct een opdracht die vereist dat alle gevraagde kennis en inzichten worden gecombineerd. Snelle leerlingen kunnen direct daarmee aan de slag. Leerlingen die de opdracht nog niet aankunnen, schakelen terug – met begeleiding van de leraar – naar opdrachten die de gevraagde kennis in delen opbouwen.⁶

De voorgaande benadering legt nadruk op een betere voorbereiding van lessen en op de vaardigheid in het ontwerpen van opdrachten die leerlingen sneller op hun eigen niveau uitdagen. In dat kader is ook door experts het verschil tussen doelbewust differentiëren en ad hoc differentiëren benadrukt. Doelbewust kiezen voor differentiëren betekent dat de leraar niet afwacht totdat in de les verschillen blijken en daarop vervolgens inspeelt (reactief), maar dat de leraar in zijn/haar voorbereiding expliciet en weloverwogen een gedifferentieerde opzet maakt en vooraf verschillende (open) scenario's ontwerpt waarin leerlingen kunnen meegaan. Een doelbewuste inzet op differentiëren vergt een gedegen kennis van leerlijnen, regelmatig formatief toetsen van de voortgang per leerling en het kunnen interpreteren van toetsresultaten. In de klas is een doelmatige lesaanpak en uitvoering belangrijk (voorbereiding, organisatie, klassenmanagement) om gericht tijd te kunnen vrijspelen voor groepen en individuele leerlingen die elk op hun eigen niveau en manier aandacht nodig hebben.

De feedback van experts ondersteunt de conclusies uit de literatuurstudie dat differentiëren een doelbewuste en planmatige aanpak en voorbereiding vergt. Consensus is er bij hen over het feit dat differentiëren nodig en zinvol is, mits het adequaat wordt voorbereid en uitgevoerd. Een waarschuwing is gezet bij instrumentele, 'vastgeroeste' differentiatieaanpakken, die in de praktijk niet effectief kunnen zijn. Dat sluit aan op opmerkingen van schoolleiders dat een instrumentele uitvoering van de gangbare differentiatie naar drie niveaus ook averechts en verstarrend kan werken.

6 Zie: F. Janssen, H. Hulshof en K. van Veen, *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs*, RU Leiden/RU Groningen, maart 2016.

4.6 Conclusies: differentiëren en differentiatievaardigheden

Uit het literatuur- en veldonderzoek blijkt een grote diversiteit in differentiëren, in en buiten het klassenverband en met en zonder ICT, et cetera. Positieve ervaringen bij leraren met differentiëren zijn mogelijk in verschillende vormen en aanpakken. Ook worden goede onderwijsopbrengsten mogelijk geacht bij verschillende lesaanpakken. Er zijn wel verschillende hoofdbenaderingen van differentiëren in het po te geven. Als de drie basisvormen zijn te zien:

- convergent differentiëren op drie (of eventueel meer) niveaus aan de hand van het basis-herhalings-verrijkingsstof model, waarbij leerlingen op gelijke snelheid door de leerstof gaan;
- divergerend, groepsdoorbrekend werken in deelgroepen, waarmee tempoverschillen tussen leerlingen ontstaan;
- gepersonaliseerde leerroutes, met mogelijkheden van medesturing door leerlingen zelf en waarbij mogelijk (groepen) leerlingen ook in verschillende snelheden door de lesstof gaan.

Ondersteunende ICT-tools zijn toepasbaar in verschillende aanpakken. Hoofdvormen kunnen ook samengaan. Een klas kan bijvoorbeeld voor de meeste vakken een convergente differentiatie bieden en alleen bijvoorbeeld voor rekenen groepsdoorbrekend werken.

In het voorgaande is beschreven dat elke leraar – bewust of onbewust – differentieert. En dat een leraar die onbewust – op gevoel, intuïtief – differentieert, ook prima kan lesgeven. Bij de verbetering van differentiëren moet het echter om meer gaan dan dat. Differentiëren impliceert dat leraren naast het verzorgen van klassikale lessen in staat zijn om effectief te differentiëren in andere situaties en lesaanpakken als dat nodig is in het belang van leerlingen. Dat betekent ook het zo nodig kunnen loslaten van – mechanische/voorgestructureerde – vormen van differentiatie. Voor de *school als geheel* is voorts van belang dat een leraar – onverlet diens autonomie in de klas – in staat is om mee te bewegen in een schoolbreed onderwijsconcept dat de door de school gedefinieerde doelen met gedifferentieerd onderwijs bereikbaar moet maken. Bij differentiëren zijn er daarmee twee invalshoeken:

- Kan de leraar vaste lesaanpakken en instructievormen loslaten en doelbewust alternatieven voorbereiden en effectief inzetten als dat nodig is om bepaalde leerlingen verder te brengen?
- Kan de leraar zich effectief aanpassen en meewerken als het schoolteam kiest voor een bepaalde lesaanpak en werkwijze en bijhorende tools, om beter te kunnen differentiëren?

Bij de eerste vorm komt de leraar in problemen als die onvoldoende in staat is om bepaalde leerlingen in de eigen klas verder te helpen. Dat kan gaan om hoogbegaafde leerlingen of leerlingen met leer- of gedragsproblemen. Bij de tweede vorm komt de leraar in de problemen als de school overstapt op bijvoorbeeld een ICT-rijk onderwijsconcept dat differentiëren ondersteunt en de leraar onvoldoende ICT-vaardig is of het concept niet ziet zitten. Het is belangrijk om aan te tekenen dat in de tweede vorm de leraar in de eigen klas op zich nog goed kan functioneren en goede resultaten kan behalen.

Differentiëren is in dit kader nader te omschrijven als het volgende.

Basishouding is:

- bewustzijn bij de leraar van verschillen tussen leerlingen;
- bewustzijn van de eigen mogelijke vooroordelen en de impact van differentieel gedrag;
- expliciteren van de eigen onderwijsvisie en
- regulering van het eigen ad hoc differentiërend gedrag.

De basis in de eigen klas is:

- het effectief en planmatig aanpassen van instructie, onderwijstijd en verwerkingsopdrachten op verschillen tussen leerlingen, en

- het zodanig organiseren van de lessen dat er ook voldoende tijd beschikbaar is voor die differentiatie naar instructie, onderwijstijd en verwerkingsopdrachten (effectief klassenmanagement, gebruik van methoden en tools die dat faciliteren), en
- het steeds kritisch bezien of de gekozen aanpak nog wel voldoet (niet-instrumenteel differentiatie uitvoeren), dat wil zeggen inderdaad effectief bijdraagt aan de ontwikkeling van individuele leerlingen en de groep als geheel.

De basis buiten de klas, in het team en de school, is de bereidheid en vaardigheid om eventueel:

- samen te werken in (de ontwikkeling van) alternatieve lesaanpakken en werkwijzen, zoals co-teaching, en/of
- tools toe te passen, die onderdeel zijn van een team-, sectie- of schoolbrede inzet op differentiëren (aan kunnen sluiten bij integrale aanpakken in de school).

Ten aanzien van de bijhorende competenties is uit de synthese van de literatuur en het veldonderzoek het navolgende te destilleren. Deze opsomming is niet bedoeld als een verantwoordingslijst voor leraren, maar als een ontwikkelperspectief in het gesprek tussen leraar en school.

Kennis

- kennis en overzicht van doorgaande leerlijnen, boven de stof staan, om te kunnen beoordelen waar elke leerling zit in die leerlijn en vooruit toetsen en dergelijke mogelijk is;
- kennis van een divers en breed pedagogisch-gedragstherapeutisch handelingsrepertoire om op diverse verschillen bij leerlingen in te kunnen spelen.

Vaardigheden

- analytische vaardigheden, leerlingenvorderingen kunnen volgen en interpreteren
- coachingsvaardigheden;
- klassenmanagement/organisatievaardigheden/efficiënt werken om tijd vrij te spelen voor gerichte aandacht;
- ICT-vaardigheden;
- ruimte kunnen geven en tegelijkertijd overzicht kunnen houden;
- toegesneden verwerkingsopdrachten van verschillend niveau kunnen ontwerpen;
- leerlingen vertrouwen geven / een veilige leeromgeving creëren waarin verschillen kunnen bestaan.

Houding

- openstaan voor verschillen;
- bewustzijn van eigen mogelijke vooroordelen en de impact van het eigen differentiërend gedrag;
- belang inzien van (anders, beter) differentiëren;
- lat hoog leggen voor alle leerlingen;
- durven differentiëren / frontale lesaanpak en methode durven loslaten;
- open mind hebben;
- tijd willen investeren in een goede lesvoorbereiding en toegesneden opdrachten;
- uit comfortzone willen treden;
- kritisch blijven kijken naar de gekozen aanpak.

Deze zijn te omschrijven als de basisdifferentiatievaardigheden die voor alle ervaren leraren in het po zouden moeten gelden. In ‘bijzondere lessituaties’ in het po (grote verschillen in de klas, zorgleerlingen, veel leerlingen met een migratieachtergrond) en bij specifieke aanpakken van differentiatie zoals met co-teaching of met inzet van geavanceerde ICT, kunnen er uiteraard aanvullende eisen zijn aan de vaardigheden, afhankelijk van de schoolcontext en -keuzes. Het voorgaande leidt tot conclusies over de kennis, houding en vaardigheden waarover een leraar moet beschikken om goed te kunnen differentiëren. Hoe dat in de praktijk wordt ingevuld, is – afhankelijk van de onderwijsvisie, de context, faciliteiten en de klassensamenstelling – aan de leraar en de school.

Dat is niet met een standaard of norm te benaderen. Dat laat onverlet dat de inspectie of observatoren wel (moeten) kunnen zien of in een les wordt gedifferentieerd. De kijkwijzer van de inspectie brengt in beeld, ongeacht de lesaanpak, wat zichtbaar is in de les aan onderscheid maken in instructie, tijd en opdrachten. Uit het voorgaande blijkt dat differentiatie in alle aspecten van het handelen van de leraar kan terugkeren, bijvoorbeeld in de keuzes wie naast wie zit in de klas. Het is daarom belangrijk om – zoals de inspectie nu ook doet – voorafgaand aan een lesobservatie met de leraar te bespreken vanuit welke visie, voorbereiding, lesdoelen en lesaanpak deze differentieert. De geobserveerde differentiatie in een les kan dan daartegen worden afgezet, wat de indicatoren voor differentiatie meer zeggingskracht geeft.

5 Tevredenheid over differentiëren in het primair onderwijs

In de voorgaande twee hoofdstukken bleek een zekere worsteling met de begrippen differentiëren en differentiatievaardigheden; er is een grote diversiteit aan aanpakken en concrete beelden wat differentiatie in elke lescontext moet zijn, zijn niet op voorhand te geven. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe schoolleiders en leraren het differentiëren in de praktijk ervaren. Vinden leraren duidelijk wat van hen wordt verwacht, kunnen ze het differentiëren waarmaken, wat is de tevredenheid over differentiatievaardigheden?

5.1 Duidelijkheid over differentiëren

Uit de enquêteresultaten blijkt dat voor een derde deel van de leraren niet (zeer) duidelijk is wat van hen wordt verwacht aan concrete differentiërende activiteiten (tabel 5.1). Eén op de negen leraren vindt het (zeer) onduidelijk. De onduidelijkheid over differentiëren is wel een stuk lager dan in het voortgezet onderwijs, waar twee derde deel van de leraren het niet duidelijk vindt.

Tabel 5.1: In hoeverre is duidelijk wat de schoolleiding verwacht van leraren wat betreft concrete differentiërende activiteiten? – alleen leraren (%)

	%
(Zeer) onduidelijk	11
Neutraal	23
(Zeer) duidelijk	66
Totaal (n=100%)	1.035

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Schoolkenmerken (aandeel gewichtenleerlingen, schoolgrootte, al dan niet vernieuwingsonderwijs) maken geen significant verschil.

