



Opgesteld door: Gerda Geerdink
 Vraagsteller: leraar onderbouw van de basisschool

Referentie: Kennisrotonde. (2017). Is werken met een kleine kring als vorm van intern differentiëren de goede aanpak voor de cognitieve ontwikkeling van alle kinderen in een onderbouwklas? (Kr. 260). Den Haag: Kennisrotonde.

5 september 2017

Vraag

Is werken met een kleine kring als vorm van intern differentiëren de goede aanpak voor de cognitieve ontwikkeling van alle kinderen in een onderbouwklas?

Kort antwoord

Kinderen in een kleine kring plaatsen voor extra en/of op maat aanpak kan tot betere prestaties leiden. Hoogpresteerders profiteren meer van deze aanpak dan laagpresteerders en in veel gevallen is het nadelig voor de laatsten. Voor hun prestaties is het beter om in een heterogene setting te leren, met leerlingen die het beter doen. Extra aandacht voor lager presterende kinderen in een kleine kring kan onder ideale omstandigheden wel tot extra leeropbrengsten leiden. Daarvoor moet de kwaliteit van de instructie hoog zijn, er voldoende tijd extra aandacht worden gegeven en de wijze van differentiëren moet worden omarmd door de leerkracht. Er is niet aangetoond dat kinderen buiten de kleine kring nadelen ondervinden van het zelfstandig moeten werken op momenten dat de leerkracht met die kring bezig is.

Toelichting antwoord

Extra instructie of inhoud aanbieden aan kinderen in een kleine kring, binnen een verder heterogene groep is een vorm van differentiëren. Differentiëren is een manier om met verschillen tussen leerlingen om te gaan. Leerlingen kunnen verschillen in cognitieve, motorische of sociaal-emotionele capaciteiten maar ook in geslacht, leeftijd, interesses, motivatie et cetera. Differentiatie betekent in de meeste gevallen leerlingen groeperen op basis van cognitieve capaciteiten en daar gaat het in dit rapport ook over.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen extern en intern differentiëren. Extern differentiëren gebeurt op het niveau van een school of onderwijssoort. Klassen binnen een school worden zo homogeen mogelijk samengesteld. Het bekendste voorbeeld is natuurlijk het indelen van leerlingen in het voortgezet onderwijs naar vmbo(t), havo en vwo. Interne differentiatie is het op basis van verschillen indelen van leerlingen binnen een klas of groep, wat de Vlamingen zo mooi 'binnenklasdifferentiatie' noemen (Coubergs, Struyven, Engels, Cools, & De Martelaer (2013). Met de invoering van Weer Samen naar School sinds 1997 en meer nog met de invoering van passend onderwijs sinds 2014 wordt vaker binnen de groep gedifferentieerd.

Werken met een kleine kring is een vorm van interne differentiatie. Binnen de grote groep wordt een aantal kinderen op vooraf afgesproken tijdstippen apart gegroepeerd voor extra of andere leerstof, extra begeleiding, verlengde of remediërende instructie. Dat gebeurt in de onderwijspraktijk zowel voor hoog- als laagpresteerders. Voor deze rapportage gaan we uit van kinderen die apart gegroepeerd worden binnen de onderbouwgroep omdat ze relatief laag presteren op de CITO toets voor kleuters (Cito, 2017). De leerkracht geeft de kleine kring extra of verlengde instructie terwijl anderen kinderen zelfstandig werken. De veronderstelling is dat kinderen uit de kleine kring daardoor beter gaan presteren op het onderdeel waarop ze aangetoond achterblijven.



De vraag is of deze wijze van differentiëren leidt tot betere prestaties bij de kinderen uit de kleine kring en tegelijk wat het betekent voor de cognitieve ontwikkeling van de andere kleuters. Zij werken op die 'kleine kring momenten' zelfstandig.

Leidt op deze wijze differentiëren tot betere resultaten?

Onderzoek naar opbrengsten van differentiatie is divers en laat verschillende en ook genuanceerde uitkomsten zien. Een gemene deler is dat apart groeperen tot betere leerresultaten leidt (zie ook een eerder rapport van de Kennisrotonde, 2017) maar niet bij iedereen en niet in alle situaties (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, & Bosker, 2015; Slavin, 1996 in Bosker, 2005). Voor laagpresteerders werkt het meestal minder goed dan voor hoogpresteerders waardoor verschillen tussen leerlingen eerder groter worden dan afnemen (Whitburn, 2010). Ook Reezigt, Houtveen en Van de Grift (2001) stellen vast dat de beter presterende leerlingen meer voordeel hebben van het leren met gelijkgestemden en laag presterende leerlingen juist meer vooruitgang laten zien in een heterogene groep.

