



**EDUCATIEVE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
SECUNDAIR ONDERWIJS**

Bachelorproef

Differentiatie binnen het vak
Nederlands in de tweede graad aso

‘Onderwijs maak je samen’

Voorwoord

In teken van mijn bachelorproef verrichte ik een onderzoek naar differentiatie binnen het vak Nederlands, in de tweede graad aso. Het onderzoeken en maken van deze bachelorproef is de laatste stap van mijn studieloopbaan aan PXL-Education. Ik heb niet alleen veel meer bijgeleerd over dit onderwerp, maar heb eveneens mijn beroepshouding tijdens de stagelessen aangepast. Ik probeer veel differentiatie toe te passen en merk ook dat de leerlingen hier enorm dankbaar voor zijn. Ik zelf ben ook heel dankbaar voor deze leerlingen, de kansen die ik gekregen heb en een aantal belangrijke personen.

Mijn oprechte dank richt ik allereerst aan mijn promotor, Elke Rosseels. Ze heeft niet alleen tips en feedback gegeven, maar ook stond ze telkens klaar om structuur in mijn chaos te brengen. Dankzij haar steun, talloze keren nalezen van deze bachelorproef en goede raad heb ik dit onderzoek tot een goed einde kunnen brengen.

Speciale dank gaat uit naar mijn stageschool Bovenbouw Sint-Gertrudis te Landen. Ze hebben me er niet alleen zeer hartelijk en warm ontvangen, maar ze hebben me ook heel wat bijgeleerd. Ik wil voornamelijk mijn lieve, steunende mentoren, Pascale Reynders en Charlotte Moureau, bedanken. Ook zij stonden altijd klaar en gaven me alle kansen die ik nodig had. Ze vertrouwden me en stuurden mij waar nodig.

Daarnaast wil ik ook mijn familie bedanken, in het bijzonder mijn vriend Mario en mijn lieve zus Shauni. Zij wisten me altijd een hart onder de riem te steken en lieten me bovenal ontspannen. Ze stonden telkens klaar wanneer het even te veel werd en spraken me altijd goede moed in. Gedurende mijn studieloopbaan gaven ze me zowel troostende woorden als inspiratie. Ik wil ook graag mijn dank betuigen aan mijn vrienden. De steun, grappige momenten en woorden van moed en doorzetting hebben me heel wat verder geholpen.

Ten slotte richt ik een speciaal woord van dank aan mijn superlieve en enthousiaste leerlingen. Ze hebben me talloze lessen geleerd, de diverse vormen van differentiatie uitgetest en bovenal hun mening gegeven. Ze hebben me niet alleen gesteund maar ze werkten ook enthousiast mee. Dankzij hun inzet en deelname heb ik dit onderzoek kunnen verrichten.

Bedankt, allemaal!

Aïcha Beelen, juni 2020

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	7
1 Hoe kan je differentiëren in de lessen Nederlands binnen de tweede graad ASO?	8
1.1 Wat is differentiatie?.....	8
1.1.1 Toelichting van abstracte begrippen uit de definitie	8
1.1.2 ABC-model.....	9
1.1.2.1 Autonomie	9
1.1.2.2 Verbondenheid	10
1.1.2.3 Competentie	10
1.1.3 Model van docentvaardigheden.....	11
1.1.3.1 De zes rollen van de leerkracht.....	12
1.2 Welke soorten differentiatie zijn er?.....	15
1.2.1 Convergente en divergente differentiatie	15
1.2.1.1 Convergente differentiatie.....	15
1.2.1.2 Divergente differentiatie	16
1.2.2 Externe en interne differentiatie.....	16
1.2.2.1 Externe differentiatie	16
1.2.2.2 Interne differentiatie	17
1.3 Welke elementen kunnen leerkrachten bespelen?	18
1.3.1 Evaluatie	19
1.3.1.1 Formatieve evaluatie	19
1.3.1.2 Summatieve evaluatie	20
1.3.2 Instructie	21
1.3.2.1 Verschil tussen de verschillende niveaus van instructie.....	21
1.3.2.2 IGDI-model	22
1.3.3 Tempo.....	24
1.3.3.1 BHV-model	24
1.3.3.2 Maximale tijdsbesteding.....	25
1.3.3.3 Gedifferentieerde studieplanner.....	26

1.3.3.4	Preteaching	26
1.3.3.5	Flipping the classroom	27
1.3.4	Diverse feedbackniveaus	28
1.3.4.1	Correctieve feedback	28
1.3.4.2	Procesniveau	29
1.3.4.3	Zelfregulerende feedback	29
1.3.5	Leerdoelen	29
1.3.5.1	Taxonomie van Bloom	30
1.3.6	Werkvormen	31
1.3.6.1	Kleine stappen	32
1.3.6.2	Geïndividualiseerde taken	32
1.3.6.3	Hoekenwerk	33
1.3.6.4	Groepswerken en groeiperingsvormen	33
1.3.7	Bijkomende ondersteuning door collega's of peers	35
1.3.7.1	Co-teaching	35
1.3.7.2	Peer assisted learning	37
1.4	Wat zijn de voordelen van differentiatie?	38
1.4.1.1	Onderlinge betrokkenheid	38
1.4.1.2	Motivatie	39
1.4.1.3	Leerwinst	39
1.4.1.4	Leerefficiëntie	39
1.4.1.5	Tijd om te coachen	40
1.4.1.6	Meer taakgericht werken	40
1.5	Wat zijn de moeilijkheden van differentiatie?	42
1.5.1	Mythes	42
1.5.1.1	“Wie differentieert, moet iedere leerling individueel begeleiden.”	42
1.5.1.2	“Differentiëren moet alleen voor de sterkste en zwakste leerlingen.”	42
1.5.1.3	“Als je differentieert, werken leerlingen steeds in groep.”	42
1.5.1.4	“Het leerplan is veel te zwaar om te differentiëren.”	42
1.5.1.5	“Leerlingen krijgen verschillende toetsen en dat is oneerlijk.”	43
1.5.2	Moeilijkheden	43
1.5.2.1	Tijdsnood	43
1.5.2.2	Onwetendheid	43
1.5.2.3	Leerlingen zien onderlinge verschillen als een nadeel	44

1.5.2.4	Stijgende diversiteit in de klassen	44
1.6	Hoe maken leerkrachten gebruik van differentiatie binnen het vak Nederlands?	45
1.6.1.1	Differentiatie binnen de schrijfvaardigheid	45
1.6.1.2	Differentiatie binnen de leesvaardigheid	47
1.6.1.3	Differentiatie binnen de spreekvaardigheid	49
1.6.1.4	Differentiatie binnen de luister- en kijkvaardigheid	50
1.7	Hoe stimuleert het schoolteam de activerende didactiek van differentiatie?	52
1.7.1	Actieve en interactieve werkvormen	52
1.7.2	Flexibele klasorganisatie, bemoediging door de leerkracht en coachende stijl	53
1.7.3	Inlevingsvermogen in de wereld van de leerlingen	54
1.7.4	Aangepaste remediëring	55
1.8	Praktijk	56
1.8.1	School	56
1.8.2	Uitgeteste soorten differentiatie	56
1.8.2.1	Evaluatie	56
1.8.2.2	Instructie	60
1.8.2.3	Tempo	61
1.8.2.4	Feedbackniveaus	63
1.8.2.5	Variatie in werkvormen	65
1.8.2.6	Bijkomende ondersteuning van peers en collega's	72
Besluit	.....	74
Literatuurlijst	.....	76
Geraadpleegde werken	.....	81
Bijlagen	.....	84

Inleiding

Om tot het resultaat van deze bachelorproef te komen, ben ik gestart met een brainstorm over diverse mogelijkheden, vormen, moeilijkheden en voordelen van differentiatie. De slogan 'onderwijs maak je samen' refereert naar het nauwe, coöperatieve verband tussen de leerkrachten en de leerlingen. Leerlingen uitdagen en hierbij tegemoet komen aan zowel hun leerbehoeften als -voorkeuren en interesses is een complexe zaak. Dit onderzoek toont enkele middelen aan om te differentiëren binnen de klasruimte.

Aangezien differentiatie een belangrijke rol speelt in het onderwijs en vele leerkrachten onwetend zijn omtrent de diverse mogelijkheden, besloot ik om mij te verdiepen in dit belangrijke element. Door middel van zowel literatuurstudie als praktijkvoorbeelden voltooide ik mijn onderzoek. Nadien werkte ik een lessenreeks uit waarin ik enkele vormen van differentiatie uittest. Deze reeks moest aangepast worden door het coronavirus. De praktijk verklaart enkele uitgeteste voorbeelden, gekoppeld aan een bepaald leerstofelement van het vak Nederlands.

De eerste deelvraag omvat een uitgebreide definitie en verklaring van differentiatie. Hier wordt de link gelegd met het ABC-model, aangezien alle elementen van dit model een grote invloed hebben op differentiatie. Nadien wordt het model van docentenvaardigheden uitgelegd. De diverse rollen die de leerkrachten moeten voltooien om goed te kunnen differentiëren, zijn een must. De tweede deelvraag focust op de diverse soorten differentiatie. Vele leerkrachten staan niet stil bij de verschillende soorten en hanteren vaak dezelfde soort. Deze vraag omvat een concrete verklaring van de diverse soorten en er wordt eveneens een link gelegd tussen deze vormen.

Deelvraag drie bespreekt de verschillende elementen die de leerkrachten kunnen bespelen. Zowel evaluatie als feedback, werkvormen en tempo worden hier uitgebreid besproken. Leerkrachten spelen vaak in op éénzelfde element omdat ze niet weten dat er ook andere elementen zijn die ze kunnen bespelen. Door af te wisselen, zullen leerkrachten competent worden om te differentiëren en zal dit ook makkelijker verlopen in de klaspraktijk.