De gebleken onduidelijkheid over differentiëren kan meerdere redenen hebben:

- Het kan voor leraren wel duidelijk zijn dat er naar niveaus moet worden gedifferentieerd, maar hoe dat concreet moet gebeuren kan minder duidelijk zijn. Dit wordt door de schoolleiding veelal aan de leraar gelaten, blijkt uit de gesprekken. Wel is aannemelijk dat deze vrijheid vooral geldt voor de differentiatie die binnen het klasverband blijft. Bij groepsdoorbrekend werken is er immers noodzakelijkerwijze een teambrede benadering die structuur en richting geeft aan de werkwijze.
- Door een cumulatie van niveauverschillen en leerlingenproblematiek in een klas kan overvraging ontstaan van op zich competente leraren, waardoor leraren niet meer goed kunnen weten hoe ze hun tijd optimaal moeten verdelen.
- In de interviews is aangegeven dat startende leraren vaak nog niet goed kunnen differentiëren en dat ook een deel van de zittende leraren het niet goed kan of wil. De totale groep niet-kunners wordt ingeschat op zo'n 10 procent tot (maximaal) een derde deel (zie ook verderop). Deze groep kan overlappen met de respondenten die niet duidelijk vinden wat van hen verwacht wordt ten aanzien van differentiëren.

5.2 Ambities versus kunnen waarmaken van differentiëren

Leraren in het po hechten vaak groot belang aan differentiëren. Bijna alle leerkrachten (91%) vinden dat het uitdagen van alle leerlingen op hun eigen niveau belangrijk is bij het differentiëren in de klas. Een bijna even grote groep leerkrachten (88%) vindt het helpen van leerlingen met een leerachterstand en het gericht geven van individuele aandacht binnen klasverband (84%) van groot belang. Het minst vaak belangrijk bij een gedifferentieerde aanpak wordt gevonden het rekening houden met sociaal-culturele verschillen (31%) en het *buiten* klasverband extra aandacht geven aan leerlingen (36%).

Belangrijke constatering is dat *geen enkel* voorgelegd element volgens de meeste leraren goed waar te maken valt in de klas. Leerlingen met een leerachterstand helpen, scoort het hoogst met 30 procent van de leraren die melden dit goed waar te kunnen maken. Buiten klasverband extra aandacht geven aan leerlingen is het minst waar te maken (54% meldt dit nauwelijks waar te maken). Voor alle elementen, behalve het extra aandacht geven buiten klasverband, geldt dat iets meer dan de helft van de leraren aangeeft dit redelijk waar te kunnen maken.

Uit de tabel spreekt hiermee een *flinke discrepantie* tussen het grote belang dat leraren aan differentiatie hechten en de mate waarin ze er in de praktijk aan toekomen. Die discrepantie is het grootst bij een fundamentele omschrijving van differentiëren: ‘alle leerlingen op hun eigen niveau uitdagen’. Van de leraren vindt 91 procent dit van groot belang en maar 21 procent kan dit streven goed waarmaken en één op de vijf leraren nauwelijks. Deze uitkomst spoort met de bevinding uit de interviews en focusgroepen dat sprake is van overvraging van leraren: door met name tijdgebrek komen ze niet optimaal toe aan differentiëren. Uit de enquête blijkt dat leraren zelf vaak zien dat er thans kansen op differentiatie blijven liggen.

Tabel 5.2: Kunt u aangeven wat voor u belangrijk (% groot belang) is bij een gedifferentieerde aanpak in de klas en in hoeverre u de aanpak waar kunt maken? – leraren (%)

	Groot belang	Waarmaken		
		Nauwelijks	Redelijk	Goed
Alle leerlingen op hun eigen niveau uitdagen	91	19	61	21
Leerlingen met een leerachterstand helpen	88	11	59	30
Binnen het klasverband gericht individuele aandacht geven	84	23	53	23
Best presterende leerlingen stimuleren	77	17	60	23
Rekening houden met verschillen in ‘leerstijlen’	48	36	52	12
Rekening houden met verschillen in motivatie en interesses	48	25	60	15
Buiten het klasverband extra aandacht geven	36	54	35	11
Rekening houden met sociaal-culturele verschillen	31	28	56	16

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden; n leraren=1.350. Belang kon worden aangegeven in een driepuntschaal: gering – redelijk – groot belang.

5.3 Tevredenheid over differentiëren en differentiatievaardigheden

Schoolleiders blijken in meerderheid (zeer) tevreden over de differentiatievaardigheden van de leerkrachten binnen hun school (tabel 5.3). Dat verschilt naar schoolgrootte: schoolleiders van kleine scholen zijn het vaakst (zeer) tevreden over de differentiatievaardigheden, bijna drie kwart oordeelt hier positief. Een andere belangrijke constatering is dat slechts een klein deel van de schoolleiders (5%) uitgesproken ontevreden is. De tevredenheid ligt in het po op een veel hoger niveau dan in het vo, waar slechts een kleine minderheid van de schoolleiders tevreden is over de differentiatievaardigheden bij hun leraren.

Tabel 5.3: Algemene tevredenheid over differentiatievaardigheden van leraren binnen school, naar schoolgrootte – schoolleiding (%)

	Totaal	Klein	Middel	Groot
(Zeer) ontevreden	5	7	3	6
Neutraal	27	21	32	30
(Zeer) tevreden	67	73	65	64
Totaal (n=100%)	644	172	212	246

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschillen naar schoolgrootte zijn significant, $p < 0.05$. Geen significante verschillen naar aandeel gewichtenleerlingen en al dan niet vernieuwingsonderwijs.

Zowel leerkrachten als schoolleiders geven in grote meerderheid aan dat de differentiatievaardigheden van leraren op hun school in de afgelopen periode *verbeterd* zijn (tabel 5.4). Schoolleiders zijn daarin wat positiever dan leerkrachten, vooral als het gaat om een *sterke* verbetering die 30 procent van de schoolleiders ziet tegenover 20 procent van de leraren. Ongeveer één op de vijf leerkrachten ervaart geen verandering in de differentiatievaardigheden van de leraren op hun school.

Tabel 5.4: Zijn in uw ervaring de differentiatievaardigheden van leraren binnen uw organisatie veranderd in de afgelopen periode? – naar functie (%)

	Leraar	Schoolleiding
Verminderd	2	1
Gelijk gebleven	20	13
Enigszins verbeterd	59	56
Sterk verbeterd	20	30
Totaal (n=100%)	1.080	645

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschillen naar functie zijn significant, $p < 0.05$.

Uit nadere analyses blijkt dat leerkrachten van kleine scholen het vaakst aangeven dat er enige vorm van verbetering is geweest. Leerkrachten in het vernieuwingsonderwijs geven significant minder vaak dan andere leerkrachten aan dat er sterke verbetering is geweest.

5.4 Aandeel leraren dat onvoldoende kan differentiëren

In de interviews met schoolleiders en leraren po is nader gevraagd naar het *aandeel* leraren dat onvoldoende kan differentiëren. Uit de gesprekken blijkt vaak een vrij grote tevredenheid over de vaardigheden bij leraren. Ontbrekende *randvoorwaarden* worden vaker gezien als belemmerend voor differentiëren dan ontbrekende competenties. Een deel van de geïnterviewde schoolleiders stelt dat eigenlijk *alle* leraren wel over de vereiste competenties beschikken, mits ze voldoende ervaren zijn. Knelpunten zitten vooral bij de ruimte om die vaardigheden in te zetten: tijdgebrek, overvraging, te veel aandacht die naar enkele zorgleerlingen moet uitgaan, te grote klassen, et cetera. Een ander deel (de meerderheid) meldt dat een deel van de leraren het differentiëren nog onvoldoende beheerst. Dat gaat enerzijds om de groep jonge leraren, die het alsnog zal leren. Anderzijds gaat het om een groep zittende leraren, die de overstap naar (vaak) digitaal ondersteund, geïndividualiseerd en opbrengstgericht werken niet goed kan (of wil) maken en soms het belang er ook niet van inziet.

Het in de interviews gemelde aandeel van leraren dat differentiatievaardigheden (nog) niet voldoende beheerst, varieert concreet van nul procent tot ongeveer een derde deel. Als daarvan de startende leraren (minder dan drie tot vijf jaar ervaring) worden afgetrokken, dan resteert een feitelijk klein deel van de ervaren leraren dat onvoldoende vaardig zou zijn in de ogen van geïnterviewden.

Kanttekening hierbij is dat de ervaren vaardigheid samenhangt met het eigen beeld en verwachtingspatroon ten aanzien van differentiëren. Dat beeld kan variëren. Hoe dan ook is *het absolute niveau van differentiatievaardigheden*, voor zover daar al een norm voor is op te stellen, en het aandeel leraren dat niet voldoet aan een minimumnorm, op basis van dit onderzoek niet aan te geven.

In de interviews wordt door schoolleiders in het algemeen niet heel zwaar getild aan de leraren die niet voldoende willen/kunnen differentiëren. Voor onervaren leraren is doorgaans een coachingstraject beschikbaar, maar is het vooral werkervaring die de vaardigheid in de praktijk moet vormen. Vaardigheden die in het team worden gemist, worden zo goed mogelijk opgelost via het personeels-beleid. In duobanen worden dan bijvoorbeeld minder bekwame leraren aan bekwame leraren gekoppeld en wordt waar mogelijk rekening gehouden met de ‘zwaarte’ (problematiek) van klassen bij de inroostering van leraren. Ook zijn er doorgaans interne begeleiders beschikbaar die leraren bijstaan en coachen.

Hierbij speelt nog mee dat de leeropbrengsten in klassen met minder ervaren of in differentiëren minder bekwame leraren, niet per se duidelijk hoeven af te wijken van die in andere klassen. In nagenoeg alle interviews is gesteld dat de leeropbrengsten van beter differentiëren niet zo makkelijk zijn aan te tonen, onder meer omdat die afhangen van meer factoren dan alleen de differentiatievaardigheden van een leraar.

5.5 Conclusies differentiëren in het primair onderwijs

Bijna alle leraren hechten een groot belang aan verschillende aspecten van differentiëren. Ze melden tegelijkertijd dat ze in de praktijk die ambities vaak niet goed kunnen waarmaken. Daarbij speelt ook een rol dat voor een substantieel deel (een derde deel) van de leraren niet (zeer) duidelijk is wat concreet van hen wordt verwacht bij differentiëren. Niettemin zijn de meeste schoolleiders tevreden over de differentiatievaardigheden van leraren. Ook zien zowel leraren als schoolleiders in meerderheid dat de differentiatievaardigheden verbeteren, 30 procent van de schoolleiders meldt zelfs een sterke verbetering. Het aandeel (nog) niet bekwame leraren wordt per school wisselend ingeschat, tussen nul en (maximaal) een derde deel.

6 Succesfactoren differentiatievaardigheden en differentiëren

In dit hoofdstuk staan de factoren die differentiatievaardigheden en de randvoorwaarden voor differentiëren verbeteren centraal. De succesfactoren die de inspectie onderscheidt, worden beoordeeld op de mate van toepassing in de praktijk. Vervolgens worden de succesfactoren vergeleken met de succesfactoren die schoolleiders en leraren onderscheiden en eerder in de literatuurstudie zijn beschreven.

6.1 Succesfactoren volgens de inspectie

De inspectie heeft een aantal kritische succesfactoren om tot succesvolle differentiatie te komen geïdentificeerd. Die succesfactoren zijn gebaseerd op onderzoek in het *voortgezet* onderwijs. Een deel van de vraagstelling in het voorliggende onderzoek is in hoeverre die succesfactoren ook van toepassing zijn voor het vo. De succesfactoren voor het vo zijn:

- het team werkt vanuit een observeerbare definitie van differentiëren;
- de school biedt stimulerende randvoorwaarden voor differentiatie, zoals met aanpassingen in de grootte van de klas, ict-tools en de organisatie;
- leraren hebben tijd om (samen) lessen te ontwerpen;
- leraren gebruiken bij de vormgeving van hun onderwijs de analyse van leerlingprestaties;
- leraren observeren elkaar aan de hand van een kijkwijzer;
- de schoolleiding zorgt voor draagvlak bij de leraren voor het schoolbeleid en de daarvan afgeleide ambities en verbeterdoelen;
- de schoolleiding observeert een aantal maal per jaar lessen, in het kader van schoolontwikkeling, naast de bezoeken voor het functioneren;
- de school werkt top-down en bottom-up aan professionalisering.