Er zijn verschillende verklaringen voor de nadelige leeropbrengsten bij laagpresteerders (Coubergs, Struyven, Engels, Cools, & De Martelaer, 2013). Apart groeperen van deze leerlingen zou een negatief effect hebben op hun zelfvertrouwen. Het idee dat ze het toch niet kunnen, leidt eerder tot berusting, sloomheid en gemakzucht en niet tot extra inzet. In een heterogene setting worden ze meer uitgedaagd door beter presterende klasgenoten en juist dat leidt vaker tot extra inzet en beter presteren. Nadelig is het ook dat leerkrachten onbewust voor groepjes laagpresteerders lagere doelen stellen, omdat de verwachtingen lager zijn. De kwaliteit van de instructie is daardoor soms ook minder. Tot slot is de instructie binnen de kleine kring niet altijd passend bij de leerlingen omdat daar binnen ook weer verschillen tussen leerlingen zitten waarmee je als leerkracht niet altijd rekening kunt houden.

Er is maar weinig onderzoek naar effecten van differentiatie bij kleuters. Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse en Bosker (2015) hebben voor een literatuuroverzicht in onderzoek van de laatste decennia geïnventariseerd wat de opbrengsten zijn van differentiatie. Een deel van hun studie betreft de opbrengsten voor kinderen van twee tot zes jaar die in voorschoolse of jonge kind settings (early childhood education en Kindergarten) extra aanbod hebben gekregen. In de geïnventariseerde onderzoeken gaat het om ontwikkeling in taal, slechts één studie betreft gecijferdheid (Chang, 2008). De manieren waarop wordt gedifferentieerd is heel divers. Er is bijvoorbeeld veel variatie in de lengte in tijd dat apart instructie wordt gegeven en in het aantal dagen per week. Er zijn studies naar kindcentra waarbij leidsters alle kinderen zoveel mogelijk passend begeleiden opdat alle kinderen zich optimaal ontwikkelen. Daarnaast is er onderzoek naar kindcentra waar juist potentiële achterblijvers extra aandacht krijgen. Bij het samenstellen van groepjes gaat het bij deze kleine kinderen vaker om factoren als zelfstandigheid, interesse en motivatie dan om cognitieve ontwikkeling. De conclusie is in bijna alle gevallen dat groeperen voor extra en op maat aandacht bij kleine kinderen tot verbetering leidt. Er zijn twee studies die ook onderzoeken of de verbetering bij zowel laag- gemiddeld en hoog presteerders tot verbetering leidt. Ze komen met verschillende conclusies. Hong, Corter, Hong en Pelletier (2012) concluderen dat **bepaalde** extra tijd voor lezen nooit tot verbetering bij laagpresteerders leidt, wel bij de andere kinderen. Er is bij laagpresteerders sprake van inhalen van achterstand als er één uur per dag goede extra instructie wordt gegeven. Gettinger en Stoiber (2012) onderzochten ook of werken met groepjes ingedeeld naar prestatieniveau (laagpresteerders, gemiddeld presteerders en hoogpresteerders) tot betere prestaties leidt. In de door hen onderzochte situatie werd de instructie en de inhoud van het onderwijs aangepast aan het prestatieniveau van de leerlingen. De leerkrachten waren van te voren geschoold waardoor het onderwijs optimaal aansloot bij de ingedeelde groepen en van hoge kwaliteit was. De uitkomst van het onderzoek is dat de op maat aanpak tot verbetering van de prestaties van **alle** kinderen leidt. De leerlingen die gemiddeld presteren profiteerden het meest, gevolgd door de laagpresteerders. Het minst profiteerden de hoog presteerders.

Chambers, Cheung, Slavin, Smith en Laurenzano (2010) hebben onderzocht welke programma's gemaakt voor kinderen die dreigen achter te blijven, in voorschoolse settings en Kindergarten (van 2 tot 6 jaar) het meest effect hebben op de ontwikkeling van die kinderen. Voorbeelden van programma's zijn 'Dialogic Reading', 'Direct Instruction', en 'Interactive Bookreading'. (In Nederland kennen we Piramide en Kaleidoscoop (Veen, Roeleveld, & Leseman, 2000). Deze programma's waren geen onderdeel van het onderzoek van Chambers (et al., 2010).) Bij de vergelijking hebben ze ook effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling meegenomen. Van de 27 programma's die zijn vergeleken zijn er zes die aantoonbaar tot hoge opbrengsten leiden voor alle kinderen. Vijf programma's leiden tot een beperkte groei in ontwikkeling. Zestien programma's lieten nauwelijks of geen enkele verbetering in ontwikkeling zien. Ze stellen vast dat het wel of niet succesvol zijn van een programma in grote mate afhankelijk lijkt van de inzet van de leerkracht. Het handelen van de leerkracht is belangrijk en vooral de kwaliteit van de inzet van de leerkracht doet er toe.