Vervolgens worden zowel de voordelen als de moeilijkheden van differentiatie besproken. Doordat sommige leerkrachten zich te vaak focussen op de nadelen, zullen ze differentiatie ook zelden toepassen op de klaspraktijk. Enkele mythes worden in dit onderzoek uitgeklaard en de voordelen worden in de spotlights gezet: differentiatie is dan ook echt een must. Het bevordert het leerproces van de leerlingen. Nadien worden enkele voorbeelden besproken hoe leerkrachten Nederlands differentiatie hanteren binnen diverse vakdomeinen. De focus ligt hier voornamelijk op de verschillende vaardigheden. Op deze manier komen leerkrachten te weten dat ze op elk vakdomein kunnen differentiëren.

De laatste deelvraag omschrijft de visie van het schoolteam op de activerende didactiek van differentiatie. Door middel van literatuurstudie op de schoolwebsite van Bovenbouw Sint-Gertrudis te Landen heb ik heel wat informatie verworven over deze beroepshouding.

Tot slot bevat deze bachelorproef ook een praktijkluik. Dit luik omschrijft de uitgeteste soorten differentiatie en hoe ik deze vormen ervaren heb. Zowel de ervaren voordelen als de moeilijkheden worden hier besproken. Ik testte diverse vormen uit gelinkt aan een bepaald leerstofonderdeel. Deze vormen werden uitgetest in de tweede graad aso van Bovenbouw Sint-Gertrudis te Landen.

Ik hoop alvast vele leerkrachten te inspireren met dit onderzoek naar differentiatie. Differentiatie is een belangrijk element om de leerlingen te ondersteunen. De leerkracht neemt vooral de rol op van coach. Na het lezen van deze inleiding hoop ik u geïnspireerd te hebben deze bachelorproef door te nemen. Ik wens u alvast veel leesplezier!

1 Hoe kan je differentiëren in de lessen Nederlands binnen de tweede graad ASO?

1.1 Wat is differentiatie?

In dit verslag wordt de volgende definitie (op basis van Reezigt, 1999, Leenders e.a., 2002 en Tomlinson (2014)¹ gehanteerd :

“Differentiëren is het bewust, doelgericht aanbrengen van verschillen in instructie, verwerking en leertijd binnen een (heterogene) groep of klas leerlingen, op basis van onder andere hun prestaties, beheersingsniveau, leervoorkeur, interesse, motivatie en tempo.”.

1.1.1 Toelichting van abstracte begrippen uit de definitie

Bewust

De observatie van de leerlingen speelt hier een belangrijke rol. Op basis van deze observatie gaat de leerkracht de lessen voorbereiden afgestemd op deze specifieke leerlingen met hun onderlinge verschillen. Differentiatie in de les gebeurt niet ad hoc, maar voorbereid. Bijgevolg is het eveneens belangrijk om voldoende tijd te steken in het observeren van de leerlingen. Zo kan de leerkracht gericht differentiëren en inspelen op de diverse noden van de leerlingen.

Doelgericht

De leerkracht stelt scherpe doelen op en werkt vanuit minimale lesdoelen. Bij het ontwerpen van een groot aantal doelen, raken de zwakkere leerlingen gedemotiveerd. Het opstellen van gepaste doelen is erg belangrijk in de klaspraktijk. Verder is het enigszins zinloos om diverse doelen uit te schrijven waarvan de leerlingen slechts enkele doelen kunnen bereiken. Bij differentiatie kunnen er wel meerdere doelen opgesteld worden, maar enkel op basis van de groepen in de klaspraktijk. Dit is dus afhankelijk van klasgroep tot klasgroep. Op deze manier worden de leerlingen uitgedaagd. Sterkere leerlingen zijn capabel om verscheidene doelen te bereiken.

Als leerkracht worden er verschillende doelen opgesteld waarnaar hij moet streven. Eén van deze doelen is elk individu naar zo een hoog mogelijk kennis- en vaardigheidsniveau brengen. De wil om elke leerling maximaal tot leren te brengen, maakt uit dat differentiatie in de dagelijkse klaspraktijk ingebed zit en zich toont in diverse signalen van betrokkenheid door de leerkracht. Deze betrokkenheid is dan ook in elke school aanwezig (Struyven, 2015).

Heterogeen

Er bestaan veel combinatieklassen, waar niveauverschillen duidelijk aanwezig zijn. Leerlingen kunnen veel van elkaar leren, wat een voordeel is van heterogene groepen. Zowel sterkere als zwakkere leerlingen worden samen in één groep geplaatst, waardoor ze hun kennis met elkaar kunnen delen. Zwakkere leerlingen leren van de leerlingen in de basisgroep, de basisgroep leert van de sterkere leerlingen. Deze sterkere leerlingen leren van het uitleggen van de leerstof aan de andere leerlingen. Hierbij zijn een goede organisatie en klasmanagement essentieel (Bouwman, Hogeboom & Loman, 2013). De inhoud moet zowel

¹ Berben, M. (2018). Wat is differentiatie? In M. van Teesling (Red.), *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in vo en mbo* (Herziene editie, p. 13). Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

voor de sterke als voor de zwakke leerlingen uitdagend en haalbaar blijven. In de praktijk is het advies om het differentiëren met homogene en heterogene groepen doelbewust in te zetten en vooral veel af te wisselen.

Prestaties

Differentiatie gebeurt op basis van prestatie- (en niveau)verschillen. Docenten houden echter ook met andere aspecten rekening, zoals leervoorkeur, interesse, motivatie en tempo (Berben & van Teesling, 2018).

Beheersingsniveau

Leerkrachten zien dat met name de effectieve en efficiënte leertijd van invloed is of de leerling een bepaald niveau al dan niet halen kan. Voor de leerkracht is het bijgevolg een continue uitdaging om tijdens de lessenreeks extra leertijd te organiseren.

De toelichting van verscheidene abstracte begrippen zorgt voor een verheldering van de definitie. Differentiatie speelt dus in op diverse onderdelen van het leerproces van de leerlingen. Verder moet het ook doelgericht ingezet worden in zowel de lessen Nederlands als andere vakken. Dit onderzoek focust voornamelijk op differentiatie binnen de lessen Nederlands, in de tweede graad aso.

1.1.2 ABC-model

Onderzoek toont dat een leerling beter en meer leert als hij aangesproken wordt op zijn gevoel van relatie, competentie en autonomie. Dat gevoel wordt geassocieerd met 'ik hoor erbij, ik kan het en ik doe het zelf' (Bouwman, Hogeboom & Loman, 2013). Deze autonome motivatie kan gestimuleerd worden door het ABC-model van de motivatie toe te passen.

1.1.2.1 Autonomie

De drijfveer van autonomie betekent dat de leerlingen de vrijheid en keuze ervaren (De voedingsbodem van motivatie, datum onbekend). Dit wil zeggen dat de leerlingen zelf hun eigen leerproces in handen nemen. Ze mogen een leervoorkeur kiezen die bij hun eigen denkwijze past. Het leerproces wordt door het autonoom inrichten en bepalen van de leerlingen sterk bevorderd. Doordat de leerlingen zelfstandig te werk gaan, krijgen ze zelf meer vertrouwen in hun eigen kennen en kunnen. Wanneer de leerkracht hier geen gebruik van maakt, zal dit een negatieve impact hebben op zowel hun leerproces als hun motivatie. De leerlingen zelf laten kiezen of ze al dan niet willen samenwerken, is een voorbeeld van differentiatie binnen autonomie (Bouwman, Hogeboom & Loman, 2013, pg 8).

Het is onmogelijk om als leerkracht op de hoogte te zijn van de verschillende persoonlijke interesses, leerstatussen en leerprofielen. Dit hoeft dan ook niet om succesvol te differentiëren. Door de leerlingen keuzemogelijkheden aan te bieden, kunnen ze zelf de opdrachten kiezen die het best aansluiten bij hun persoonlijke interesses. Hierover meer in 'soorten differentiatie'.

Docenten vormen hun lessen voor de basisgroep, sterke leerlingen en leerlingen die iets extra's nodig hebben. Vervolgens is de vraag of de docent de leerling stuurt of ze zelf laat kiezen. Wanneer de docent de leerlingen stuurt, bijvoorbeeld door de sterke leerlingen de opdracht te geven om alvast te beginnen of bij de instructietafel te komen, houdt de docent de regie. De leerlingen volgen. Dat komt hun gevoel voor autonomie en executieve vaardigheden

niet ten goede. Deze vaardigheden zijn in de klas erg zichtbaar: het zelfstandig en autonoom starten, uitvoeren en afronden van diverse taken en de problemen die daarbij bovenkomen goed kunnen oplossen. Als docent kan je de leerlingen ook leren zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun persoonlijk leerproces. De keuze is vrij : het lesdoel moet wel aan het einde van de les behaald zijn.

Een leerling die wil, mag gedurende de lessenreeks van keuze veranderen. Aan het einde van de lessenreeks, evalueert de docent de gehele lessenreeks. De leerlingen reflecteren over de keuzes die ze al dan niet gemaakt hebben. Op deze manier versterkt de leerkracht het gevoel van autonomie en speelt hij in op executieve vaardigheden als plannen, flexibiliteit, problemen oplossen en reflectie.

1.1.2.2 Verbondenheid

Leerlingen zijn sociale wezens en hebben eveneens nood aan warme relaties. De nadruk ligt hier, traditioneel gezien, vooral op de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen. De leerkracht bouwt een vertrouwensband op met de leerlingen, waardoor hij beter tot leren komt. De klas voelt zich door de leerkracht gezien en aanvaard. De leerlingen zien de docent als een vertrouwenspersoon die zowel rust als veiligheid biedt. Kortom: de rol van de leerkracht is heel cruciaal. Hij merkt in welke mate de leerlingen behoefte hebben aan nabijheid en bevestiging en probeert hier rekening mee te houden. De graad van verbondenheid varieert van leerling tot leerling. Sommige leerlingen hebben voldoende baat bij één zinvolle conversatie, andere leerlingen hebben meer dan één praatje nodig alvorens hun basisbehoefte aan betrokkenheid vervuld is.