Deze acht succesfactoren zijn enerzijds gericht op het verbeteren van differentiatievaardigheden (zoals door middel van nascholing) en anderzijds op de randvoorwaarden bij het toepassen van die vaardigheden (zoals ICT). De primaire vraag in dit onderzoek is die naar de versterking van vaardigheden. Het is om die reden zinvol om de succesfactoren die de versterking van de vaardigheden betreffen te onderscheiden van de randvoorwaarden voor differentiëren. Bij de bovenstaande acht succesfactoren zijn er drie die betrekking hebben op de versterking van de vaardigheden:

- leraren observeren lessen bij elkaar, om van elkaar te leren en elkaar feedback te kunnen geven;
- de schoolleiding observeert lessen, om te bezien of de lesaanpak past bij de schoolvisie op differentiëren zodat de schoolleiding daarop feedback kan geven;
- er is top-down en bottom-up professionalisering ten aanzien van differentiëren.

In de enquête is de laatstgenoemde succesfactor opgesplitst in twee factoren: bottom-up en top-down professionaliseren. Er zijn in dit onderzoek dus vier succesfactoren voor vaardigheden onderscheiden: twee met betrekking tot lesobservaties en twee met betrekking tot professionalisering. De andere succesfactoren betreffen randvoorwaarden.

Twee factoren zijn in de enquête enkel voorgelegd aan schoolleiders; waar een succesfactor niet is voorgelegd, is dat weergegeven met een minteken (-). Bij de vragen naar de mate van toepassing van succesfactoren is aan respondenten een 5-puntsschaal voorgelegd, die loopt van (helemaal) niet van toepassing (score 1 of 2), redelijk van toepassing (score 3), tot (helemaal) wel van toepassing (score 4 of 5). In de navolgende tabellen zijn enkel de percentages opgenomen met een antwoord (helemaal) van toepassing (scores 4 en 5).

6.2 Toepassing succesfactoren versterking differentiatievaardigheden

Succesfactoren

Drie kwart van de in de enquête bevraagde schoolleiders meldt dat zij lessen observeren en (aldus) actief de aansluiting van de lesaanpak bij de gekozen schoolkoers volgen. Deze factor is van de voorgelegde succesfactoren onder schoolleiders het vaakst (helemaal) van toepassing op scholen (77%).

Eveneens een ruime meerderheid van de schoolleiding geeft aan dat zij op hun school professionalisering gericht op differentiatievaardigheden organiseert (72%) en dat bovendien binnen hun school het team en de individuele leerkrachten bottom-up werken aan verbetering (68%). Leerkrachten zijn over deze beide punten (top-down en bottom-up professionalisering) veel minder vaak positief dan schoolleiders (resp. 40 en 36%).

Duidelijk het minst vaak wordt gemeld dat *lesobservaties door leraren* helemaal van toepassing zijn op de eigen school. Leraren (20%) melden opnieuw minder vaak dan schoolleiders (29%) dat deze succesfactor (helemaal) van toepassing is.

Tabel 6.1: In hoeverre zijn succesfactoren van differentiatievaardigheden op uw school van toepassing? – naar functie po (% (helemaal) van toepassing)

	Schoolleiding	Leraar
Schoolleiding volgt actief aansluiting lesaanpak bij schoolkoers en observeert lessen	77	-
Schoolleiding organiseert professionalisering gericht op differentiatievaardigheden	72	40
Teams en individuele leraren werken bottom-up gericht aan verbetering differentiatievaardigheden	68	36
Leraren observeren bij elkaar differentiatievaardigheden in de klas m.b.v. instrument	29	20
Totaal (n=100%)	645	1.080

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschillen naar functie zijn significant, $p < 0.05$.

Per saldo zien leraren meestal tekortkomingen binnen hun school bij de versterking van differentiatievaardigheden en schoolleiders meestal niet, behalve bij lesobservaties door leraren. In de enquête is – als een factor niet van toepassing is – gevraagd wat daarvan de reden is. De twee vaakst genoemde redenen bij lesobservaties door leraren zijn dat dit lastig is te organiseren in de school (43%) en gebrek aan tijd en middelen (41%).

Type professionaliseringsactiviteiten

Aan schoolleiders is tevens gevraagd welke professionaliseringsactiviteiten worden ingezet die expliciet gericht zijn op differentiatievaardigheden (zie Tabel 6.2). Volgens de schoolleiders wordt het meest gebruikgemaakt van teamdagen/teamscholing. Het minst wordt gebruik gemaakt van peer reviews (elkaar beoordelen) en van een 'leergemeenschap differentiatie'. Significantietoetsing toont dat middelgrote scholen minder gebruikmaken van intervisie dan kleine en grote scholen en dat grote scholen vaker aangeven gebruik te maken van een leergemeenschap differentiatie.

Tabel 6.2: Welke professionaliseringsactiviteiten worden binnen school ingezet, expliciet gericht op differentiatievaardigheden? – alleen schoolleiding (%)

	Veel	Redelijk	Niet
Teamdagen/teamscholing	49	47	5
Intervisie (ervaringen delen)	23	59	18
Individuele scholing/opleidingen	20	62	18
Coaching gericht op differentiatie	19	59	23
Leergemeenschap differentiatie	11	34	55
Peer review (elkaar beoordelen)	6	35	59

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden, n schoolleiding=571. Verschillen naar aandeel gewichtenleerlingen en al dan niet vernieuwingsonderwijs niet significant. Verschillen naar schoolgrootte significant (zie tekst).

Uit deze antwoorden blijkt dat volgens schoolleiders het meest gebruik wordt gemaakt van vormen van top-down scholing (teamdagen/teamscholing). Vormen die leren in het team (van elkaar) ondersteunen (peer review, leergemeenschappen, intervisie) worden minder vaak en vaak ook niet ingezet ten behoeve van differentiatievaardigheden.

6.3 Toepassing succesfactoren randvoorwaarden

Ook de vijf succesfactoren die bijdragen aan de randvoorwaarden voor differentiëren zijn aan leraren en schoolleiders voorgelegd.

Tabel 6.3: In hoeverre zijn succesfactoren van randvoorwaarden van differentiatie op uw school van toepassing? – naar functie po (% (helemaal) van toepassing)

	Schoolleiding	Leraar
School stimuleert en faciliteert analyse prestaties leerlingen door leraren	90	62
Schoolbeleid en verbeterdoelen worden breed gedragen binnen school	88	-
Binnen school is een helder en gezamenlijk begrip van wat differentiëren concreet is	79	60
School faciliteert differentiatie	58	32
Leraren krijgen voldoende tijd om gedifferentieerde lesaanpak voor te bereiden	56	15
Totaal (n=100%)	645	1.080

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschillen naar functie zijn significant, $p < 0.05$.

Bijna alle schoolleiders (90%) geven aan dat hun school de leraren stimuleert en faciliteert om de prestaties van leerlingen te analyseren (tabel 6.3). Een bijna even groot deel (88%) geeft aan dat het schoolbeleid en verbeterdoelen breed gedragen worden binnen de school. Ook vinden de meeste schoolleiders (79%) dat er op hun school een helder en gezamenlijk begrip is van wat differentiëren concreet is.

Het concreet faciliteren van differentiatie door de school en het voldoende tijd bieden aan leraren om een gedifferentieerde lesaanpak voor te bereiden, scoort duidelijk lager bij schoolleiders. Ruim de helft van de schoolleiders vindt die beide factoren (helemaal) van toepassing op de eigen school.

Voor al deze factoren geldt dat schoolleiders hierover duidelijk positiever gestemd zijn dan leerkrachten. Bij twee succesfactoren (analyse leerlingenprestaties en helder begrip van differentiëren) vindt ook een meerderheid van de leraren nog wel dat die (helemaal) van toepassing zijn op de school. Bij twee andere succesfactoren ligt dat anders. Maar 32 procent van de leraren vindt (helemaal) van toepassing dat de school differentiatie ondersteunt en maar 15 procent vindt (helemaal) van toepassing dat er voldoende tijd is om een gedifferentieerde les voor te bereiden. Dat zijn ook de succesfactoren die bij de schoolleiders het laagst scoren.

Ook hierbij is gevraagd als factoren niet van toepassing zijn, wat daarvan de reden is. Als voornaamste reden om als school differentiatie niet te faciliteren worden genoemd gebrek aan tijd en middelen (49%), gevolgd door de lastigheid om het binnen school te organiseren (27%). Een in het algemeen spelend gebrek aan tijd en middelen is verreweg de belangrijkste genoemde reden (81%) dat leraren niet voldoende tijd hebben om een gedifferentieerde lesaanpak voor te bereiden.

Per saldo vinden de schoolleiders meestal dat de randvoorwaarden op orde zijn op hun school, maar zijn leraren daarentegen meestal niet positief over de algemene faciliteiten en over de beschikbare voorbereidingstijd.

6.4 Succesfactoren volgens leraren en schoolleiders

In de bovenstaande analyses zijn de door de inspectie geïdentificeerde succesfactoren voor vaardigheden onderzocht. In open antwoorden in de enquête en in de interviews en focusgroepen konden respondenten aangeven wat volgens hen belangrijke succesfactoren zijn.

6.4.1 Versterking van differentiatievaardigheden

In de survey is de vraag voorgelegd welke factoren hebben bijgedragen aan een waargenomen verbetering van differentiatievaardigheden. Van die mogelijkheid hebben bijna 500 leraren en ruim 300 schoolleiders gebruikgemaakt. Bij de gegeven antwoorden springen bij zowel leraren als bij schoolleiders drie succesfactoren ten aanzien van vaardigheden eruit.

Ten eerste noemt ongeveer twee derde deel van de leraren en van de schoolleiders het belang van *nascholing en begeleiding* als succesfactor, zowel *top-down* als *bottom-up*. Opmerkingen van leraren in dit verband zijn bijvoorbeeld:

“Vooral nascholing, workshops en uitwisseling van tips en ideeën en uiteindelijk de wil en het doorzettingsvermogen van de leerkrachten. Daar tegenover staat dat er veel te weinig tijd is om je dit eigen te maken, omdat het volgende alweer te wachten staat. Op deze manier kun je nieuwe vaardigheden niet automatiseren en borgen, maar raak je overweldigd met nieuwe en andere zaken die ook weer veel aandacht en tijd vergen.”

“Verkrijgen van inzichten en vaardigheden waardoor ik als leerkracht in staat ben korte, krachtige en interactieve instructies te geven.”

Een schoolleider schrijft:

“Bottom-up onderwijsontwikkeling. Teamleden volgen scholing en worden eigenaar van bv. rekenonderwijs. Zij nemen het team mee en begeleiden de processen met betrekking tot 'hun' vakgebied. Collega's leren van en met elkaar en ontwikkelen zo expertise. Startende leraren worden opgenomen in een unitteam en zo begeleid door directe collega's.”

Ten tweede is vaak (door ongeveer een derde van de leraren en ongeveer 40% van de schoolleiders) het belang van *collegiale consultatie en teamwerk* genoemd. Daaronder vallen vormen van kennisdeling en het *bij elkaar in de klas* kijken. Opmerkingen van leraren zijn in dit verband bijvoorbeeld:

“Beelden in de klas bespreken in mini-teams. Samen resultaten analyseren en hypothesen bespreken om tot acties te komen. Dit kan leiden tot een andere manier van differentiatie of een andere aanpak voor de hele groep.”

“Voor het zelfstandig werken (stimulans) voor de kinderen volgt onze hele school de cursus 'Taakspel'. Collega's geven hoorcolleges of komen bijeen in een kernteamoverleg om hun cursus-expertise te delen, bijvoorbeeld cursus rekenen voor kleuters, daar wordt de differentiatie doorspeeld, die je in de klas kan aanbieden.”

“Dat dit schoolbreed is ingevoerd en wij ieder jaar proberen ons te verdiepen en ons ontwikkelen door een aanvullende cursus en veel gesprekken met elkaar. Wij zijn als team al 17 jaar bezig deze manier van werken te leren. Het was moeilijk in het begin, maar met veel geduld, pas op de plaats, weer oppakken enz. zijn we verder gekomen”.

Schoolleiders stellen bijvoorbeeld:

“We hebben onderwijsteams samengesteld waarbij de leerkrachten gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de resultaten van de kinderen. Ook ontwerpen ze in samenwerking met elkaar het onderwijsaanbod. Maar dit kan nog beter.”

“Binnen mijn organisatie hebben we sterk ingezet op het primaire proces waarbij differentiatie een wezenlijk onderdeel is. De groepsbezoeken zijn hierop gericht. Elke leerkracht is afgelopen jaar vijf keer bezocht. Vergaderingen worden steeds vaker ingericht rondom een onderdeel (van de les) waarbij samen leren voorop staat.”