Uit bovenstaande is te concluderen dat enkel het bij elkaar zetten van laag presterende leerlingen voor aparte of remediërende instructie niet voldoende is om ze een inhaalslag te laten maken. Er zijn evenveel argumenten om het juist niet te doen. Verbetering van prestaties en inhalen van achterstanden bij laagpresteerders is alleen te realiseren als de context en aanpak ideaal zijn.

Factoren die meebepalend zijn voor positieve effecten

Of apart groeperen van zwakpresteerders tot beter presteren leidt, is afhankelijk van de aanpak en de context (Bosker, 2005). In de literatuur vinden we de factoren die daarop van invloed zijn. Het wel of niet effectief zijn van differentiëren blijkt vooral afhankelijk van 1) de kwaliteit van de extra aandacht, 2) de tijd die beschikbaar is voor extra instructie en van 3) de inzet en opvattingen van de leerkracht.

1) De kwaliteit van de extra aandacht

Extra instructie is effectief als het ingebed is in een totaal leerarrangement. Hofman, De Jong-Heeringa, Guldemond en Veneman (2004) hebben het over de cyclus die bij de opzet gevolgd moet worden: een uitgebreide en systematisch vastgestelde diagnose van de beginsituatie; inhoud, instructie en begeleiding die daarbij aansluit; en toetsen en evalueren wat het heeft opgeleverd. En vervolgens op basis daarvan de interventie weer aanpassen. Effecten zijn altijd groter als apart groeperen gecombineerd wordt met het afstemmen van het leerproces op de leerling door te variëren in instructie, inhoud en begeleiding.

De aanpak is eveneens succesvoller als de leerkracht de te realiseren doelen helder voor ogen heeft (Hofman et al., 2004). Of de doelen gehaald zijn, moet steeds opnieuw worden vastgesteld. Door systematisch en geregeld evalueren wordt voorkomen dat kinderen te lang en onterecht in een kleine kring zitten. Toets scores zijn zeker bij jonge kinderen heel wisselend en veranderen snel omdat kleuters zich sprongsgewijs ontwikkelen (Förrer & Janssens, 2000). Het gevaar van statische groepsvorming die niet overeenkomt met de dynamiek waarin kinderen zich ontwikkelen, is altijd aanwezig (Vernooij, 2009).

Kwaliteit van de extra aandacht betekent ook dat er in een kleine kring gevarieerd les wordt gegeven en leerlingen zoveel als mogelijk hun leerproces zelf kunnen sturen (Coubergs et al., 2013).

2) De tijd die beschikbaar is

Veel onderzoek wijst naar een relatie tussen de lengte van de tijd waarin leerlingen extra aandacht krijgen en de opbrengst. Hoe meer tijd daaraan wordt besteed, hoe beter leerlingen gaan presteren. Volgens Hong en Hong (2009; Hong et al., 2012) is extra instructie voor laagpresteerders pas effectief als dat minimaal een uur per dag is. Als er minder tijd beschikbaar is, heeft dat eerder een negatief effect, vooral voor de



laagpresteerders. Daarnaast lijkt het noodzakelijk frequent extra instructie te geven, vier of vijf keer per week.

3) De leerkracht(en)

De leerkracht lijkt het meest van invloed op mogelijke effecten van differentiatie (Chambers (et al., 2010). Bosker (2005) stelt dat er grenzen zijn aan de extra aandacht of verlengde instructie die een leerkracht kan verzorgen. Meer handen in de klas betekent meer tegemoet kunnen komen aan de aandacht die achterblijvers nodig hebben (Bosker, 2005; Vernooij, 2009). Van enkel de aanwezigheid van twee leerkrachten in de klas is weer niet aantoonbaar bewezen dat het leidt tot betere prestaties. Leerkrachten vinden zelf wel dat dit altijd beter is voor de prestaties van kinderen. Zij kunnen dan meer aandacht aan de kinderen besteden en dat betekent in hun ogen beter onderwijs (Coubergs, et al., 2013). In plaats van een extra leerkracht kunnen ook onderwijsassistenten of ouders ingezet worden. In alle gevallen gaat het dan weer om de kwaliteit die de ingezette personen leveren.

De inzet die leerkrachten fysiek en feitelijk (kunnen) leveren, is onlosmakelijk verbonden met hun beroepsopvattingen (zie ook een eerder gepubliceerd rapport van de Kennisrotonde, 2017b). Onderbouwleerkrachten zijn vaker gericht op de totale ontwikkeling van kinderen dan op enkel de meetbare prestaties van hun leerlingen. Differentiëren door laagpresteerders in een kleine kring apart te onderwijzen past niet binnen die beroepsopvatting. Leerkrachten in de onderbouw hebben ruimte nodig om gestuurd door het handelen van kinderen tijdens het spelend leren, te reageren. Dat is niet mogelijk als ze op momenten 'vastgezet' worden op een groep kinderen (Gijzen & Van Hasselt, 2016). In het algemeen doen tegenstanders van groeperen naar cognitief niveau vaker een beroep op de bredere doelen van het onderwijs. Zij vinden dat kinderen juist op school moeten leren omgaan met diversiteit omdat ze daar in de samenleving ook mee te maken hebben.