Niet alleen de onderlinge relatie tussen de leerkracht en leerling is belangrijk, maar ook de relatie met de inhoud van de lessen, de lesdoelen en activiteiten. De leerkracht wil ervoor zorgen dat de leerlingen graag leren/lezen en dit ook oprecht leuk vinden. De leerkracht creëert dus een veilig en warm klasklimaat.

1.1.2.3 Competentie

Wanneer de leerlingen autonoom gemotiveerd worden, creëren ze een hoog zelfvertrouwen. Dit hebben ze eveneens nodig om goed te kunnen functioneren. Voordat de leerlingen beginnen aan een bepaalde opdracht, moeten ze voldoende informatie verworven hebben om deze uit te voeren. Als de uitleg van de leerkracht erg onduidelijk is, dan heeft het weinig zin om een taak uit te voeren. Op deze manier krijgen de leerlingen niet het gevoel dat ze competent zijn om diverse taken uit te voeren en af te werken, met als gevolg dat ze gedemotiveerd raken en minder goed hun best zullen doen. Wanneer de leerlingen er wel in slagen om taken succesvol uit te voeren, dan voelen ze zich wel competent in het uitvoeren van opdrachten. Dit stimuleert het zelfvertrouwen en gevoel van verbondenheid van de leerlingen.

“Volgens de leerpsycholoog Lev Vygotsky (1978) is het belangrijk dat de taak aansluit bij de ‘zone van naaste ontwikkeling’. Dat houdt in dat het niveau van de taak nét boven het kunnen van de leerling ligt. De taak sluit aan bij wat de leerling al weet en bevat daarnaast nieuwe aspecten. Vygotsky ontdekte dat alleen het leren in deze zone de juiste uitdaging biedt en zorgt voor een optimaal leerproces. Daarvoor is een dialoog nodig met een volwassene : in dit geval de leerkracht. Alleen in de zone van naaste ontwikkeling wordt de leerling voldoende

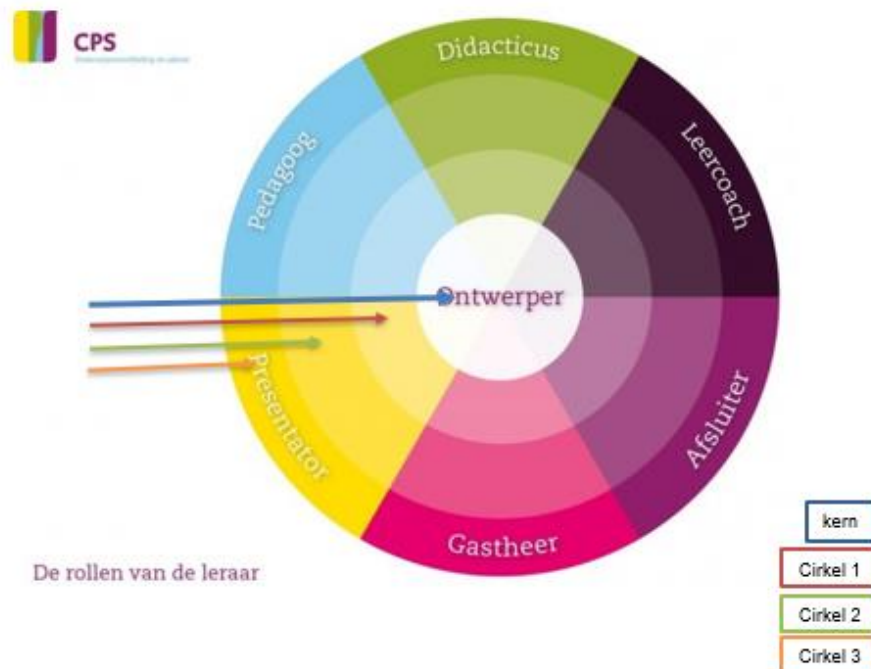
uitgedaagd en geprikkeld. Daar vindt het leren en ontwikkelen plaats en voelt de leerling zich competent.”² (Bouwman, Hogeboom & Loman, 2013, pg 8)

Elke goede leerkracht houdt graag rekening met de verschillen tussen de individuen. Daarom probeert hij tegemoet te komen aan de basisbehoeften van autonomie, verbondenheid en competentie. Alhoewel dit niet altijd even vlot verloopt, is en blijft dit de basisdidactiek van iedere leerkracht. De zoektocht naar diverse mogelijkheden voor optimale leergroei van de leerlingen loopt dus nog een eindje door. Elke leerling is anders en heeft dan ook een alternatieve kans nodig. Het creëren van zulke kansen lukt in de praktijk enkel wanneer de leerkracht hier bewust, planmatig en doelgericht mee aan de slag gaat.

De vaardigheid om goed en efficiënt te differentiëren, kunnen leerkrachten niet van de ene dag op de andere bezitten. Leerkrachten kunnen deze vaardigheid hanteren wanneer ze een aantal basisvaardigheden verworven hebben. Onderstaande alinea’s bieden duidelijkheid over deze basisvaardigheden.

1.1.3 Model van docentenvaardigheden

Zoals eerder vermeld, kunnen leerkrachten pas goed differentiëren wanneer ze de basisvaardigheden onder de knie hebben. Goed lesgeven krijgt dus diverse handvaten in de vorm van zes verschillende rollen van een leerkracht. Dit vergt dan ook dagelijkse keuzes van de leerkrachten in kwestie. De keuzes die gemaakt worden, hebben effect op het creëren van een passende leersituatie die het leerproces van de leerlingen in gang zet. Onderstaande afbeelding toont aan dat het model van de docentenvaardigheden uit diverse cirkels bestaat.



(eigen bewerking van CPS Onderwijsontwikkelingen en advies, 2016)

² Bouwman, A., Hogeboom, B., & Loman, E. (2018). *Omgaan met verschillen in het basisonderwijs* (Geheel herziene editie, Vol. 2). Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

De binnenste cirkel (cirkel 1) omvat de verschillende vaardigheden van een leraargestuurd onderwijs. Hier gaat het om vaardigheden die van toepassing zijn op de inzet van de leerlingen als op de basis van de les. De leerkracht stuurt dus de inzet van de leerlingen doorheen het lesuur. De focus ligt zowel op het contact met de leerlingen, als het klasmanagement.

De middelste cirkel (cirkel 2) bestaat uit de vaardigheden die de leerkracht inzet in leersituaties met een gedeelde sturing. Hier gaat de leerkracht niet alleen de inzet van de leerlingen sturen, maar ook leerlingen zelf keuzes laten maken. Autonomie ondersteunend lesgeven is de kern van deze cirkel. De leerkracht zet de leerlingen aan het werk, volgt en ondersteunt hen waar nodig. De sleutel tot succes is de heuse samenwerking tussen de leerkracht en de leerlingen.

De buitenste cirkel (cirkel 3) legt de focus op zelfregulerend leren en werken. Vaak combineert de leerkracht dit met gepersonaliseerd leren. De leerkracht laat de leerlingen hun eigen leerproces zelf in handen nemen. De coachende rol van de leerkracht mag hier zeker niet ontbreken. De leerlingen stellen zelf hun eigen doelen, weten hoe ze hun leerproces moeten sturen en zijn eveneens intrinsiek gemotiveerd. Ook hier mag de samenwerking tussen de leerkracht en de leerlingen niet ontbreken.

Verder is dit model opgedeeld in zes verscheidene rollen. Elke rol heeft zo zijn eigen, effectieve functie. Deze functie beschrijft wat een leerkracht kan doen om deze rol correct en efficiënt in te vullen. Elke functie heeft verscheidene indicatoren die bedoeld zijn als richtlijnen voor gedrag die passen bij de gewenste vorm van sturing. Er ontstaat een onderscheid tussen de volgende rollen:

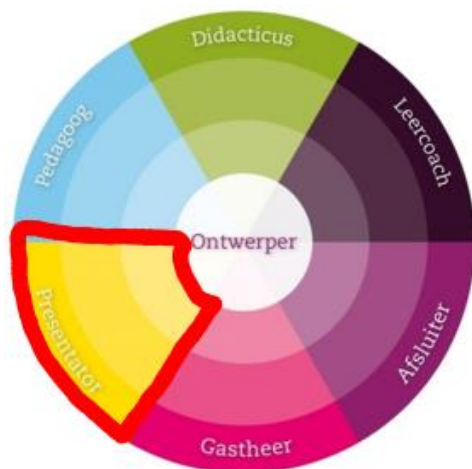
1.1.3.1 De zes rollen van de leerkracht

De gastheer



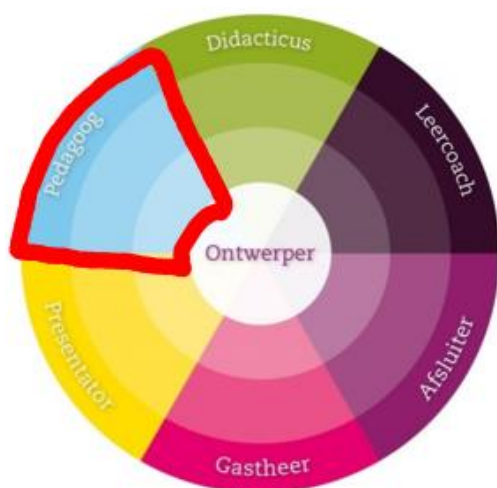
De verbondenheid tussen leerkrachten en leerlingen is erg essentieel. Leerlingen willen graag gezien worden en gekend zijn door de leerkrachten. Het gastheerschap van de leerkracht speelt daarom een grote rol tijdens differentiatie. In deze rol legt de leerkracht een positief contact met zijn leerlingen. Dit kan gaan van een vriendelijke lach aan de deur tot het kennen van de namen van de leerlingen. Hierdoor creëert hij een ontspannen en veilig leerklimaat. Dit contact is een voorwaarde voor het leerproces en bepaalt dan ook het verloop en de effectiviteit van de leeractiviteiten en lessen. Wanneer de leerkracht onvoldoende contact maakt met zijn leerlingen, dan kan hij eveneens onvoldoende differentiëren. Differentiatie gebeurt enkel wanneer de leerkracht zowel zijn leerlingen als hun leerbehoeften kent. De leerkrachten ontdekken in de loop van tijd steeds meer welke invulling van deze rol bij hen en de leerlingen past. Zodra dit duidelijk is, kunnen ze hier variaties in brengen.