Ten slotte is vaak genoemd (ongeveer een derde deel van zowel de leraren als de schoolleiders die een open antwoord gaven) een factor die ondersteunend is voor de versterking van vaardigheden: het expliciet aandacht geven – zoals in de *schoolvisie* – aan het belang van differentiëren zet leraren aan tot versterking van de vaardigheden.

6.4.2 Lesobservaties en teamleren

In de verdiepende interviews en focusgroepen is bij de succesfactoren voor de verbetering van differentiatievaardigheden sterk de nadruk gelegd op het belang van *lesobservaties* en van *leren van elkaar* in teams. Het gaat volgens geïnterviewden vooral om het mobiliseren en verspreiden van in het team reeds aanwezige ervaring met en kennis van differentiëren. Met name lesobservaties worden van doorslaggevend belang genoemd als basis om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven. Het leren van elkaar in het team gebeurt volgens gesprekspartners vooral door inhoudelijk met elkaar in gesprek te zijn, het met elkaar bespreken van casussen en goede voorbeelden. Ervaren leraren in het team en specialisten worden vaak genoemd als belangrijke klankborden voor andere leraren. Vaak is gesteld dat startende leraren het differentiëren in de praktijk moeten leren en dat het team hen daarin moet ondersteunen.

Dat betreft informele vormen van leren van en met elkaar. Daaraan draagt een open, lerende cultuur in het team bij, met leraren die openstaan voor innovaties. Meermaals is hierbij aangetekend dat in de praktijk van alledag op veel scholen de teams dit inhoudelijke gesprek *te weinig of niet* voeren en zich beperken tot allerlei praktische zaken. De vorming van een lerende cultuur ten aanzien van differentiëren is daarmee een aandachtspunt.

Externe vormen van professionalisering (scholing en training) worden door geïnterviewden vooral zinvol gevonden als dit onderdeel is van een persoonlijk traject en aansluit op feedback die voortkomt uit lesobservaties en coaching. Op zichzelf staande cursussen en trainingen in differentiëren, worden in de gesprekken weinig genoemd als belangrijk voor de ontwikkeling van leraren en van het team. Kijken in de les door de schoolleiding is door schoolleiders zelf genoemd als een belangrijke succesfactor.

6.4.3 Rol van de pabo

De rol van de initiële lerarenopleiding is in de enquête en gesprekken weinig spontaan genoemd als een (potentiële) succesfactor voor de vorming van differentiatievaardigheden. In de interviews en focusgroepen is expliciet gevraagd naar de rol van de pabo. Daaruit blijkt dat het merendeel van de respondenten (vrij) kritisch is op de rol van de pabo's ten aanzien van differentiatievaardigheden. Enerzijds vinden de meeste bevraagde schoolleiders dat het niveau van de pabo en van de pabogediplomeerden (flink) is *gestegen* in de afgelopen jaren, mede vanwege de invoering van de toetredingstoetsen. Maar ook is vaak opgemerkt dat de pabo hooguit een basis legt voor het kunnen differentiëren en dat dit in de praktijk nog moet worden geleerd. Veel hangt daarbij af van de kwaliteit van de gelopen *stages*; als de pabo-student tijdens stages alleen kennismaakt met frontaal lesgeven en directe instructie, dan is de basis vaak gering. Meer aandacht voor differentiatievaardigheden op de pabo vinden de geïnterviewde schoolleiders gewenst.

Dit sluit aan op een recent rapport van de inspectie, waaruit ook blijkt dat er meer aandacht voor differentiatievaardigheden gewenst is aan de pabo's.⁷ Een derde deel van de bevroegde afgestudeerden vindt dat de pabo hen niet in de gelegenheid heeft gesteld om alles te leren wat nodig is voor de praktijk in het basisonderwijs. Het gaat daarbij vooral om differentiatievaardigheden. Ook schoolleiders blijken in dat onderzoek kritisch; circa een derde deel tot de helft vindt dat beginnende leraren niet goed zijn toegerust om leerlingen systematisch te volgen, te differentiëren en passende zorg te bieden.

6.5 Randvoorwaarden volgens leraren en schoolleiders

In open antwoorden in de enquête en in de interviews en focusgroepen konden respondenten ook aangeven wat volgens hen de belangrijke succesfactoren zijn bij de verbetering van de randvoorwaarden voor differentiëren.

In de enquête is ten eerste aan leraren gevraagd wat in de kern maakte dat zij tot een door henzelf beschreven succesvolle aanpak van differentiëren in staat waren (randvoorwaarden). Leraren noemen hierbij het vaakst het beschikbare materiaal, een ondersteunende methode en de mogelijkheid om meer handen in de klas te hebben. Over het materiaal en de gebruikte methode wordt bijvoorbeeld het volgende gezegd:

"Goede lesmethode met differentiatiematerialen voor leerlingen die meer instructie nodig hebben en voor snelle leerlingen."

"Door het inzetten van hedendaagse methoden is er bij het implementeren ervan automatisch aandacht voor differentiatie."

"Het gebruik van diverse uitdagende werkvormen vlak na de instructie zoals Plickers, Kahoot of wisbordjes. Kinderen zijn tijdens het werken met deze vormen zeer gemotiveerd en weten vooraf wat er van hen verwacht wordt en wat de doelstelling is tijdens de les. Kinderen maken hierbij soms gebruik van hun eigen device of één van de Chromebooks waarover we in onze klas beschikken."

Zelfmotivatie wordt door sommige leerkrachten genoemd en dan vaak gekoppeld aan de invoering van passend onderwijs en de grenzen die dat stelt aan 'oude vormen' van differentiëren:

"Eigen 'drive' om mijn klas zo goed mogelijk neer te zetten! Sinds passend onderwijs is het steeds lastiger om te differentiëren. Kinderen die zoveel aandacht vragen dat je blij mag zijn als je een algemene uitleg kan geven. Er zitten tegenwoordig gemiddeld zo 1-5 kinderen in groepen die vrijwel al je tijd claimen. Zowel in de klas als er buiten!"

"Algemene besef dat klassikaal onderwijs niet werkt en binnen passend onderwijs niet mogelijk is."

6.5.1 Algemene voorwaarden voor een optimale differentiatie

Aan leraren en schoolleiders is ook meer in het algemeen gevraagd welke randvoorwaarden er zijn om differentiatie en differentiatievaardigheden bij leerkrachten te optimaliseren. Ongeveer 920 leraren en 640 schoolleiders maakten van deze mogelijkheid gebruik tot een open antwoord.

De vaakst genoemde factor bij zowel leraren (40%) als schoolleiders (35%) is dat er meer (voorbereidings)tijd en ruimte nodig is voor optimale differentiatie. Zo geeft een leraar aan:

"Ik wil weer gewoon tijd hebben om les te geven en voor te bereiden. Mijn dagelijkse praktijk gaat op aan telefoon opnemen, ouders te woord staan, computers die niet werken aan het werk krijgen, wc ontstoppen, poetsen, kopiëren, fusie voorbereiden. Oftewel: meer uren en meer handen. Geld voor een goede conciërge, voor iemand die de administratie doet, zorgen dat er daadwerkelijk gepoetst wordt wat er smerig is, dat de elektra en de ict gewoon werkt naar behoren. Tijd, tijd, tijd!"

7 Inspectie van het onderwijs, *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden - Deel 1: de Pabo*, Utrecht, 10 maart 2015

Ondersteunende materialen, ICT en methodes worden vaker door leraren (20%) dan schoolleiders (10%) genoemd als benodigde randvoorwaarde. Leraren noemen daarnaast vooral kleinere klassen en meer handen in de klas (beide kwart van de antwoorden). Een leraar stelt bijvoorbeeld:

“Het succes van passend onderwijs heeft als consequentie dat keuzes gemaakt moeten worden op groepsniveau en differentiatie komt daarbij onder druk te staan. Er zal dus een betere balans moeten komen bijvoorbeeld door extra handen in de klas of kleinere groepen om zowel de arrangementen goed neer te kunnen zetten en ondertussen de groep daar niet onder te laten lijden.”

Schoolleiders noemen deze beide factoren (kleinere klassen en meer handen in de klas) ook, maar minder vaak – beide factoren zijn door 10% van de schoolleiders spontaan genoemd. Schoolleiders noemen weer wat vaker dan leraren het belang van collegiale consultatie (20 versus 13%). Het belang van na- en bijscholing als randvoorwaarde wordt in beide groepen door ruim een vijfde deel genoemd. De beide laatste factoren zijn ook beschreven in een voorgaande paragraaf (versterking vaardigheden).

De belangrijkste door de leraren en schoolleiders in de open antwoorden genoemde randvoorwaarden zijn hiermee:

- tijd en ruimte;
- meer handen in de klas;
- kleinere klassen;
- materialen, ICT en methode.

Schoolleiders en leraren noemen in de verdiepende *interviews* en *focusgroepen* randvoorwaarden die merendeels goed aansluiten op de bevindingen in de enquête:

- vrij algemeen wordt *tijd- en geldgebrek* genoemd als beperkende factor, waarbij passend onderwijs vaak is genoemd als een verzwarende factor bij differentiëren;
- een belangrijke randvoorwaarde is voorts een optimale ICT-facilitering. Het belang van ICT staat volgens gesprekspartners los van de gekozen differentiatievisie en -vorm; goede ICT-tools zijn in brede zin nodig om leerlingen goed te kunnen volgen en adaptief onderwijs aan te kunnen bieden;
- goed team met een lerende cultuur;
- kleinere klassen, meer handen in de klas.

In de interviews is in vergelijking tot de enquêteresultaten meer aandacht voor passend onderwijs als complicerende factor en voor het belang van geschikte ruimtes om met deelgroepen en dergelijke te werken.

6.5.2 Rol schoolleider

Daarnaast is in de interviews en de focusgroep met schoolleiders nadrukkelijk de rol van de *schoolleider* genoemd. De schoolleider moet het team in de goede richting sturen, vanuit een duidelijke visie op het onderwijs, de rol van differentiëren daarin en het belang van van elkaar leren daarbij. Een complicerende factor voor de schoolleider die het team op sleeptouw wil nemen, is dat de *positieve effecten* van meer gedifferentieerd onderwijs in de leeropbrengsten vaak (nog) niet goed duidelijk zichtbaar zijn te maken (zie tekstvak op de volgende pagina).

De attitude ten aanzien van meer/beter differentiëren lijkt daarbij ook te worden beïnvloed door de situatie dat het onderwijs op veel basisscholen reeds voldoende op orde is, met goede leerresultaten. Een schoolleiding die op zo'n school met een plan komt om sterker gedifferentieerd te werken, heeft een uitdaging om dat vanuit de onderwijsresultaten te onderbouwen. Sommige leraren zien, zo melden geïnterviewde schoolleiders, dan ook geen noodzaak om hun lessen heel anders, meer gepersonaliseerd of meer gedifferentieerd aan te pakken ('het gaat toch al goed?'). Dit leidt op sommige scholen tot discussies waarom het onderwijs anders en meer gedifferentieerd moet.

Krachtig schoolleiderschap is nodig, zo is gesteld, dat weerstanden kan doorbreken en leraren kan stimuleren en motiveren tot een meer gedifferentieerde aanpak. De doelgroep die door schoolleiders in dit kader vaak als problematisch is aangeduid, zijn de vaak wat oudere leraren die digitale vaardigheden missen en minder openstaan voor innovaties en veranderingen in het onderwijs.

Opbrengsten van gedifferentieerd onderwijs vaak (nog) niet goed zichtbaar te maken

De meeste geïnterviewden melden dat, onverlet de enthousiaste inzet op beter differentiëren, dit niet of nauwelijks is terug te zien in betere toets- of testresultaten. Dat levert een paradox op, omdat alle gesprekspartners wel vinden dat extra aandacht voor differentiatie en differentiatievaardigheden leiden tot beter onderwijs. Dat dit niet direct zichtbaar is, kan liggen aan een variëteit aan redenen. Aangevoerd is:

- innovaties kunnen nog te kort ingevoerd zijn;
- leerlingenprestaties zijn van een groot aantal factoren afhankelijk, zodat de afzonderlijke impact van beter differentiëren klein kan zijn en/of enkel een deel van de leerlingen kan betreffen;
- de leerlingen naar wie extra aandacht uitgaat, zijn niet per se de leerlingen waarbij grote extra leerwinsten worden verwacht; bij leerlingen met speciale zorg- en leerbehoeften zijn soms maar beperkte leerwinsten mogelijk; bij begaafde leerlingen gaat het niet zozeer om betere leerresultaten maar om verdieping en verrijking in aanvulling op de basisstof;
- extra aandacht voor leerlingen die dat het hardst nodig hebben, kan ten koste gaan van de aandacht voor andere leerlingen;
- Denessen (2017) beschrijft dat er risico's zitten aan differentiatie en dat vormen van convergente differentiatie divergerend kunnen werken, bijvoorbeeld als de leraar (onbewust) met de differentiatie negatieve (lage) verwachtingen richting sommige leerlingen expliciteert: de totale leerwinst van het differentiëren wordt dan onzeker.

