

convergente differentiatie

05/09/2009 | Marcel Schmeier M SEN | www.onderwijsgek.nl

En zo maakte de leerkracht vier niveaugroepen in zijn klas tijdens de leesles. Op deze manier kregen alle kinderen onderwijs op maat, leerstof op niveau. Twee groepjes in de klas, één op de gang en ook in de teamkamer kon een groepje lezen. Bij elk groepje liep hij even langs.

Tijdens de rapportgesprekken kon hij naar ouders toe verantwoorden dat hij voorzag in de leerbehoeftes van de leerlingen. Alles was netjes vastgelegd in handelingsplannen.



Toch boekten de leerlingen slechts weinig vooruitgang. Al snel werd er daarom gedacht aan een leesprobleem en zelfs aan dyslexie. Er werden onderzoeken aangevraagd en diagnoses gesteld. De zwakke kinderen werden op individuele leerlijnen gezet en moesten apart van de groep werken. Een paar keer in de week werden ze meegenomen door de remedial teacher of de onderwijsassistent.

Het is vreemd dat we de zwakste leerlingen op aparte leerlijnen zetten en programma's laten volgen die afwijken van het aanbod en de aanpak in de groep. Remediërende programma's bevatten andere leerstof die veelal op een andere manier wordt uitgelegd en aangeboden dan in de groep. Op deze manier kunnen deze leerlingen geen gebruik maken van de instructie in de groep en moeten zij het doen met het aantal keren uitleg dat zij buiten de groep krijgen. Hun instructietijd wordt hiermee drastisch verkort en dat is juist voor deze leerlingen extra schadelijk. Zwakke leerlingen verschillende oplossingsstrategieën aanbieden is ook nog eens bijzonder verwarrend voor hen.

Differentiëren lijkt een doel geworden, een bewijs dat er goed onderwijs wordt gegeven. Het veroorzaakt echter een grote mate van versnippering van de instructietijd. Dat dit niet in het belang is van de leerlingen moge duidelijk zijn.

Het is beter om uitval te voorkomen, preventief te werken. Een klassikale instructie met daarna een verwerking waarbij de leerkracht intensief de leerlingen begeleidt en direct feedback geeft op het werk.

De leerkracht legt uit en oefent samen met alle kinderen de leerstof in. Hierna geeft hij een verwerkingsopdracht en loopt door de klas om directe feedback te geven om fout inslijpen te voorkomen.

Aan de risicoleerlingen geeft hij extra aandacht en instructie. Voor de sterke leerlingen heeft hij een verdiepingsopdracht die aansluit op het leerdoel en de gegeven instructie. Er is een minimumdoel voor de klas als geheel en een verdiepingsdoel voor de sterke leerlingen. Door de klas bij elkaar te houden wat betreft basisniveau, kan de instructietijd optimaal worden benut. Hiermee wordt uitval voorkomen, er wordt preventief gewerkt.

Aparte programma's en leerlijnen zijn niet meer nodig. De leerkracht hoeft zijn groep niet meer te verdelen in vele niveaus, de klas is een geheel. De risicoleerlingen worden niet bij voorbaat opgegeven, de middengroep krijgt een stevige basis en de sterke leerlingen gaan de diepte in.

Hoewel dit model van convergente differentiatie goede resultaten oplevert en dit bovendien door uitgebreid internationaal onderzoek wordt bevestigd, is het echter geen gemeengoed in het Nederlandse basisonderwijs. Het past niet in de realistische onderwijsfilosofie die hoogtij viert en zich in vrijwel alle lesmethodes heeft genesteld.

Gelukkig is er een verandering gaande. Beter Onderwijs Nederland roert zich en veel professoren en hoogleraren publiceren hun conclusies. De eerste uitgevers zijn begonnen met het maken van

“De risicoleerlingen worden niet bij voorbaat opgegeven, de middengroep krijgt een stevige basis en de sterke leerlingen gaan de diepte in.”

lesmethodes die voorzien in de groeiende behoefte naar een evidence-based aanpak die ook goed is uit te voeren door de leerkracht voor de klas.

Toch zijn wij leerkrachten het die uiteindelijk het echte verschil maken. Gewoon door morgen de klas binnen te stappen en ons onderwijs zo in te richten dat het ook daadwerkelijk resultaat oplevert: preventie door convergente differentiatie.