De presentator



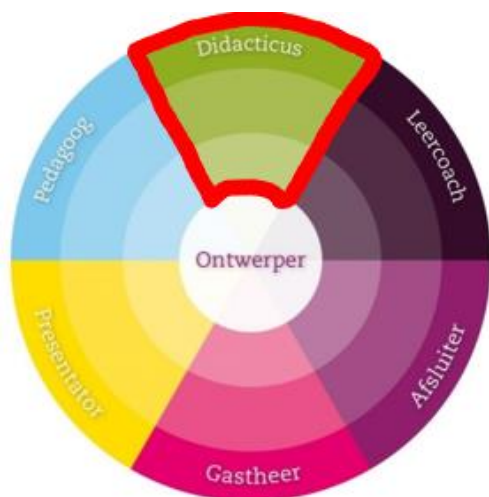
Naast contact maken met leerlingen, is het eveneens belangrijk dat de leerkracht de aandacht van de leerlingen trekt én vasthoudt. Dit kan zowel in het begin van de les zijn als tijdens het uitleggen van een banale taak. Hier is het zeer belangrijk om duidelijk te zijn in de instructies die gegeven worden. Op deze manier weten de leerlingen ook meteen wat er van hen verwacht wordt en wat ze vervolgens moeten doen. Wanneer de leerlingen de nodige aandacht geven, kan de leerkracht overschakelen naar het bekendmaken van de lesdoelen. Zodra de leerlingen even afgeleid raken tijdens het maken van een toets, dan hoort de leerkracht zijn rol opnieuw in te zetten. Deze fase is ook nodig om de vereiste regels en klasafspraken opnieuw te bevestigen.

De pedagoog



Als pedagoog zorgt de leerkracht ervoor dat de leerlingen zich in een veilig en warm klasklimaat bevinden, zodat de leerlingen optimaal kunnen leren. Klasmanagement is hier dus erg belangrijk. Wanneer de leerkracht het klasmanagement goed in de hand heeft, kunnen de leerlingen op een zelfstandige manier werken. Dit heeft de leerkracht dan ook nodig om goed te kunnen differentiëren. Deze rol is essentieel gedurende de hele les, want op deze manier kunnen de leerlingen goed functioneren. Wanneer de leerkracht deze rol op een efficiënte manier vervult, botst hij op de sociale en emotionele behoeften van de leerlingen. Ook hier kan hij op inspelen en tegemoet komen aan de noden van de leerlingen.

De didacticus



In deze rol brengen de leerkrachten de nodige leerstof over naar de leerlingen. Dit gebeurt op twee verschillende manieren : visueel en verbaal. Niet alleen de sturing van de gehele groep, maar ook de sturing van de individuele personen is erg belangrijk. Het gaat hier voornamelijk over de juiste keuzes die de leerkrachten moeten maken. Naast de keuzes op basis van de leerstof, hoort de leerkracht dit eveneens aan te passen aan de diverse niveaus van de leerlingen. Door deze aanpassing te maken, kan de leerkracht optimaal inspelen op de verschillen en noden van de leerlingen. Als didacticus geeft de leerkracht een complete instructie, zodat de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. Vanuit een duidelijke structuur kan de leerkracht de leerlingen activeren en sturen waar nodig.

De leercoach



De rol van de leercoach is als leerkracht eveneens belangrijk. Hier gaat de leerkracht de leerlingen steunen en sturen in de ontwikkeling van zelfregulerend leren. Zoals eerder vermeld, gaan de leerlingen hun eigen leerproces dus zelf in handen nemen. De ontwikkeling van metacognitieve en affectieve vaardigheden, zoals doelen stellen en tonen van doorzettingsvermogen, zijn cruciaal om de leerlingen optimaal zelfregulerend te laten werken. De leerkracht heeft hier dus een coachende rol en stuurt de leerlingen bij waar nodig. Enkele kerntaken van de leercoach zijn het afstemmen op de leerlingen, betrokkenheid tonen aan de leerlingen en eventuele problemen/verschillen herkennen.

De afsluiter



Het afsluiten van het leren tijdens de les is een essentieel onderdeel van zelfregulerend leren. De leerlingen krijgen hier de kans om te reflecteren op hun leerproces en om terug te kijken op de kern en de doelen die ze eerder opgesteld hebben. De leerkracht gaat dus samen met de leerlingen inhoudelijk samenvatten van wat ze doorheen de les gedaan/geleerd hebben. Niet alleen een terugblik, maar ook een vooruitblik naar de volgende lessen wordt hier toegepast. Op deze manier weten de leerlingen alvast wat er de volgende les gaat gebeuren.

Het model van de docentenvaardigheden toont aan dat de leerkracht over heel wat vaardigheden moet beschikken vooraleer hij op een correcte manier kan differentiëren. Het is van belang dat de leerkrachten deze zes rollen voldoende beheersen voordat differentiatie effectief werkt. Het is reeds een complexe vaardigheid die de leerkrachten niet van de ene dag op de andere bezitten: er komt heel wat bij kijken. Niet alleen een goede voorbereiding, maar ook inzicht, klasmanagement en betrokkenheid spelen hier een belangrijke rol. Differentiatie vereist dat de leerkrachten eerst voldoende goed nadenken over wat de leerlingen willen en nodig hebben. Daarna kan er pas effectief gedifferentieerd worden. Sommige leerlingen tonen vaak zelf waar ze nood aan hebben, anderen hebben net dat duwtje in de rug nodig. Het, al dan niet brede, begrip differentiatie gebeurt niet op één enkele manier. Differentiëren wordt onderverdeeld in diverse soorten en maten. Deze soorten worden verder besproken in dit onderzoek.

1.2 Welke soorten differentiatie zijn er?

Als het over differentiatie gaat, komen vaak dezelfde frustraties en bedenkingen naar boven. Leerkrachten hebben te weinig tijd, het is te veel moeite of zelfs niet haalbaar. Hoewel hier een grond van waarheid in verborgen zit, lijken deze opmerkingen een gevolg van een tekort aan kennis over differentiatie. Vele leerkrachten weten dus niet dat er diverse methodes en soorten zijn om differentiatie aan te pakken in de lessen: er is niet één manier om te differentiëren. Zo kunnen leerkrachten inspelen op de leefwereld en de interesses van de leerlingen, alsook op de instructie, tempo en evaluatie. De verschillende soorten van differentiatie focussen zich in meer of mindere mate op de tekorten, achterstanden, niveaus of onderwijsbehoeften van de leerlingen. Hier geldt dat de leerkrachten zeker niet elk element moeten bespelen in hun lessen: dit kan gaan van slechts één element tot diverse elementen. De leerkrachten kiezen zelf wanneer en hoe vaak er gedifferentieerd wordt.

Wanneer leerkrachten voldoende geobserveerd hebben, kunnen zij een keuze maken uit diverse soorten differentiatie. Het kennen van de leerlingen is hierbij erg cruciaal: op deze manier kan de leerkracht zich volledig afstemmen op de noden en interesses van de leerlingen zelf. Daarom is het essentieel om gebruik te maken van het ABC-model. Zowel de autonomie, als de verbondenheid tussen de leerlingen en leerkrachten spelen hier een grote rol. Doordat de leerkracht de leerlingen goed kent, kan hij zich focussen op de onderwijsbehoeften van elke leerling. Nadien kiezen zij dus uit de verschillende soorten differentiatie. Deze diverse soorten en elementen worden in dit onderzoek besproken en eveneens grondig uitgelegd.

1.2.1 Convergente en divergente differentiatie

Zoals eerder vermeld, kunnen leerkrachten op verschillende manieren differentiëren. Sommige leerlingen hebben nood aan extra tijd, anderen hebben dan weer nood aan extra uitleg en een duidelijkere instructie. In dit onderzoek wordt er een onderscheid gemaakt tussen convergente en divergente differentiatie. Wat houdt dat precies in? Wat is nu het verschil? Welke manier van differentiëren werkt het meest efficiënt? Deze twee manieren van differentiatie worden met elkaar vergeleken in dit onderzoek.

1.2.1.1 *Convergente differentiatie*

Wanneer leerkrachten gaan differentiëren op een convergente manier, krijgen alle leerlingen dezelfde lesdoelen. Het lesdoel is dan wel voor alle leerlingen hetzelfde, maar het leerdoel kan verschillen van leerling tot leerling. Deze verschillen van leerdoelen kunnen zitten in de instructie, de tijd die ze krijgen, de verwerking van de leerlingen Tijdens deze vorm van differentiatie krijgen de leerlingen dus onderwijs op maat. Snelle leerlingen krijgen extra verwerkingsmateriaal, zwakkere leerlingen krijgen extra instructie, tijd en begeleiding. Aan het einde van de les, roept de leerkracht de leerlingen weer samen. Op deze manier eindigt de les voor alle leerlingen hetzelfde. Ze gaan namelijk reflecteren en evalueren, nadien werpen ze een blik op de volgende les. Uit onderzoek (Donkers, 2007) blijkt dat deze manier van differentiëren het meest efficiënt is om alle leerlingen bepaalde onderwijsdoelen te laten behalen (Bouwman, Hogeboom & Loman, 2013, pg 13-14).

1.2.1.2 Divergente differentiatie

In tegenstelling tot convergente differentiatie, richt divergente differentiatie zich op de individuele leerling. De leerdoelen zijn aangepast aan de leerlingen, waardoor zij dus zelf hun leerproces in eigen handen hebben. De leerlingen gaan ofwel zelfstandig, ofwel in groep, aan de slag met de leerstof. Deze leerroute is aangepast aan passende doelen, instructies en eventueel verwerkingsvormen. Met de aangepaste doelen zal eveneens het niveau en tempo van de leerlingen uiteenlopen.