Een wezenlijk aandachtspunt bij de rol van de schoolleiders is dat deze vrij consequent positiever dan de leraren aankijken tegen professionalisering en de randvoorwaarden voor differentiëren binnen scholen. Voor een goede, interne dialoog en vruchtbare samenwerking op dit thema lijkt het nodig dat er meer gelijkheid in percepties onderling ontstaat.

6.5.3 Andere kijk op opbrengsten van differentiëren

Geïnterviewden pleiten in dit kader ook voor een *bredere blik* op de opbrengsten van gedifferentieerd onderwijs. De belangrijkste winst zit vaak niet in overall betere leerresultaten, maar in beter gemotiveerde en betrokken leerlingen die meer lesplezier en uitdaging ervaren, een betere leerhouding en een betere aansluiting op het vervolgonderwijs. Ook stimuleert gedifferentieerd onderwijs bij leerlingen vaardigheden die niet direct betere leerresultaten opleveren. Het gaat dan om vaardigheden die onder de *21^e-eeuwse vaardigheden* zijn te scharen: zelfstandigheid, samenwerken, ICT-vaardigheden en dergelijke. Ook voor de *leraar* kan het plezier in lesgeven verbeteren.

6.5.4 Rol educatieve uitgeverijen

In aansluiting op de eerdere observatie dat lesmethoden die differentiatie ondersteunen differentiatie ook in de weg kunnen staan, is in de interviews en de focusgroep met schoolleiders de rol van de educatieve uitgeverijen ter discussie gesteld. Gesignaleerd is daarbij dat uitgeverijen de lesmethoden veelal gesloten houden door deze als geheel te verkopen. Leraren hebben juist behoefte om eigen lessen te ontwerpen en daarbij gebruik te maken van elementen (taken, opdrachten, voorbeelden) uit verschillende methoden en databanken. Er is behoefte aan meer adaptieve methoden en modules die leraren kunnen aanpassen aan eigen voorkeuren en lessituatie. Leraren zijn nu vaak afhankelijk van de ene methode die een school voor een bepaald vak inkoop. In de focusgroep met schoolleiders is geconcludeerd dat landelijke partijen zoals de PO-Raad en het ministerie van OCW samen met de uitgeverijen tot afspraken moeten komen om het dominerende markt- en verdienmodel te veranderen, zodat de leraren gefaciliteerd worden om hun eigen onderwijs op maat te ontwerpen in plaats van geprikkeld worden om een methode te volgen.

6.5.5 Randvoorwaarden versus vaardigheden

De *randvoorwaarden* worden door de geïnterviewde schoolleiders veelal als *zwaarder* wegend voor differentiëren beschouwd dan de vaardigheden. Vaak is gesteld dat de meeste leraren differentiëren wel kunnen en willen. De groep die het niet kan, wordt echter vaak gehinderd door de toegenomen uitdaging om te differentiëren. Dat gaat met name om de drie al eerder beschreven situaties: combinatieklassen, klassen met veel niveaueverschillen en klassen met veel zorgleerlingen en/of leerlingen met een migratieachtergrond en taal- en ontwikkelingsachterstanden. In dit opzicht is gesteld dat in sommige klassen het voor *geen enkele* leraar haalbaar is om goed te differentiëren. Het is dan eerst nodig om de randvoorwaarden aan te passen, met name in de vorm van kleinere klassen, geschikte ruimtes of extra assistentie in de klas. In de interviews is verder meermaals opgemerkt dat de randvoorwaarden van belang zijn, maar dat scholen zelf daar maar beperkt invloed op hebben, zoals ten aanzien van tijd en geld.

6.6 Conclusies succesfactoren

6.6.1 Factoren die vaardigheden stimuleren

Lesobservaties door leraren, leren in het team en nascholing zijn in het veldonderzoek veel genoemd als belangrijke succesfactoren. Lesobservaties door de *schoolleiding* zijn door schoolleiders zelf genoemd als een belangrijke factor. Deze vier factoren overlappen met de door de inspectie benoemde succesfactoren. Kritiek is in de gesprekken met name geuit op de lerende cultuur in teams; het teamgesprek gaat vaak te weinig over de inhoud en lesaanpak en te veel over praktische zaken. Uit de enquête blijkt dat leraren vaak kritisch zijn ten aanzien van de top-down en bottom-up versterking van differentiatievaardigheden. Schoolleiders zijn hierover een stuk vaker positief. Een duidelijk aandachtspunt ligt er bij de factor 'lesobservaties door leraren'. Zowel leraren als schoolleiders zien dat vaak niet goed terug in de eigen school; tegelijkertijd is het een veel genoemde succesfactor. Ten aanzien van de pabo, die een rol heeft bij het leggen van een basis voor differentiëren in de lespraktijk, zijn gesprekspartners kritisch. Gezien wordt dat het niveau van de pabo is gestegen, maar in de opleiding en met name tijdens stages zou de aandacht voor differentiëren vergroot moeten worden.

6.6.2 Randvoorwaarden voor differentiatie

In aanvulling op de door de inspectie onderscheiden succesfactoren is in de gesprekken de rol van de schoolleider genoemd die de visie op en de aanpak van differentiëren moet overbrengen op het team en hen daarvoor moet enthousiasmeren. Een aanvullende succesfactor is daarbij dat de positieve opbrengsten van gedifferentieerd onderwijs duidelijk zijn en goed kunnen worden gecommuniceerd. Die opbrengsten zitten bij meer leerplezier, meer gemotiveerde en betrokken leerlingen, een betere leerhouding en een betere aansluiting op het vervolgonderwijs.

Een belangrijk aandachtspunt bij de rol van de schoolleider is diens (veel) positievere blik op de professionalisering en de randvoorwaarden bij differentiatie dan die van leraren. Voor een rol als voortrekker van differentiatie is het nodig dat percepties binnen de school meer op één lijn komen en de schoolleider helder kan maken wat van de leraren wordt verwacht.

Bij de randvoorwaarden voor differentiëren geldt sterker dan bij de versterking van de vaardigheden dat die in de praktijk tekortschieten. Deze conclusie is te meer belangrijk omdat veel gesprekspartners aangeven dat de randvoorwaarden voor differentiëren zwaarder wegen voor een goede aanpak van differentiëren dan de vaardigheden van leraren.

7 Ondersteunend beleid versterking differentiatievaardigheden

In dit hoofdstuk staat de ondersteuning van de versterking van differentiatievaardigheden centraal. Hierna wordt eerst behandeld hoe dat binnen scholen wordt ingevuld. Daarna wordt kort ingegaan op het beleid van landelijke actoren.

7.1 Schoolbeleid versterking differentiatievaardigheden

In het navolgende wordt eerst beschreven welke prioriteit de versterking van differentiëren heeft binnen de school. Daarna wordt nader bekeken hoe differentiatievaardigheden in het HRM-beleid zijn ingebed en hoe die inzet zich verhoudt tot de inzet op verwante vaardigheden.

7.1.1 Prioriteit van een gedifferentieerde onderwijsaanpak

Ongeveer driekwart van alle respondenten, zowel leraren als schoolleiders, geeft aan dat een gedifferentieerde onderwijsaanpak binnen de organisatie een hoge prioriteit heeft (zie Tabel 7.1). Een lage prioriteit komt vrijwel niet voor.

Tabel 7.1: Welke prioriteit heeft een gedifferentieerde onderwijsaanpak binnen uw organisatie? – naar functie po (%)

	Schoolleiding	Leraar
Laag	1	2
Midden	21	25
Hoog	78	72
Totaal (n=100%)	645	1.080

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschil naar functie is significant, $p < 0.05$. Schoolkenmerken (aandeel gewichtleerlingen, schoolgrootte, al dan niet vernieuwingsonderwijs) maken geen significant verschil.

Aan de respondenten die hebben aangegeven dat een gedifferentieerde onderwijsaanpak geen hoge prioriteit heeft, is gevraagd waarom dat zo is. De meest genoemde reden is zowel bij leraren als bij schoolleiders dat andere dingen belangrijker zijn en/of dat er veel andere zaken zijn die ook belangrijk zijn. Eén van de leraren zegt hierover bijvoorbeeld:

“Er zijn veel ontwikkelingen en zaken die verplicht zijn binnen het onderwijs. We proberen onze aandacht zoveel mogelijk te verdelen, maar het is en blijft lastig om alles te kunnen doen.”

Daarnaast wordt regelmatig genoemd dat de *randvoorwaarden* voor het prioriteren van een gedifferentieerde onderwijsaanpak niet voldoende zijn. Het is organisatorisch niet haalbaar of er is (zijn) niet genoeg tijd, geld of middelen om het voor elkaar te krijgen:

“Differentiatie is zeker zeer belangrijk, maar het moet ook haalbaar blijven in de praktijk. Met een klas van 27 leerlingen, een combinatie groep, een hoog aantal zorgleerlingen en weinig hulp van onderwijsassistenten, omdat er geen geld, ruimte of mogelijkheid voor is. Dus de prioriteit mag hoog zijn, maar het moet ook haalbaar en werkbaar zijn.”

Verder wordt er regelmatig genoemd dat er al gedifferentieerd wordt gewerkt óf dat ze er al mee bezig zijn en dat het daarom geen hoge prioriteit heeft in vergelijking met andere zaken.

Een klein deel van de respondenten geeft simpelweg aan de noodzaak van een gedifferentieerde onderwijsaanpak niet in te zien. Een schoolleider hierover:

“Omdat differentiatie niet heiligmakend is. Veel collega's geven op andere manieren les en boeken voortreffelijke resultaten.”

7.1.2 Differentiatievaardigheden in personeelsgesprekken

In de enquête is aan leraren en schoolleiders gevraagd in hoeverre differentiatievaardigheden besproken worden in personeelsgesprekken. De schoolleiders zijn hierover significant positiever gestemd dan docenten: 58% van de schoolleiding versus 35% van de leraren geeft aan differentiëren altijd onderwerp van gesprek is in de personeelsgesprekken (zie Tabel 7.2). Er zijn weinig respondenten die aangeven dat differentiatievaardigheden helemaal niet besproken worden in personeelsgesprekken.

Tabel 7.2: In hoeverre worden differentiatievaardigheden besproken in personeelsgesprekken? – naar functie (%)

	Schoolleiding	Leraar
Niet	1	6
Soms	41	56
Altijd	58	35
Weet niet	1	3
Totaal (n=100%)	645	1.080

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschil naar functie significant, $p < 0.05$. Leraren in het vernieuwingsonderwijs vinden significant vaker dat het niet onderdeel is van personeelsgesprekken dan andere leraren (resp. 14% versus 5%). Verschillen naar aandeel gewichtleerlingen en schoolgrootte zijn niet significant.

Aan de respondenten die aangeven dat differentiatievaardigheden besproken worden in de personeelsgesprekken, is gevraagd of er in deze gesprekken ook gebruik wordt gemaakt van uitkomsten van lesobservaties met betrekking tot differentiëren. Schoolleiders zijn ook op dit punt veel vaker positief dan docenten: 68% van de schoolleiders versus 45% van de leraren geeft aan dat lesobservaties met betrekking tot differentiëren altijd betrokken worden bij personeelsgesprekken (Tabel 7.3).

Tabel 7.3: Worden uitkomsten van lesobservaties m.b.t. differentiëren betrokken bij personeelsgesprekken? – naar functie (%)

	Schoolleiding	Leraar
Niet	1	10
Soms	31	45
Altijd	68	45
Totaal (n=100%)	636	982

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden. Verschil naar functie (en schoolgrootte) significant, $p < 0.05$.