Werken met een kleine kring in de onderbouw van de basisschool kan effect hebben op de leeropbrengsten van laagpresteerders maar heeft dat vaker niet dan wel. Alleen als de aanpak en context zich daarvoor lenen, kan het positief uitpakken voor presteren van deze kinderen. Er zijn op basis van onderzoek geen nadelige effecten voor de andere kinderen bekend.

Geraadpleegde bronnen

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

Chambers, B., Cheung, A., Slavin, R. E., Smith, D., & Laurenzano, M. (2010). *Effective early childhood education programs: a systematic review*. Downloaded from: www.bestevidence.org: Best Evidence Encyclopedia.

Chang, M. (2008). Teacher instructional practices and language minority students: A longitudinal model. *Journal of Educational Research*, 102(2-), 83-97.

Cito (2017). *Toetsen van kleuters*. Vindplaats: http://www.cito.nl/over%20cito/actueel/visie_op_actuele_themas/toetsen-van-kleuters

Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W., & De Martelaer, K. (2013). *Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen*. Leuven/Den Haag: Acco.



Deunk, M. I., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A. E., & Bosker, R. J. (2015). Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices. Groningen: GION. <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/03/Roel-Bosker-Effectief-omgaan-met-verschillen-in-het-onderwijs-review.pdf>

Doolaard, S., Annevelink, E., Bosker, R.J. (2003). Effecten van groepsgrootte en extra handen in de groep op het onderwijs aan jonge leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 80 (1), 53-72.

Förner, M. & Janssens, A. (2000). *Verder met klasmanagement*. Amersfoort: Uitgeverij Amersfoort.

Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2012). Curriculum-based early literacy assessment and differentiated instruction with high-risk preschoolers. *Reading Psychology*, 33(1-2), 11-46.

Gijzen, W. & Van Hasselt, M. (2016). *Groepsplanloos werken in de basisschool. Van Zinloze administratie naar betekenisvolle afspraak*. Vindplaats: www.masterclassopo.nl.

Hofman, R. H., De Jong-Heeringa, J. L., Guldmond, H., & Veneman, H. (2004). *Adaptief onderwijs: Veelbelovende praktijkvarianten*. Groningen: RUG / GION.

Hoogeveen, P., Winkels, J. (2011). *Het didactische werkvormenboek: variatie en differentiatie in de praktijk*. Haarlem: Uitgeverij Van Gorcum.

Hong, G., Corter, C., Hong, Y., & Pelletier, J. (2012). Differential effects of literacy instruction time and homogeneous ability grouping in kindergarten classrooms: Who will benefit? Who will suffer? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34, 69-88. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0162373711424206>

Hong, G., & Hong, Y. (2009). Reading instruction time and homogeneous grouping in kindergarten: an application of marginal mean weighting through stratification. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 54-81.

Kennisrotonde (2017a). Wat zijn effecten van een homogene of heterogene groepssamenstelling, ingedeeld o.b.v. behaalde niveaus bij methodetoetsen taal en rekenen, op de ontwikkeling in taal en rekenen van kinderen in groep 3? Den Haag: Kennisrotonde. Vindplaats: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/05/215-antwoord-Groepsdoorbekend-werken.pdf>

Kennisrotonde (2017b). Waaraan moeten handelingsadviezen van externe adviseurs voor leerkrachten voldoen om te bewerkstellingen dat ze daarmee aan het werk gaan? Den Haag: Kennisrotonde. Vindplaats: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/07/220-Antwoord-Handelingsadviezen.pdf>.

Veen, A., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Vernooij, K. (2009, sept., 17). Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt? Verkregen op 4 juli 2016 via <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>

Meer weten?



Voorbeelden van scholen die succesvol zijn bij het inrichten van inclusief onderwijs:

https://www.in1school.nl/images/Publicaties/Zo_kan_het_ook_scholen_Magazine_2016_Digitaal.pdf

Meer gericht op kwaliteit van onderwijs en minder op een goede verantwoording:

<http://www.masterclassopo.nl/groepsplanloos/>

Steeds meer scholen komen tot een andere indeling van de klassen:

<http://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/aan-de-slag-met-slimfit-6-tips>

Filmpje over de rol van de leerkracht bij het spelen in hoeken van kleuters.

Vindplaats: <https://www.leraar24.nl/kleuters-spelen-in-hoeken/>

Onderwijssector

PO

Trefwoorden

Differentiëren, de kleine kring, binnenklasdifferentiatie, leerprestaties