Volgens een onderzoek (Bosker, 2005) leidt deze soort van differentiatie tot nog grotere verschillen tussen de leerlingen. De leerlingen blijken in een heterogene groep meer te leren van én met elkaar (Bouwman, Hogeboom & Loman, 2013, pg 13-14). Op deze manier vragen ze dus extra uitleg/instructie aan elkaar. In tegenstelling tot convergente differentiatie, waar er gewerkt wordt met een afwisseling tussen homogene en heterogene groepen, houdt divergente differentiatie zich vooral aan het werken met heterogene groepen.

De meningen rond convergente en divergente differentiatie zijn reeds controversieel. Uit onderzoek (Donkers, 2007) werd afgeleid dat convergente differentiatie het meest efficiënt en effectief werkt. De keuze tussen deze twee soorten is erg complex, omdat beide keuzes voor risico- en zwakkere leerlingen negatieve effecten kunnen hebben. Wanneer zwakkere leerlingen in groepen zitten met enkel en alleen zwakke leerlingen, dan raken ze hoogstwaarschijnlijk gedemotiveerd. Ze kunnen op deze manier geen gebruik maken van diverse voorbeelden en/of extra uitleg van sterkere leerlingen. Zo bestaat er geen krachtige en uitdagende leeromgeving meer. Het is een complexe keuze die leerkrachten op een doordachte manier moeten maken.

1.2.2 Externe en interne differentiatie

Naast het onderscheid tussen convergente en divergente differentiatie, wordt in dit onderzoek ook een onderscheid gemaakt tussen externe en interne differentiatie. Bosker (2005) stelt vast dat externe differentiatie zich focust op differentiatie buiten de klas, terwijl interne differentiatie zich afspeelt binnen het klasverband. In wat volgt, wordt er dieper ingegaan op beide factoren.

1.2.2.1 Externe differentiatie

Externe differentiatie houdt enerzijds de variatie in op het niveau van de onderwijsorganisatie (het macroniveau), anderzijds kan het ook op schoolniveau (het mesoniveau) gehanteerd worden. Kortom, externe differentiatie richt zich op maatregelen die genomen kunnen worden op niveau van de school, scholengroepen of onderwijsstructuur. Zo zijn er scholen die, bijvoorbeeld, diverse jaargroepen samen een instructie geven voor het lezen en spelling van de Nederlandse taal, omdat zij dit dan op leerlijnniveau organiseren. Andere voorbeelden van externe differentiatie zijn bijvoorbeeld het oprichten van OKAN-klassen, de diverse schoolrichtingen en onderwijsvormen.

1.2.2.2 Interne differentiatie

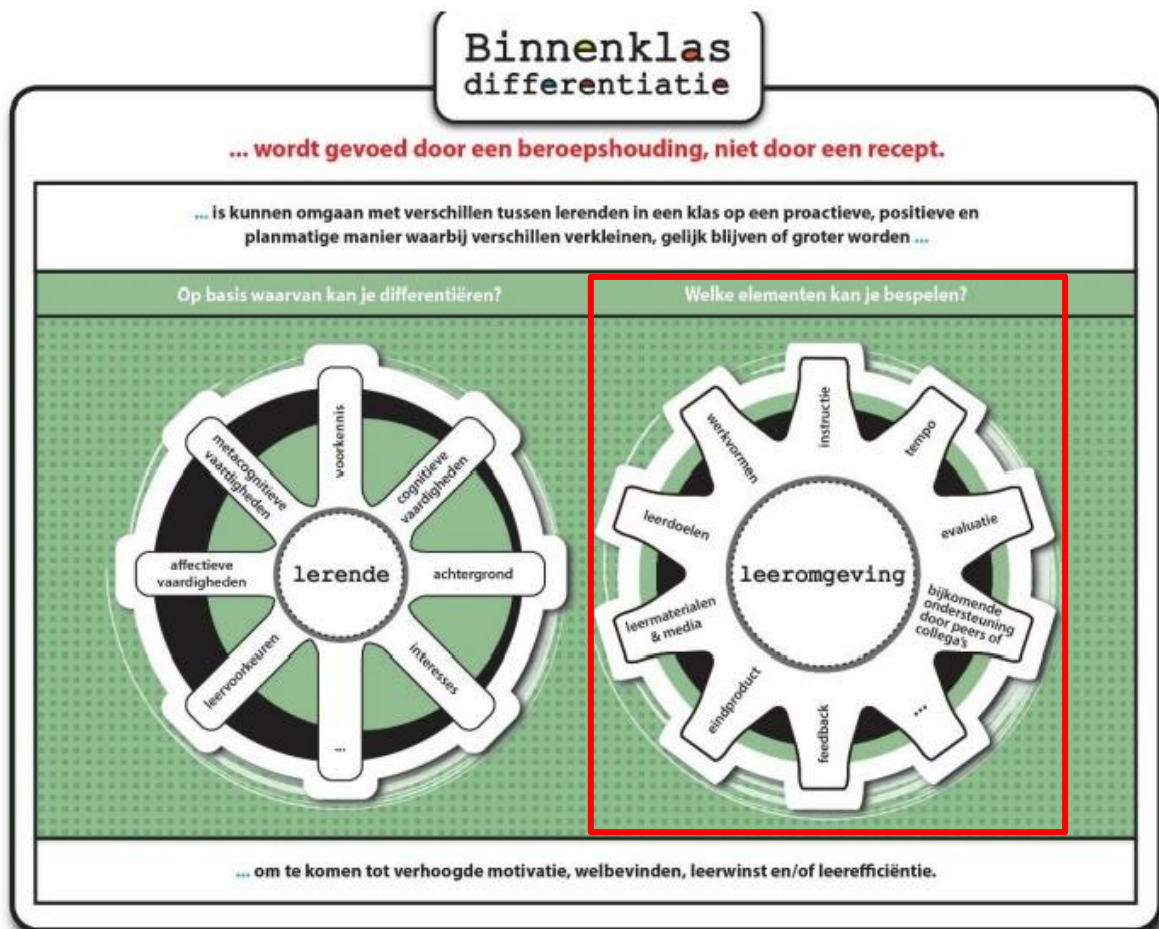
In tegenstelling tot externe differentiatie, focust interne differentiatie zich op differentiëren binnen de klas of groep. Hier speelt de leerkracht in op de verschillen en onderwijsbehoeften van de leerlingen zelf. De leerkracht wijst de leerlingen in de klas op de maatregelen die hij genomen heeft op het vlak van differentiatie, binnen het klasniveau. Dit gaat niet alleen om de werkvormen waar de leerlingen van elkaar kunnen leren, maar ook de hoeveelheid tijd die ze krijgen per opdracht. Interne differentiatie, ofwel binnenklasdifferentiatie, speelt voornamelijk verder in op de heterogeniteit die aanwezig is in een bepaalde klasgroep. Met andere woorden houdt de lesgever “tijdens het leerproces op een systematische manier rekening met de verschillen tussen de leerlingen van éénzelfde klas- of leergroep door zijn aanpak hierop af te stemmen” (De Bruyne, 2013, p. 13)³.

Het doel van differentiatie is het komen tot een verhoogde motivatie, welbevinden, leerwinst en -efficiëntie van de leerlingen zelf. Het doel kan verschillen, afhankelijk van de lerende en zijn of haar beginsituatie. Er wordt niet alleen een onderscheid gemaakt tussen de diverse soorten differentiatie, maar ook de elementen waarop de leerkracht kan inspelen, worden hier onderzocht en onderscheiden. Zo kan hij niet alleen inspelen op het niveau van de leerlingen, maar ook op diverse andere mogelijkheden. Deze mogelijkheden worden in het vervolg van dit onderzoek uitgelegd.

³ De Bruyne, S. (2013). *Binnenklasdifferentiatie in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 13 februari 2020, van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/063/039/RUG01-002063039_2013_0001_AC.pdf

1.3 Welke elementen kunnen leerkrachten bespelen?

Hoewel er eerder al aangegeven werd op welke elementen leerkrachten kunnen inspelen, wordt er in dit deel van het onderzoek dieper op ingegaan. Er worden een aantal didactische manieren besproken waarop een leerkracht differentiatie kan integreren in de lessen. Voorafgaande vragen focusten zich vooral op wat differentiatie is, hier ligt de focus op hoe leerkrachten differentiatie kunnen aanpakken en bespelen in de lessen. De opdeling van deze diverse elementen is in theorie erg overzichtelijk, maar in praktijk lopen deze elementen vaak door elkaar. Deze lijst omvat de elementen waarop een leerkracht kan inspelen, geïnspireerd door onderstaande afbeelding (Castelein, 2016).



Conceptueel kader van binnenklasdifferentiatie (Castelein et al., 2016, pg. 14)

1.3.1 Evaluatie

Eén van de meest gestelde vragen in verband met differentiatie luidt als volgt: hoe moet de leerkracht dan evalueren? Dat binnenklasdifferentiatie en evaluatie hand in hand gaan, is voor vele leerkrachten onbekend. Tomlinson (2014, p.17) formuleert het als volgt:

“In differentiated classrooms, assessment is diagnostic and ongoing. (...) These teachers don’t see assessment as something that comes at the end of a unit to find out what students learned (or didn’t learn); rather, assessment is today’s means of understanding how to modify tomorrow’s instruction.”⁴

Om de leerlingen helemaal mee te nemen in het verhaal, is het belangrijk om allereerst duidelijke leerdoelen te formuleren. Op deze manier kan de leerkracht de beginsituatie van de klas duidelijk bepalen en zo kan hij inspelen op de onderwijsbehoeften van de individuele leerling. Nadien kan de leerkracht controleren of de leerlingen al dan niet mee zijn in het verhaal, om zo de instructie en ondersteuning aan te passen aan de vooruitgang.