Leraren van kleinere scholen vinden significant vaker dat lesobservaties betrokken worden bij personeelsgesprekken dan op grotere scholen.

7.1.3 Aanpak differentiatievaardigheden in relatie tot andere vaardigheden

Differentiatievaardigheden staan niet op zichzelf. Er is een relatie met verwante vaardigheden die bijvoorbeeld van belang zijn om opbrengstgericht te kunnen werken of met ICT te werken. Veel leraren geven aan dat het verbeteren van differentiatievaardigheden meestal hand in hand gaat met het volgen en analyseren van leerlingprestaties (64%) en met de inzet van reflectieve vaardigheden (45%). Het inzetten op toets- en curriculumontwerp en e-didactische vaardigheden gaat volgens leraren minder structureel samen met het verbeteren van differentiatievaardigheden. De antwoordcategorie 'soms wel/soms niet' ligt echter hierbij voor de hand, omdat heel goed voorstelbaar is dat er bijvoorbeeld ook een ICT-cursus is die geïsoleerd ingaat op vaardigheden met betrekking tot een nieuw softwareprogramma. De belangrijkste constatering is daarom vooral dat maar een kleine minderheid (max. 16%) aangeeft dat vaardigheden meestal los van elkaar worden verbeterd binnen de school.

Geconcludeerd kan worden dat bij de verbetering van differentiatievaardigheden een grote meerderheid van de leraren de ervaring heeft dat dit in samenhang met andere didactische vaardigheden wordt aangepakt.

Tabel 7.4: Hoe verhoudt de verbetering van differentiatievaardigheden binnen uw organisatie zich tot de inzet op andere (didactische) vaardigheden? – leraren (%)

	Meestal in samenhang	Soms wel en soms niet in samenhang	Meestal los	Weet niet/geen antwoord
Volgen en analyseren van leerlingprestaties	64	25	7	4
Reflectieve vaardigheden / analyse eigen lespraktijk	45	37	11	6
ICT / e-didactische vaardigheden	35	43	16	6
Toets- en curriculumontwerp	35	38	15	12

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden; n leraren=1.035.

De schoolleiders zijn in dit opzicht (opnieuw) wat positiever. Slechts een klein deel (minder dan 10%) van de schoolleiders vindt dat vaardigheden meestal los van elkaar worden aangepakt. Daaraan kan de conclusie worden verbonden dat ook in de beleving van de meeste schoolleiders differentiatievaardigheden in samenhang met andere vaardigheden worden verbeterd.

Tabel 7.5: Hoe verhoudt de verbetering van differentiatievaardigheden binnen uw organisatie zich tot de inzet op andere (didactische) vaardigheden? – schoolleiding (%)

	Meestal in samenhang	Soms wel en soms niet in samenhang	Meestal los	Weet niet/geen antwoord
Volgen en analyseren van leerlingprestaties	77	19	4	1
Reflectieve vaardigheden / analyse eigen lespraktijk	49	42	6	3
Toets- en curriculumontwerp	48	35	9	8
ICT / e-didactische vaardigheden	45	44	8	3

Bron: Vragenlijst differentiatievaardigheden; n schoolleiding=622.

7.2 Landelijk beleid versterking (differentiatie)vaardigheden

In de Lerarenagenda en het bestuursakkoord po zijn diverse acties opgenomen om de (algemene) vaardighedenontwikkeling van leraren te stimuleren. In het kader van het bestuursakkoord heeft het ministerie van OCW extra middelen toegekend voor professionalisering die schoolbesturen kunnen besteden en zijn er door de sociale partners sectorafspraken gemaakt - vastgelegd in de cao voor het po - over de randvoorwaarden voor professionalisering, zoals de (planmatige) begeleiding van startende leraren, het gebruik van een observatie-instrument voor onder meer differentiatie en het recht van leraren op ruimte (tijd en geld) voor professionalisering.

Aanvullend is door OCW en partners in de sector po het volgende geïnitieerd:

- De Onderwijscoöperatie krijgt subsidie om peer review in het veld te promoten.
- De PO-Raad stimuleert dat gevalideerde lesobservatie-instrumenten en gerichte coaching worden gekoppeld aan het strategisch HRM-beleid. De PO-Raad heeft een lijst van observatie-instrumenten gepubliceerd om het gebruik ervan te stimuleren en om schoolbesturen te helpen een keuze te maken uit deze instrumenten.
- Om professionalisering van leraren te stimuleren, kunnen leraren zich scholen met behulp van de Lerarenbeurs, de teambeurs po en de promotiebeurs.

- De beroepsgroep van leraren stuurt op de kwaliteit van leraren. De Onderwijscoöperatie heeft de bekwaamheidseisen voor leraren herijkt. Deze gelden met ingang van augustus 2017 voor alle leraren po, vo en mbo. Differentiatievaardigheden maken daarvan deel uit ('rekening houden met verschillen tussen leerlingen'); dit viel ook al onder de oude bekwaamheidseisen (vanaf 2006).
- De Onderwijscoöperatie is in 2012 gestart met een Lerarenregister waarin leraren hun bekwaamheid bijhouden. Het Lerarenregister is sinds augustus 2017 wettelijk verankerd en registratie in het register is verplicht vanaf 1 augustus 2018.
- Om leraren de ruimte te geven zelf onderwijs te ontwerpen is het *LerarenOntwikkelfonds* ingesteld. De Onderwijscoöperatie voert in dit kader een begeleidingsprogramma uit. Zelf onderwijs ontwerpen, wordt door veel betrokkenen gezien als een belangrijke stap bij effectief gedifferentieerd en gepersonaliseerd onderwijs.

Op deze plek gaan we kort ook in op de verbetering van de randvoorwaarden voor differentiëren. Dat is in vergelijking tot de professionaliseringsagenda echter een veel lastigere agenda. Bij de randvoorwaarden voor differentiëren spelen immers grote thema's als onderwijstijd, werkdruk, klassengrootte en de bevordering van e-learning een belangrijke rol. Dat zijn randvoorwaarden en thema's die een brede context en afweging hebben en niet enkel aan differentiëren zijn te verbinden. In het algemeen is wel te stellen dat een deel van de landelijke beleidsinzet heeft geleid tot een *verzwaring* van de uitdaging om te differentiëren. Schaarse middelen, de invoering van passend onderwijs en daarmee de vergroting van het aantal leerlingen met bijzondere leer- en zorgbehoeften in klassen, en de versterkte aandacht voor excellentie en toptalent, zorgen eerder voor minder tijd en voor een grotere uitdaging om te differentiëren. Randvoorwaarden als ICT-tools lijken wel verbeterd, mede door een landelijke inzet zoals de facilitering door Kennisnet, het Doorbraakproject ICT en onderwijs en door de voortgaande technologische ontwikkeling. Ook is een inkoopcoöperatie gestart om de inkoop van digitale leermiddelen te ondersteunen. Voorts biedt de inzet om de professionalisering te koppelen aan een Strategisch HRM-beleid een beter kader om de schoolvisie en de differentiatie in de klas met elkaar te verbinden.

7.3 Conclusies beleid versterking differentiatievaardigheden

De succesfactoren met betrekking tot *vaardigheden* (professionalisering) hebben in het algemeen veel aandacht op centraal niveau en binnen de scholen. Binnen scholen is de koppeling van differentiatievaardigheden aan de personeelsgesprekken niet overal sterk, met name niet in de ervaring van leraren. Afgezet tegen de vaak gemelde hoge prioriteit van meer en beter differentiëren binnen scholen, mag verwacht worden dat in de personeelsgesprekken differentiëren vaker ter sprake komt.

De overige succesfactoren, gericht op *randvoorwaarden* voor differentiëren, zijn vergeleken met de inzet op professionalisering minder expliciet ingevuld of aangepakt. De belangrijke randvoorwaarden tijd, geld en groepsgrootte liggen evenwel deels buiten de invloedssfeer van scholen en hebben bovendien op landelijk niveau een bredere context en afwegingskader. Ook bij bijvoorbeeld de afhankelijkheid van gesloten lesmethoden en van educatieve uitgeverijen is gesteld dat scholen afzonderlijk daarin geen doorbraak kunnen forceren.

Kansen bij de randvoorwaarden voor differentiëren, zo is ook af te leiden uit voorgaande hoofdstukken, liggen binnen scholen vooral nog bij het verhelderen van wat van leraren wordt verwacht bij differentiëren, het verhelderen van de opbrengsten van differentiëren, het bieden van geschikte faciliteiten en met name het - binnen de geldende beperkingen - toch binnen de school kunnen organiseren dat leraren voldoende voorbereidingstijd hebben voor gedifferentieerd onderwijs.

De effectiviteit van het beleid is voor het overige niet diepgaand onderzocht. Het bovenstaande biedt inzicht in witte plekken in het beleid, in opbrengsten van een beleidsinzet en waar er nog extra stimulans mogelijk is. Een goed beeld van de effectiviteit van afzonderlijke beleidsmaatregelen of inspanningen vergt een afzonderlijk, toegesneden onderzoek.

8 Conclusies en aanbevelingen

8.1 Conclusies

In de voorgaande hoofdstukken zijn differentiëren en differentiatievaardigheden vanuit verschillend perspectief benaderd. De bevindingen zijn hieronder samengevat aan de hand van de onderzoeksvragen, verdeeld in vier clusters.

1. Welke definitie van differentiatievaardigheden is mogelijk op basis van bestaande kennis en onderzoek? Wat is er bekend over kritische succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden?

De onderwijskundige literatuur over differentiëren geeft aan dat enkel aanpakken die door de leraar *beredeneerd* en *bewust voorbereid* zijn om beter in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen, onder differentiëren zijn te scharen. In het po is de norm dat met de inzet van een basis-herhalings-verrijkingmodel naar verschillende niveaus in de klas wordt gedifferentieerd (met opdrachten voor snellere leerlingen en extra instructie voor langzamere leerlingen). Daarbij gaan alle leerlingen in hetzelfde tempo door de lesstof. Daarnaast wordt ook veel gebruikgemaakt van groepsdoorbrekend werken, waarbij leerlingen in verschillend tempo door de lesstof gaan, en van gepersonaliseerde leerlijnen met leerdoelen en -paden op individuele maat. Respondenten in dit onderzoek scharen ook lossere, meer reactieve (ad hoc) vormen van omgaan met verschillen tussen leerlingen ('goed oog hebben voor de leerlingen en daarop inspelen') onder differentiëren. In dit onderzoek vallen deze daar niet onder, omdat dit geen doelbewuste, voorbereide vorm van differentiatie is.

Aandachtspunt in het po is dat een deel van de respondenten stelt dat voor een verbeterde differentiatie het nodig kan zijn dat leraren de geijkte vorm van differentiatie in het po (de door de lesmethode ondersteunde differentiatie naar drie niveaus) juist kunnen loslaten. Het instrumenteel of mechanisch toepassen van differentiatiemethoden kan averechts werken, doordat de leraar zich juist te zeer aan de methode voor differentiëren gaat vasthouden in plaats van kritisch te kijken of de aanpak nog wel voldoet voor individuele leerlingen.

Vanuit de synthese van literatuur- en praktijkonderzoek is differentiatie als volgt nader omschreven:

- de *basishouding* bij leraren: bewustzijn van verschillen tussen leerlingen; bewustzijn van de eigen mogelijke vooroordelen en de impact van het eigen differentieel gedrag op leerlingen; het expliciteren van de eigen onderwijsvisie op talentontwikkeling; en regulering van het eigen ad hoc differentiërend gedrag;
- de *basisaanpak in de klas* is: het effectief en planmatig (vorbereid) aanpassen van instructie, onderwijstijd en verwerkingsopdrachten op verschillen tussen leerlingen; het zodanig organiseren van de lessen dat er ook voldoende tijd beschikbaar is voor die geplande aanpak; en het steeds kritisch bezien of de gekozen aanpak wel voldoet voor individuele leerlingen;
- in de *school/het team* is van belang dat de leraar zo nodig kan meebewegen met schoolbrede onderwijsconcepten en (ICT-)tools voor differentiatie.