Vele leerkrachten volgen dit stappenplan niet : ze bepalen eerst wat er aangebracht moet worden, om nadien te onderwijzen. Vervolgens plannen ze strategisch een toets ,om toch een punt te hebben voor het rapport. Op deze manier wordt er aan goed (gedifferentieerd) onderwijs voorbijgegaan. Het is de verantwoordelijkheid van de leerkrachten om in te spelen op het leerproces van de lerende. Kortom formatieve evaluatie, gevolgd door de nodige feedback, is dus essentieel.

1.3.1.1 Formatieve evaluatie

Er wordt een duidelijk en belangrijk onderscheid gemaakt tussen formatieve en summatieve evaluatie. In vele middelbare scholen wordt er heel wat getoetst. Dit cijfer dient als een beoordeling op het rapport, maar vervolgens wordt er niets meer mee gedaan. Het grote verschil tussen deze twee vormen luidt als volgt: de leerkracht koppelt een actie aan de evaluatie, aldus formatieve evaluatie. Wanneer de leerlingen een bepaald cijfer halen, zal de leerkracht hier verder op inspelen. Kortom, na een analyse van de resultaten, pikt de leerkracht verder in op de noden van de leerlingen. Op deze manier kan hij bepalen welke verdere instructie en/of begeleiding de leerlingen nodig hebben. Tot slot zal de leerkracht de leerlingen kunnen helpen met het behalen van hun (leer)doelen. Zoals eerder vermeld, is formatieve evaluatie nodig om goed te kunnen differentiëren. Zo bepaalt de leerkracht wat de leerlingen al kunnen, kennen of doen om erna in te spelen op de onderwijsleerbehoeften.

Formatieve evaluatie wordt gebruikt OM te leren. Het grote doel van deze evaluatie is om te bepalen welke leerstofonderdelen de leerlingen onder de knie hebben en welke (nog) niet. Onderzoek toont aan dat leerlingen die op een formatieve manier geëvalueerd worden een positieve houding aannemen ten opzichte van evaluatie (Dockrell, 1995 in Janssens et al., 2000). Een vorm van formatieve evaluatie, die elke student al eens uitgetoetst heeft, is het testen van de voorkennis. Dit gebeurt in het begin van de les of bij het begin van een nieuw stuk leerstof. De leerkracht hanteert gepaste vragen, een spel of afbeeldingen om de voorkennis van de leerlingen te testen. Op deze manier weet de leerkracht het niveau van bepaalde leerlingen. Niet alleen foto's, vragen of een spel zijn voorbeelden van formatieve evaluatie, maar ook tussentijdse controle van de leerlingen, kleine gesprekken met de leerlingen na de les en observatie terwijl de leerlingen aan het werk zijn, werken erg efficiënt.

⁴ Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classrooms*. Geraadpleegd op 24 maart 2020, van <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>

Deze evaluatie moet niet altijd op een serieuze manier gebeuren. Vaak hanteren leerkrachten ook diverse tools om te evalueren. Kahoot, Socrative en Exit Cards zijn enkele voorbeelden hiervan. Kahoot is een online tool waar leerkrachten diverse vragen kunnen formuleren. Aan de hand van een toegangscode kunnen leerlingen deelnemen aan deze quiz. Het voordeel van deze tool is dat de leerlingen meteen zien of ze het antwoord al dan niet juist hebben. Leerkrachten kunnen er een slide toevoegen, waar extra uitleg op vermeld staat. Op deze manier kunnen de leerlingen eventuele fouten verbeteren en/of de leerstof herhalen.

Het gebruik van 'exit cards' is ook een leuke en efficiënte manier om de voorkennis te testen/te evalueren op een formatieve manier. De leerlingen krijgen een 'exit card' waar twee vragen op staan: een basis- en uitbreidingsvraag. Deze kaart krijgen ze aan het einde van het lesuur. De leerkracht kan dan meteen vaststellen of de leerlingen de leerstof al dan niet onder de knie hebben. De volgende les kan de leerkrachten de leerlingen indelen op basis van de exit cards.

Deze 'exit cards' kunnen ook voor andere doeleinden gehanteerd worden. Zo kunnen de leerlingen zelf, aan de hand van een criterium, hun tevredenheid over de les noteren. Daarnaast kunnen ze ook een tip formuleren naar de leerkracht toe en zelfs een score geven. Op deze manier kan de leerkracht ook heel wat leren van de leerlingen (Castelein et al., 2016, pg 103-105).

1.3.1.2 Summatieve evaluatie

Naast formatieve evaluatie, bestaat er ook summatieve evaluatie. In tegenstelling tot formatieve evaluatie, focust summatieve evaluatie zich voornamelijk op toetsen en examens. Bij deze vorm van evaluatie stelt de leerkracht aan het einde van een bepaalde periode vast of de leerlingen de leerstof al dan niet onder de knie hebben en of de doelen bereikt zijn. Dit doet hij om een bepaalde beslissing te nemen of om een oordeel te vellen. Eén van de meest bekende vormen van summatieve evaluatie is het afnemen van toetsen/examens.

Leerkrachten kunnen niet alleen differentiëren aan de hand van formatieve evaluatie, maar ook summatieve evaluatie leent zich daartoe. Wanneer de leerkracht diverse toetsen/examens opstelt, moeten dit immers ook voldoen aan bepaalde kwaliteitscriteria. Zo moeten de toetsen voldoen aan doelmatigheid, waaronder validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie, transparantie en normering.

Validiteit slaat terug op het meten wat gemeten moet worden. Dit wil zeggen dat de leerkracht moet toetsen wat gekend moet zijn. Verder betekent betrouwbaarheid dat de afname van een toets, in dezelfde omstandigheden, dezelfde resultaten oplevert. Efficiëntie toont aan dat de inspanningen van de leerlingen overeenkomen met het resultaat van de test. Transparantie duidt dan weer op de heldere informatie die door de leerkracht gegeven wordt aan de leerlingen. Tot slot de normering : dit betekent dat de beslissingen die de leerkrachten nemen, te rechtvaardigen zijn.

In het vervolg van dit onderzoek wordt heel concreet besproken hoe leerkrachten kunnen differentiëren aan de hand van summatieve evaluatie. Dit kan op verschillende vlakken gehanteerd worden. Allereerst: differentiëren op niveau. Ten eerste kan de leerkracht diverse toetsen ontwikkelen : een basis- en verdiepingstoets. Op deze manier worden de sterkere leerlingen voldoende uitgedaagd en krijgen de zwakkere leerlingen ook een eerlijke kans om hun doelen te bereiken. Vervolgens kan de leerkracht de leerlingen ook een keuze bieden uit drie verschillende versies van één toets. Eén versie omvat alle leerstof die de leerlingen moeten kennen volgens het leerplan, met zelfs een uitbreidingsoefening. De andere twee versies omvatten ook alles wat de leerlingen moeten kennen, maar dan gemakkelijker

opgesteld. In praktijk wordt deze manier van evalueren meegedeeld aan de leerlingen, alvorens de test afgenomen wordt.

Ten tweede : differentiatie naar vorm. De leerkracht kan keuzemogelijkheden bieden in vorm en inhoud. Voor het vak Nederlands is dit begrip erg breed. Dit kan gaan over een keuze in onderwerpen waarover iets geschreven/beluisterd/gelezen of verteld kan worden. Andere bijkomende vormen zijn het maken van een presentatie of een portfolio. Deze mogelijkheden verlopen 'eerlijker' in vergelijking met het afnemen van een toets, in een bepaalde tijdspanne. Belangrijk bij deze vormen is het opstellen van bepaalde criteria. Wanneer de leerkracht dit niet doet, kan dit leiden tot een verwarrende en chaotische presentatie/portfolio.

Tot slot kan er ook gedifferentieerd worden op het flexibel toetsen. Dit wil zeggen dat de leerlingen een bepaalde toets afleggen wanneer zij er klaar voor zijn. Vaak vinden deze toetsen niet op hetzelfde moment plaats, want elke leerling verschilt in niveau en tempo. Voor praktijkdoelen is dit minder hanteerbaar, maar zowel kennis en vaardigheden lenen zich prima tot het flexibel toetsen. Natuurlijk bestaan er ook andere vormen waarin de leerkracht kan differentiëren bij een summatie evaluatie. Zoals aangetoond zijn er dus diverse mogelijkheden voor leerkrachten om te differentiëren op evaluatie.

1.3.2 Instructie

Leerlingen hebben niet allemaal evenveel instructies nodig van de docent. Een aantal leerlingen hebben voldoende aan één duidelijke instructie. Anderen hebben dan weer wat extra begeleiding nodig. Er wordt hier een onderscheid gemaakt tussen instructieafhankelijke, instructiegevoelige en instructieonafhankelijke leerlingen.

1.3.2.1 *Verskil tussen de verschillende niveaus van instructie*

Instructieafhankelijke leerlingen ervaren meer moeite om zonder extra instructie de leerdoelen te behalen. Deze leerlingen hebben van nature extra begeleiding nodig van de leerkracht. Zij willen zeker nieuwe leerstof leren, maar dit gebeurt haast niet vanzelf. Een belangrijke taak van de leerkracht is om voldoende in te zetten op de betrokkenheid naar de leerlingen (Effectieve instructie – differentiatie, 2016).

Instructiegevoelige leerlingen kunnen al meer autonoom aan de slag. Met de gebruikelijke instructie van de leerkracht, kunnen deze leerlingen zelfstandig aan het werk. Deze leerlingen pikken de leerstof relatief snel op. Zonder de instructie van de leerkracht, verloopt het leerproces moeizamer.

Tot slot zijn er ook de instructieonafhankelijke leerlingen. Deze leerlingen hebben immers geen instructie nodig om zelfstandig aan de slag te gaan. Ze vinden snel hun weg in de leerstof en kunnen dan ook meteen autonoom aan de slag gaan. Wanneer er een rijk aanbod aan materiaal en leerstof is, zullen zij zichzelf een aantal vaardigheden eigen maken.

Voor de leerkrachten in kwestie is het niet altijd evident om rekening te houden met de verschillende niveaus van de leerlingen. De leerkrachten Nederlands, maar ook leerkrachten van andere vakken, kunnen daarom gebruik maken van diverse oefeningen, afgestemd op de verschillende niveaus van instructie.

Zo kan er bijvoorbeeld een werkbundel in elkaar gestoken worden voor zinsleer: één bundel heeft de basisinstructie. De leerlingen kunnen zelf aan de slag met de gegeven instructie: Duid het onderwerp, de persoonsvorm, het lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp aan. Een andere bundel bevat dan instructies met extra uitleg: Duid in onderstaande zinnen het

onderwerp, de persoonsvorm, het lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp aan. Bekijk onderstaande vragen om tot het juiste zinsdeel te bekomen. - Lijdend voorwerp : wie/wat + persoonsvorm + onderwerp? – Meewerkend voorwerp : aan/voor + wie/wat + persoonsvorm + onderwerp?

Leerkrachten kunnen eveneens gebruik maken van het IGDI-model: interactieve gedifferentieerde directe instructiemodel. Dit model staat voor het geven van een instructie, binnen de lesmomenten. Het helpt de leerkrachten bij het realiseren van een gedifferentieerde instructie. Dit model gaat reeds uit van convergente differentiatie, waarin alle leerlingen de minimale lesdoelen bereiken.

1.3.2.2 IGDI-model

Houtveen e.a. (2005) introduceerde het IGDI-model. De vier begrippen : interactief, gedifferentieerd, direct en instructie hebben dan ook een belangrijke betekenis.

- **Interactief** : dit slaat terug op de coöperatieve werkvormen, interactie tussen de leerlingen en de leerkrachten, alsook de interactie tussen de leerlingen en de andere leerlingen. Hiermee wordt het denkproces van de leerlingen geactiveerd.
- **Gedifferentieerd** : dit deel houdt rekening met de verschillen tussen de leerlingen, onder meer door de klas in te delen in diverse subgroepen.
- **Directe** : hier gaat de leerkracht voornamelijk structuur bieden aan de leerlingen, alsook tijd, aanbod en diverse werkvormen.
- **Instructie** : het laatste, maar één van de belangrijkste begrippen. De leerlingen leren van elkaar en van de docent wat ze nog niet onder de knie hebben.

Om dit model goed te kunnen hanteren in de lessen, is het belangrijk dat de leerkrachten voldoende tijd en ruimte overlaten om extra instructie/begeleiding aan te bieden. Een belangrijke vereiste is dat leerlingen autonoom kunnen werken. Voldoende, en correct, differentiëren binnen de instructiefase is een complex gebeuren. De taak van de leerkracht, om elke afzonderlijke groep in de gaten te houden, vergt veel aandacht. Daarom is het belangrijk om meer dan genoeg energie te steken in klasmanagement. Op deze manier kan de leerkracht de aandacht goed verdelen over deze groepen en zal het makkelijker zijn om hen te begeleiden.

Differentiëren in instructie kan dus onderverdeeld worden in twee tot drie subgroepen. Deze subgroepen werden al eerder besproken : instructieonafhankelijke, instructiegevoelige en instructieafhankelijke leerlingen. Hieronder zijn enkele schema's afgebeeld, als voorbeeld van een lesindeling aan de hand van het IGDI-model. Dit onderzoek verduidelijkt enkel de eerste twee modellen.

- Differentiatie­model 1 (twee groepen) :

Terugblik, orientatie, uitleg

Instructie en inoefening (hele klas)	Kies een instructie die gericht is op alle leerlingen met extra aandacht voor de instructiegevoelige/-afhankelijke groep
Zelfstandige verwerking instructie­afhankelijke en instructiegevoelige leerlingen	Verlengde instructie aan instructie­afhankelijke leerlingen
Feedbackronde	Zelfstandige verwerking

Evaluatie/terug- en vooruitblik

Figuur : Differentiatie­model 1 (twee groepen) (gebaseerd op Bouwman, A. Differentiëren PO, 2013 en op För­rer & Van de Mortel 2010).

Hier wordt er aangetoond dat de leerlingen een klassikale instructie krijgen. De leerkracht houdt wel rekening met de instructiegevoelige en instructie­afhankelijke leerlingen. Vervolgens gaan de instructie­afhankelijke en instructiegevoelige leerlingen zelfstandig aan de slag met het materiaal, de leerstof en de werkvormen. De leerkracht geeft dan een verlengde instructie aan de instructie­afhankelijke leerlingen. Nadien kan iedereen aan de slag. Tot slot krijgt de eerste groep een feedbackronde: zowel de leerkracht als de leerlingen nemen hieraan deel. De tweede groep gaat verder met de zelfstandige verwerking. Aan het einde van de les geldt er, voor iedereen van de groep, een evaluatiemoment gekoppeld aan een terug- en vooruitblik.

- Differentiatie­model 2 (drie groepen) :

Terugblik, orientatie, uitleg

Zelfstandige verwerking instructie­afhankelijke leerlingen	Instructie en inoefening instructiegevoelige en instructie­afhankelijke leerlingen	
	Zelfstandige verwerking instructiegevoelige leerlingen	Verlengde instructie aan instructie­afhankelijke leerlingen
Feedback	Feedback	Zelfstandige verwerking

Evaluatie/terug- en vooruitblik

Figuur : Differentiatie­model 2 (drie groepen) (gebaseerd op Bouwman, A. Differentiëren PO, 2013 en op För­rer & Van de Mortel 2010).

In tegenstelling tot het eerste model, gaan de instructieafhankelijke leerlingen van dit model meteen aan de slag. De andere leerlingen krijgen dan een instructie en verdere uitleg waar nodig. Dan wordt de klas weer eens opgedeeld. De instructiegevoelige leerlingen kunnen zelfstandig aan het werk, terwijl de instructieafhankelijke leerlingen verder uitleg en een verlengde instructie krijgen. Twee van de drie groepen krijgen erna feedback, terwijl de derde groep zelfstandig de leerstof verwerkt. De les eindigt weer als één geheel : alle leerlingen gaan evalueren en eveneens terug-/vooruitblikken.

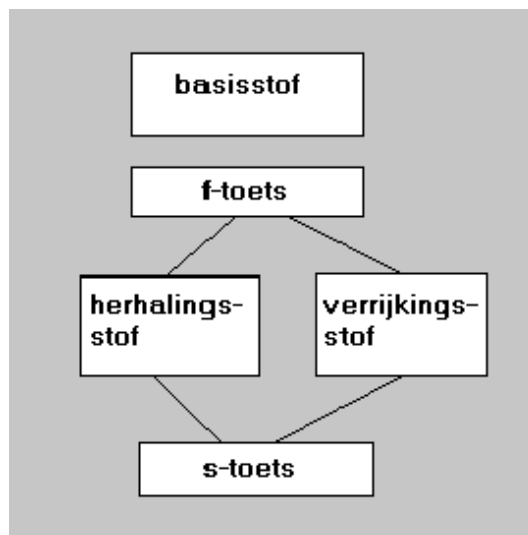
In een utopische wereld krijgen alle groepen feedback doorheen de les, maar in praktijk verloopt dit anders. Differentiatie vindt vooral plaats in de instructie, zelfstandige verwerking en begeleide inoefening van de leerlingen (Berben & van Teesling, 2018).

1.3.3 Tempo

Leerlingen verschillen in de tijd die ze nodig hebben om leerstof eigen te maken (Bloom, 1976). Bij dit element gaat het echter om de hoeveelheid opdrachten en de tijd die de leerlingen daarin steken, voor of na de les. Gedurende de lestijd hebben leerlingen de tijd nodig om een duidelijke instructie te krijgen, de leerstof in te oefenen en de opdrachten te verwerken. De hoeveelheid tijd die leerlingen nodig hebben, is verschillend van leerling tot leerling. Het differentiëren op tempo kan echter op twee verschillende manieren : zowel binnen als buiten de klas. Zo kan de leerkracht bijvoorbeeld differentiëren in het geven van een bepaalde deadline of door gebruik te maken van preteaching en flipping the classroom.

1.3.3.1 BHV-model

De leerkracht kan de hoeveelheid oefeningen aanpassen aan het tempo van de leerlingen, door gebruik te maken van het BHV-model (Hermans, 2018). Dit model staat voor basisstof, herhalingsstof en verrijkingsstof. Het is reeds ontwikkeld om antwoord te geven op de problematiek binnen differentiatie. Onderstaande afbeelding toont aan hoe dit model in elkaar zit:



Afbeelding : Hermans, L. (2018). *Het BHV-model* [Foto]. Geraadpleegd van <https://www.klaswerk.be/index.php/bhv-model>

In dit model wordt er zorgvuldig nagedacht over wat leerlingen op een bepaald niveau zouden moeten kennen en kunnen, nadat de leerstof aan bod gekomen is. Wanneer leerkrachten werken met dit model, is het essentieel om te bepalen wat de basisstof is. Kortom, de leerkracht bepaalt wat de leerlingen allemaal moeten weten bij een bepaald stuk leerstof.

Nadat de leerlingen deze basisstof onder de knie hebben, wordt er een formatieve toets (f-toets) afgenomen. In deze toets wordt er namelijk gemeten of de leerlingen de basisleerstof onder de knie hebben. Door gebruik te maken van deze evaluatie, kan de leerkracht verder inspelen op de noden van de leerlingen en bepalen waar de leerlingen al dan niet moeite mee hebben.

Nadien wordt de klas eventueel in twee gesplitst: een aantal leerlingen gaan over naar de herhalingsstof, terwijl andere zich verdiepen in de verrijkingsstof. Wanneer leerlingen de basisstof niet onder de knie hebben, worden zij doorverwezen naar de herhalingsstof. Hier wordt de leerstof op een andere manier aangeboden. Het is belangrijk dat de leerlingen geprikkeld en gestimuleerd blijven om de basisstof onder de knie te krijgen. Bovendien moeten de leerlingen hier voldoening uit halen. De leerkracht zorgt er ook voor dat deze leerlingen succeservaringen opdoen.