De bijhorende competenties richten zich op:

- *gedegen kennis* van de leerlijn en van een divers handelingsrepertoire;
- *vaardigheden* ten aanzien van het volgen van leerlingenvorderingen, coaching, klassenmanagement, ICT, onderwijsontwerp en het creëren van een veilige leeromgeving, en
- *houdingsaspecten* ten aanzien van openstaan voor verschillen, open mind, zelfreflectie/kritisch blijven kijken naar de effectiviteit van de lesaanpak, belang inzien van differentiatie, lat hoog leggen voor alle leerlingen, oude aanpakken durven loslaten (uit comfortzone komen) en tijd in de voorbereiding van gedifferentieerde lessen willen investeren.

Ten aanzien van de *kritische succesfactoren* voor het versterken van differentiatievaardigheden blijkt uit de literatuur dat effectieve aanpakken van differentiatie een *integraal* karakter hebben, met ook aandacht voor ondersteunende faciliteiten, koppeling aan het HRM-beleid, aanpassingen groeps grootte, het organiseren van extra voorbereidingstijd en dergelijke.

2. Op welke wijze sturen scholen op het versterken van differentiatievaardigheden? In hoeverre is het een onderwerp in HRM-activiteiten, welke professionaliseringsactiviteiten zijn erop gericht?

De prioriteit om meer te differentiëren wordt in het po vrij algemeen – door zowel leraren als schoolleiders – als hoog gezien. In de praktijk blijkt wel doorgaans dat er geen directe sturing is vanuit de schoolleiding op hoe leraren differentiatie concreet moeten invullen. Een derde deel van de leraren vindt het – waarschijnlijk mede daardoor – dan ook onduidelijk wat de schoolleiding concreet van hen verwacht bij differentiatie. Differentiatievaardigheden komen, met name volgens leraren, wel (soms of altijd) ter sprake in personeelsgesprekken en ook de resultaten van lesobservaties (door de schoolleiding) worden daar (soms of vaak) bij betrokken. Bij de feitelijke inzet van professionaliseringsactiviteiten gericht op differentiëren blijkt dat bij geen enkele activiteit een (duidelijke) meerderheid van schoolleiders vindt dat die veel wordt ingezet. Activiteiten die *leren van elkaar in het team* (peer review, intervisie, leergemeenschappen) ondersteunen worden relatief weinig gebruikt (peer review en leergemeenschap bij ruim de helft van de scholen niet). Intervisie wordt daarmee vergeleken vaker benut. Duidelijk het vaakst ingezet worden teamdagen/teamscholing. De meerderheid van de leraren en schoolleiders heeft de ervaring dat differentiatievaardigheden ook in samenhang met andere, verwante vaardigheden (zoals ten aanzien van ICT) worden versterkt.

3. Welke kritische succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden passen scholen wel en niet toe? Wat hebben ze nodig om ze wel te kunnen toepassen?

In de tabel verderop is samengevat hoe – blijkens dit onderzoek – succesfactoren nu van toepassing zijn binnen scholen. Bij de blik op de stand binnen scholen is er een mix van positieve elementen en aandachtspunten.

Positieve trends voor differentiatie in het po zijn dat uit dit onderzoek blijkt dat veel scholen en leraren actief bezig zijn met (de verbetering van) gedifferentieerde lesaanpakken op veel verschillende manieren. Van oudsher wordt er in het po gedifferentieerd en dat is ook onontkoombaar gelet op de grote (cognitieve) verschillen in de klas; de inzet om tot nieuwe, betere aanpakken te komen, leeft echter en er is een extra inzet merkbaar, die – naast de impuls uit de sectorafspraken – mede ingegeven is door de invoering van passend onderwijs, het accent op (top)talentontwikkeling en de verbeterde mogelijkheden met ICT. Positief is ook dat de meeste leraren differentiatie belangrijk vinden en dat de prioriteit die differentiëren heeft binnen de eigen school zoals gezegd hoog wordt ingeschat. Schoolleiders in het po blijken vaak ook tevreden over de differentiatievaardigheden van leraren.

Verder zien de meeste leraren en schoolleiders in de afgelopen periode een verbetering in de differentiatievaardigheden van leraren. Leraren die bewust bezig zijn met gedifferentieerde lessen zijn bovendien vaak enthousiast over de aanpak en wat het oplevert. De opbrengsten worden niet zozeer gezien bij betere leerresultaten, maar vooral bij een betere leerhouding, meer lesplezier en dergelijke bij leerlingen. Op landelijk niveau is er op onderdelen veel aandacht voor differentiatie zichtbaar, met name in het kader van de professionalisering van leraren.

Er zijn in het po ook *aandachtspunten* die van direct belang zijn voor het bereiken van de doelstelling dat alle leraren vaardig zijn in differentiëren. Ten eerste is de onduidelijkheid over wat differentiëren concreet is in het po nog vrij groot. Aannemelijk is dat het daarbij gaat om een extra inzet bovenop de in het po heel gebruikelijke differentiatie naar drie niveaus. Ook lukt het niet goed om de onderwijsopbrengsten van gedifferentieerd onderwijs te laten zien. Voorts hechten leraren weliswaar veel belang aan differentiatie, maar ze vinden zelf dat ze dit in de praktijk veelal maar hooguit redelijk kunnen waarmaken. Bij de *randvoorwaarden* voor differentiatie zijn aandachtspunten dat de *schoolfaciliteiten* en de beschikbare *voorbereidingstijd* voor differentiatie door de meeste leraren en ook een substantieel deel van de schoolleiders hooguit als redelijk op orde worden geacht. Bij de *versterking van differentiatievaardigheden* (professionalisering en gebruik van lesobservatie binnen de school) zien leraren veel ruimte voor verbetering. Op deze punten zijn schoolleiders eveneens duidelijk vaker positief dan leraren, maar ook schoolleiders zien dat een als belangrijk geduide succesfactor ‘*lesobservaties door leraren*’ weinig van toepassing is op scholen. Ten slotte wordt de aandacht op de lerarenopleidingen voor differentiëren als te gering gezien. Als belangrijkste factoren voor het niet toepassen van succesfactoren zijn gebrek aan tijd genoemd en het lastig kunnen organiseren binnen scholen.

4. Beleid/ondersteuning: in hoeverre zijn (beleids)maatregelen, ondersteuning in de sector en andere activiteiten van het ministerie, de PO-Raad, schoolbesturen en scholen gericht op succesfactoren voor het versterken van differentiatievaardigheden?

De succesfactoren die de inspectie beschrijft voor differentiatie kunnen samenvattend gekenmerkt worden op (1) het belang van de succesfactor voor de versterking van differentiatie(vaardigheden) zoals dat uit dit onderzoek blijkt, en (2) de huidige toepassing binnen scholen.

Bij de beoordeling van de toepassing van succesfactoren binnen scholen speelt mee dat leraren en schoolleiders dit verschillend beoordelen, waarbij schoolleiders over de hele linie positiever zijn dan leraren. Bij drie succesfactoren (lesobservaties leraren, schoolfaciliteiten, voldoende voorbereidingstijd) is ook een substantieel deel van de schoolleiders kritisch. Die factoren zijn bij de toepassing om die reden op ‘min’ beoordeeld.

Succesfactor	Belang	Toepassing binnen scholen
Lesobservaties leraren	++	-
Lesobservaties schoolleiding	++	+
Professionalisering top-down	+	-/+ , +
Professionalisering bottom-up	++	-/+
Schoolfaciliteiten	+	-
Voldoende voorbereidingstijd	++	-
Schoolbeleid	++	-/+
Faciliteiten leerlingprestaties volgen	+	+
Helder begrip van differentiëren	+	-/+

Uit de tabel kan worden geconcludeerd dat:

- alle succesfactoren van belang zijn (en – zo bleek eerder al – in *samenhang* aangepakt zouden moeten worden), met nadruk op voldoende voorbereidingstijd en leren in het team van elkaar (bottom-up professionalisering, lesobservaties door leraren);
- de toepassing van succesfactoren binnen scholen, met name volgens leraren, nog achterblijft en dat dit met name ook geldt voor de belangrijkste succesfactoren: lesobservaties leraren, professionalisering bottom-up en voldoende voorbereidingstijd.

Als dat afgezet wordt tegen de landelijke beleidsinzet, dan bleek in het voorgaande ten eerste dat er veel aandacht is voor professionalisering van leraren, in het kader van de landelijke lerarenagenda en het bestuursakkoord po. De professionalisering bottom-up en het gebruik van lesobservaties door leraren lijken daar nog niet voldoende van te hebben geprofiteerd. Bij de randvoorwaarden voor differentiëren is een beperking dat belangrijke randvoorwaarden, zoals kleine klassen en voldoende voorbereidingstijd, een brede context en afwegingskader hebben. Door verschillende beleidsimpulsen, zoals passend onderwijs en de aandacht voor toptalent, is de uitdaging om de differentiëren ook verzaamd.

Binnen de scholen zelf is een belangrijk aandachtspunt dat scholen - onverlet de beperkingen in tijd en geld - er toch in slagen om voldoende voorbereidingstijd voor een gedifferentieerde aanpak te organiseren. Ten tweede is een stap dat scholen beter verduidelijken wat ze concreet van leraren verwachten, bovenop de min of meer traditionele differentiatie naar drie cognitieve niveaus in het po. Dit is met name af te lezen uit het vrij grote aandeel (een derde deel) leraren in het po dat niet goed concreet weet wat van hen verwacht wordt bij (beter) differentiëren.

De inbedding binnen scholen in een strategisch HRM-beleid, dat door de PO-Raad wordt ondersteund, is blijkens dit onderzoek een belangrijke stap, omdat dit een samenhangende aanpak binnen scholen faciliteert.

Ten slotte dient opgemerkt te worden dat de nadere bepaling van de effectiviteit van de beleidsinzet een afzonderlijk, toegesneden onderzoek vergt.

8.2 Aanbevelingen

Per saldo kan worden geconcludeerd dat de beleidsinzet - binnen scholen en door landelijke actoren - nog niet overal het gewenste effect heeft gehad en dat er kansen liggen bij:

- De concretisering binnen scholen wat van leraren wordt verwacht ten aanzien van differentiëren en de opbrengsten daarvan, waarbij een brede blik op de opbrengsten zinvol is (breder dan alleen betere leerresultaten; ook meer lesplezier, meer zelfstandigheid, etc. bij leerlingen).
- De stimulering van bottom-up professionalisering (teamleren) ondersteund door lesobservaties, peer review, leergemeenschappen differentiatie en dergelijke.
- De verbetering van randvoorwaarden, met name het binnen scholen organiseren en faciliteren - ook binnen de beperkingen van tijd en geld - van *meer tijd* voor de voorbereiding en uitvoering van gedifferentieerd onderwijs. *Goede voorbeelden* van aanpakken en vormen van klassenmanagement en schoolorganisatie, in diverse contexten en voor diverse leerlingenpopulaties, die tijd vrijspelen voor differentiatie zijn interessant om te verspreiden.
- De verdere inzet op een integrale aanpak via een SHRM-lijn. Scholen kunnen binnen de grenzen van hun mogelijkheden bezien waar randvoorwaarden nog verbeterd kunnen worden. Een betere inbedding in het (strategisch) HRM-beleid is een onderdeel van die aanpak, waarbij de vaardigheden en motivatie bij leraren en de ruimte/mogelijkheden die ze hebben om te differentiëren in samenhang worden aangepakt, gekoppeld aan een voor leraren duidelijke schoolvisie op differentiatie in de lespraktijk.
- Bij de dialoog hierover binnen de scholen is een belangrijk aandachtspunt dat de schoolleiders in het po veel positiever dan de leraren aankijken tegen de versterking van differentiatievaardigheden en de randvoorwaarden voor differentiëren binnen scholen. Voor een vruchtbare dialoog is het wenselijk dat percepties meer overeen komen.
- De betere inbedding van differentiatie en -vaardigheden in de lerarenopleidingen voor het po.

Het is vooral de schoolleiding die differentiatie moet expliciteren. Wat differentiatie exact moet zijn, moet immers binnen elke school afzonderlijk worden bepaald; het is niet mogelijk of zinvol om daar een landelijke definitie voor te geven.

Per saldo lijkt de resultaatindicator voor het bereiken van de doelstelling dat alle ervaren leraren in 2020 voldoende vaardig zijn in differentiëren, nu lastig haalbaar. Deze resultaatindicator behelst dat uit de lesobservaties van de inspectie blijkt dat in alle lessen waar gedifferentieerd kan worden, voldoende wordt gedifferentieerd. In de praktijk kunnen veel leraren naar eigen zeggen differentiëren nu niet goed (hooguit 'redelijk') waarmaken. Veel leraren lopen naar eigen zeggen tegen grenzen in grote klassen, met veel verschillen in de klas en/of leerlingen met bijzondere leer- en zorgbehoeften en gedragsproblemen. Gelet op de huidige situatie, met nog onduidelijkheden ten aanzien van de verwachte concrete inzet, aandachtspunten ten aanzien van randvoorwaarden en de versterking van vaardigheden en de nog relatief recente extra inzet op differentiatie, is het aan te bevelen om de termijn voor het bereiken van de doelstelling te verlengen. De resultaatindicator voor het bereiken van de doelstelling is feitelijk al aangepast. Zoals eerder al aangegeven gebruikt de inspectie geen samengestelde indicator meer voor differentiatie in de klas en verbindt de inspectie de losse indicatoren ook niet direct aan een vaardigheidsniveau. De inspectie kijkt bovendien in het nieuwe onderzoekskader anders naar didactische kwaliteit.

Bijlage A Lijst met geïnterviewden / deelnemers gesprekken

Interviews leerkrachten

Anja Castelijns	De Klepper, Luyksgestel
Mariëlle Radstake	St. Mattheusschool, Rotterdam
Tara Patandin	Shri Vishnu School, Den Haag

Interviews schoolleiders

Ewout de Baat	directeur KC de Troubadour, Rosmalen
Dorien van Doeveren	directeur RK basisschool Antonius, Voorhout
Eric Boeijenga	directeur PCB De Hoeksteen, Velsbroek
Susan de Graaf	schoolleider Prinses Margrietschool, Smilde
Jacqueline Metselaar	adjunct-directeur RK Jozefschool, Aalsmeer
Kees Westhuis	directeur/bestuurder Rehobothschool, Katwijk
Sylvia Bron	directeur OBS de Bôge, Hemrik
Philippine van Kooten	directeur RK basisschool De Krullebaar, Schoonhoven
Chantal Knuijsting	bovenbouwcoördinator ICBS De Oceaan, Assendelft
Murko Greidanus	directeur PCB De Hoeksteen, Nieuweroord

Focusgroep leerkrachten

Daniëlle Westerveld	Max Havelaarschool, Delft
Ariane Dobber	Montessorischool de Meidoorn, Amsterdam
Liesbeth Bos	PCB Het Kristal, Rijswijk
Marja van Schagen	RKB Bernardus van Bockxmeer
Annemiek Schouten	De ASVO-school, Amsterdam
Rosa du Pré	'leraar-ambtenaar' ministerie van OCW, leerkracht po
Anne Seuren	AOb, voormalig leerkracht po
Femke Bink	Ministerie van OCW

Focusgroep schoolleiders

Hans van Alphen	directeur Almeerse Scholengroep, Almere
Judith van Twist	schoolleider KBS De JazzSingel, Terwijde
Marijke Kieboom	directeur PCB De Fontein, Ter Aar
Erik Adema	directeur OBS De Rietpluim, Nuenen
Rebecka Buter	directeur BS De Springbok, Den Haag
Mieke Goudswaard	directeur basisschool De Wingerd, Bergharen
John van Bemmelen	(interim)directeur basisonderwijs
Inge Langelaar	schoolleider De Bargeweide, Eefde
Maarten Lamé	PO-Raad

Interviews experts

Eddie Denessen	Radboud Universiteit/Universiteit Leiden
Marieke van Geel	Universiteit Twente
Fred Janssen	ICLON/Universiteit Leiden

Deelnemers discussiebijeenkomst 22 mei

Dennis van Velzen	VO-Raad
Bas de Wit	VO-Raad
Maarten Lamé	PO-Raad
Pien Verwilligen	PO-Raad
Fije Hooglandt	Inspectie van het Onderwijs
Thoni Houtveen	Lector Hogeschool Utrecht
Susanne Morelissen	CNV Onderwijs, leerkracht po
Eugenie Stok	AOB
Martin van den Berg	directeur-bestuurder Christiaan Huygens College, Eindhoven
Jos Rijk	bestuurder School Vest, Dordrecht
Chris Flikweert	algemeen directeur Gomarus Scholengemeenschap, Gorinchem
Marieke van Geel	Universiteit Twente
Trynke Keuning	Universiteit Twente/Maastricht
Tessa Eijsink	Universiteit Twente
Irene van Renselaar	Ministerie van OCW
Hugo Hopstaken	Ministerie van OCW
Wouter van Casteren	ResearchNed
Froukje Wartenbergh-Cras	ResearchNed
Joyce Bendig-Jacobs	ResearchNed

Begeleidingscommissie onderzoek

Irene van Renselaar	OCW
Femke Bink	OCW
Hugo Hopstaken	OCW
Maarten Lamé/Pien Verwilligen	PO-Raad
Dennis van Velzen/Bas de Wit	VO-Raad
Kyra Keybets/Susanne Morelissen	CNV Onderwijs
Eugenie Stok	AOB
Fije Hooglandt	Inspectie van het Onderwijs

Bijlage B Geraadpleegde literatuur tbv hoofdstuk 3

- Appelhof, P & Vergt, van der, A.I. (2017). Kennisrotonde. Leerlingen op leeftijd bij elkaar in één klas plaatsen is nog steeds de gewoonte. Ontwikkelen kinderen zich beter wanneer we ons leerstofjaarklassensysteem loslaten? En welke groeperingsvormen bevorderen de ontwikkeling? (KR. 071)
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5-27.
- Bosker, R.J. (2005). De grenzen van gedifferentieerd onderwijs. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W., & De Martelaer, K. (2013). Binnenklasdifferentiatie.
- Crévola, C.A., & Hill, P. (1998). Initial evaluation of a whole-school approach to prevention and intervention in early literacy. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3(2), 133-157.
- Denessen, Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs, Universiteit Leiden, oratie d.d. 26 juni 2017.
- Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M., Eck, E. van. (2002). Omgaan met verschillen. Competenties van
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Veen, I., van der, Vergeer, M. (2003). Sociale Integratie in het Primair Onderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut – Nijmegen: ITS.
- 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.
- Gamoran, 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.
- Guiton, G & Oakes, J. (1995). Opportunity to Learn and Conceptions of Educational Equality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 17, No. 3, The Leigh Burstein Legacy (Autumn, 1995).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- Hoop, F. de, & Janson, D.J. (1997). Omgaan met verschillen. Adaptief werken aan basisonderwijs. Baarn: Intro.
- Houtveen, A.A.M, Mijs, T.J.E., Vernooy, C.G.T., Van de Grift, W.J.C.M., & Koekebacker, E.A. (2004). Risicoleerlingen bij technisch lezen. Beschrijving en evaluatie van het project “Beginnend lezen en omgaan met verschillen”. Utrecht / Amersfoort / Dordrecht: ICO-ISOR / CPS / CED.
- Houtveen, A.A.M., Pijl S.J., Pijl Y., Reezigt G.J., & Vermeulen C.J. (1998). Adaptief onderwijs: Stand van zaken in het WSNS-proces. Utrecht/Groningen: ISOR/GION.
- Inspectie van het Onderwijs (1997). *Onderwijs-op-maat: Inspectierapport 1997- 3*. Den Haag: SDU.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ireson, J., & Hallam, S. (1999). Raising standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3), 343-358.
- Jungbluth, P. (1998). Leerlingen in de ogen van hun leerkrachten: meer dan presteren alleen. Hoe aangepast en weerbaar lijken kansarme leerlingen? *Migrantenstudies*, 1998, 2, 98-114.
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: over de waarde van*
- Ledoux, G., Leeman Y., Moerkamp T., & Robijns M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het project intercultureel leren in de klas*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leerkansen voor leerlingen. Leuven / Den Haag: Acco.

- Leerkrachten en schoolleiders. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport 635).
- 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.
- Lyle, S. (1999). An investigation of pupil perceptions of mixed-ability grouping to enhance literacy in children aged 9-10. *Educational Studies*, 25(3), 283- 296.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Meetgestuurd onderwijs. SCO-Kohnstamm Instituut.
- Nijhof, W. (1968). *Interne differentiatie als een innovatie. Een onderwijskundig onderzoek naar de haalbaarheid van een model voor interne differentiatie in het basisonderwijs. (SVO). 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.*
- Oudenhoven, D., & Petersen B. (1996). *De opvang van jonge risicoleerlingen. Voorbeelden van succesvolle scholen*. Nijmegen: ITS.
- Overmaat, M., Ledoux G. & Koopman P. (1997). *Adaptief onderwijs in PRIMA-1. Stand van zaken en effecten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Procesmanagement Primair Onderwijs (1998). *Kenmerken voor kwaliteitsontwikkeling; Omgaan met verschillen tussen leerlingen*. Den Haag: PMPO.
- Reezigt, G.J. (1999). *Differentiatie in het onderwijs*. In: Dekkers, H.P.J.M (red.), *Omgaan met verschillen*. *Katern van Onderwijskundig Lexicon*, editie III. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- SLO (1999). *Verskil moet er zijn. Een kwestie van beleid. Voorbeelden omgaan met verschillen. Primair onderwijs*. Enschede: SLO.
- Steven, L. (1998). *Het kind is zoek in ons schoolsysteem*. *Uitleg*, 28, 9, 9-12.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). *Becoming Architects of Communities of Learning: Addressing Academic Diversity in Contemporary Classrooms*. *Exceptional children*, 63(2), 269-282.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Association for supervision and curriculum development.
- Torgesen, J. (2004). *Preventing early reading failure*. Washington: AFT.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO- Kohnstamm Instituut.
- Vries, S. de & Grift, W. van de (2011). *Effects of Teachers' Beliefs About Instruction on Teachers' Continuing Professional Development in Dutch Secondary Education*. Paper presented at the ICSEI 2012. WAB number 1792340.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). *Learning influences*. In H. J. Walberg & G. D. Haertel, (Eds.), *Psychology and Educational Practice* (p. 199-211). Berkeley, CA: McCutchan.

Bijlage C Overzicht tabellen en figuren

Tabel 0.1: Kritische succesfactoren.....	6
Tabel 2.1: Respons enquête.....	13
Tabel 3.1: Succesfactoren: clusters van randvoorwaarden.....	20
Tabel 5.1: In hoeverre is duidelijk wat de schoolleiding verwacht van leraren wat betreft concrete differentiërende activiteiten? – alleen leraren (%).....	31
Tabel 5.2: Kunt u aangeven wat voor u belangrijk (% groot belang) is bij een gedifferentieerde aanpak in de klas en in hoeverre u de aanpak waar kunt maken? – leraren (%).....	32
Tabel 5.3: Algemene tevredenheid over differentiatievaardigheden van leraren binnen school, naar schoolgrootte – schoolleiding (%).....	32
Tabel 5.4: Zijn in uw ervaring de differentiatievaardigheden van leraren binnen uw organisatie veranderd in de afgelopen periode? – naar functie (%).....	33
Tabel 6.1: In hoeverre zijn succesfactoren van differentiatievaardigheden op uw school van toepassing? – naar functie po (% (helemaal) van toepassing).....	36
Tabel 6.2: Welke professionaliseringsactiviteiten worden binnen school ingezet, expliciet gericht op differentiatievaardigheden? – alleen schoolleiding (%).....	37
Tabel 6.3: In hoeverre zijn succesfactoren van randvoorwaarden van differentiatie op uw school van toepassing? – naar functie po (% (helemaal) van toepassing).....	37
Tabel 7.1: Welke prioriteit heeft een gedifferentieerde onderwijsaanpak binnen uw organisatie? – naar functie po (%).....	45
Tabel 7.2: In hoeverre worden differentiatievaardigheden besproken in personeelsgesprekken? – naar functie (%).....	46
Tabel 7.3: Worden uitkomsten van lesobservaties m.b.t. differentiëren betrokken bij personeelsgesprekken? – naar functie (%).....	46
Tabel 7.4: Hoe verhoudt de verbetering van differentiatievaardigheden binnen uw organisatie zich tot de inzet op andere (didactische) vaardigheden? – leraren (%).....	47
Tabel 7.5: Hoe verhoudt de verbetering van differentiatievaardigheden binnen uw organisatie zich tot de inzet op andere (didactische) vaardigheden? – schoolleiding (%).....	47