De anderen gaan aan de slag met de verrijkingsstof. Dit biedt een verdieping van de basisstof aan voor de leerlingen die dit al onder de knie hebben. In praktijk zijn dit vaak de instructieonafhankelijke en instructiegevoelige leerlingen. Ook hier moet er voldoende variatie en uitdaging aan te pas komen. Niet alle leerlingen doen hetzelfde gedurende de lessen waarin deze leerstof aangeboden wordt.

Tot slot wordt er afgesloten met een summatieve toets waarmee de leerlingen opnieuw getest worden of ze de basiskennis al dan niet beheersen. Deze evaluatie wordt gebruikt om vast te stellen of de leerlingen een aantal leerdoelen bereikt hebben.

Het BHV-model zorgt ervoor dat alle leerlingen voldoende kansen krijgen om de basisleerstof te beheersen. Niet alleen krijgen de zwakkere leerlingen extra kansen, maar er wordt ook ingespeeld op de capaciteiten van de snellere en sterkere leerlingen.

1.3.3.2 Maximale tijdsbesteding

Een andere vorm van tempodifferentiatie is maximale tijdsbesteding. De leerlingen krijgen een bepaalde hoeveelheid opdrachten opgelegd die ze binnen een bepaalde tijdspanne moeten uitvoeren. De oefeningen die ze niet afkrijgen, hoeven ze niet verder af te maken. Dit vermeldt de leerkracht niet, waardoor de leerlingen dit uiteraard niet weten. De reden waarom de leerkracht dat niet meedeelt aan de leerlingen is om de sterkere leerlingen gemotiveerd te houden. Wanneer de leerlingen dit weten alvorens de oefeningen te maken, zullen ze minder gemotiveerd zijn om deze opdrachten te vervullen (Castelein et al., 2016). Door gebruik te maken van een maximale tijdsbesteding, krijgt de leerkracht een duidelijker zicht op het tempo van de leerlingen.

1.3.3.3 Gedifferentieerde studieplanner

Leerkrachten kunnen ook op een andere manier inspelen op het tempo van de leerlingen. Zo krijgen de leerlingen een gedifferentieerde studieplanner (Berben & van Teesling, 2018). Dat leerlingen op hun eigen tempo werken aan diverse oefeningen, is een voordeel van deze planner. De leerlingen krijgen vervolgens een studiekeart met verplichte onderdelen. Nadien krijgen ze ook een uitbreidings- of verdiepingskaart. Hier kunnen ze dus verder aan werken nadat de basis afgerond is. Met beide kaarten zijn punten te verdienen. Onderstaande alinea past deze studieplanner toe op het vak Nederlands :

De leerlingen krijgen een studieplanner voor het onderdeel 'soorten zinnen'. De leerlingen krijgen een aantal basisoefeningen waarmee ze zelfstandig aan de slag gaan. Deze oefeningen slaan terug op het benoemen van de zinnen : samengestelde of enkelvoudige zin. Nadien krijgen ze eenvoudige oefeningen op nevenschikking en onderschikking.

Het uitbreidingspakket omvat moeilijke oefeningen waar de leerlingen alles door elkaar moeten doen. De zinnen zijn niet zo makkelijk als in het basispakket. Moeilijkere oefeningen als het benoemen van zinnen, aantonen of het nevenschikking of onderschikking is en het voegwoord aanduiden, vinden de leerlingen ook terug op de uitbreidingskaart.

Dit alles wordt gegoten in een studieplanner voor de leerlingen. Zo kunnen ze allemaal op hun eigen tempo werken aan de basis- en uitbreidingskaart.

Bovenstaande alinea's vermelden reeds een aantal manieren om te differentiëren op tempo. Twee andere, eveneens efficiënte, manieren om dit te doen is het gebruik maken van 'preteaching' en 'flipping the classroom'. Het vervolg van dit onderzoek verduidelijkt deze twee manieren.

1.3.3.4 Preteaching

Zoals het woord doet vermoeden, staat preteaching voor het lesgeven voorafgaand aan de les. De leerlingen die dat nodig hebben, krijgen een extra instructie ter voorbereiding van de les die gaat komen (Berben & van Teesling, 2018). Het vergt heel wat werk van de leerkracht in kwestie. Deze bereidt samen met een klein groepje leerlingen de les voor, zodat zij al wat voorkennis hebben alvorens de les start. Op deze manier kunnen de leerlingen de leerstof gemakkelijker opnemen. Preteaching gebeurt dan ook in kleine groepen of zelfs individueel.

Preteaching gebeurt via het huiswerk dat aan de leerlingen gegeven wordt. De leerkracht kan hen bijvoorbeeld een kleine taak geven als : 'lees de tekst en los de vraag op' of 'zoek de betekenis op van volgende begrippen'. Op deze manier krijgen de leerlingen, die een extra instructie nodig hebben om de voorkennis te activeren, een kleine taak. De vraag of de leerlingen dit al dan niet gedaan hebben, is nog altijd een raadsel. Dit raadsel kan de leerkracht oplossen door een korte schrijftaak bij aanvang van de les op te starten. Hierbij moeten de leerlingen een gestelde vraag, gerelateerd aan hun taak, oplossen. De leerkracht start de les dus met een korte terugblik op deze taak.

Het belangrijkste doel van preteaching is dat zwakkere leerlingen tijdens de les beter en sneller kunnen volgen (Castelein et al., 2016). Door te differentiëren op het huiswerk zorgt de leerkracht ervoor dat de leerlingen (meestal) op hetzelfde startniveau zitten. Hierdoor verhoogt het tempo van de les en ervaren de zwakkere leerlingen meer succeservaringen. Ook leerlingen met bepaalde leerstoornissen hebben baat bij dit soort differentiatie. Onderstaande alinea toont een voorbeeld van preteaching, toegepast op het vak Nederlands :

Dit voorbeeld wordt gekoppeld aan het onderwerp 'poëzie'. De klas wordt in twee groepen gedeeld.

- *Groep 1 : leerlingen die de verschillende soorten gedichten nog niet kennen.*
- *Groep 2 : leerlingen die de verschillende soorten gedichten wel al kennen.*

Groep 1 krijgt de volgende taak : lees de theorie over de verschillende soorten gedichten, bereid een 'elevator-pitch' voor en presenteer deze vooraan in de klas. Deze pitch omvat een korte beschrijving van de soorten gedichten, met voorbeelden uit de theoriebundel.

Groep 2 krijgt dan een andere taak: schrijf nu zelf een gedicht. Vorm en inhoud kies je zelf. Presenteer jouw gedicht aan de hand van een PPT vooraan in de klas.

Kortom, het gebruik van preteaching stimuleert de voorkennis van de leerlingen en is dus een leuke, maar tijdrovende, manier om de leerlingen tot hetzelfde startniveau te brengen.

1.3.3.5 Flipping the classroom

Het begrip 'flipping the classroom', ofwel 'omgedraaide klas', spreekt niet voor zich. Hier wordt de klassikale instructie omgedraaid met het individuele huiswerk van de leerlingen. De klassikale instructie wordt door middel van een online tool thuis aangeboden. Deze instructie wordt door de leerlingen eveneens thuis uitgevoerd. Het zogenaamde huiswerk wordt dan in de klas gemaakt: de rollen draaien dus om. Door gebruik te maken van deze methode gebruikt de leerkracht de lestijd op een efficiëntere manier.

De leerkracht maakt diverse instructiefilmpjes voor de leerlingen. Het is de taak van de leerlingen om deze filmpjes thuis te bekijken en de instructies eveneens uit te voeren. Deze methode leidt tot actievere leerlingen en onderwijs op maat. De leerlingen krijgen de kans om de uitleg te bekijken waar en wanneer ze dat willen, hoe vaak ze dat willen en ze kunnen herhalingen overslaan. Het belangrijkste voordeel hieraan : de leerlingen werken zelf op hun eigen tempo. De leertijd kan op deze manier doelmatiger ingericht worden. De leerkracht creëert zelf kansen om meer groepswerken, discussies, presentaties en verdiepingen te integreren. Zo worden leerlingen geactiveerd en interactiever tijdens de lessen. De rol van de leerkracht verandert : hij gaat meer coachen en gidsen (Flipping the classroom, z.j.).

Een nadeel van 'flipping the classroom' is dat leerlingen de filmpjes thuis niet bekijken. De leerkracht merkt dit op in de klas wanneer de leerlingen zelf niet mee zijn in het verhaal. Belangrijk is dat de leerkracht hierop inspeelt door de filmpjes dan in de klas te laten bekijken. De leerlingen raken hoogstwaarschijnlijk niet klaar met de leerstof, dus moeten ze het alsnog thuis afwerken.

Kortom, 'flipping the classroom' kan dus ingezet worden om diverse werkvormen te hanteren in de lessen. Hoe meer leerkrachten hiermee aan de slag gaan, hoe meer materiaal er onderling uitgewisseld kan worden. Onderstaand voorbeeld koppelt dit begrip aan het vak Nederlands:

De leerkracht maakt een instructiefilmje rond het onderwerp 'stijlfiguren'. Hier worden alle stijlfiguren grondig uitgelegd en er worden eveneens voorbeelden aan gekoppeld. De leerlingen kunnen dit instructiefilmje zo veel mogelijk bekijken als ze nodig hebben/ze willen. Nadien kunnen de leerlingen aan de hand van diverse werkvormen met deze stijlfiguren aan de slag. Zo kunnen zij bijvoorbeeld in groepjes zelf een aantal voorbeelden bedenken, herkennen in teksten en eventuele definitie formuleren. De leerkracht krijgt de kans om de leerlingen te coachen en bij te sturen waar nodig. verder kan hij refereren naar het instructiefilmje wanneer de leerlingen een aantal problemen ondervinden.

1.3.4 Diverse feedbackniveaus

Volgens John Hattie, een Nieuw-Zeelandse onderwijsexpert, is het geven van feedback één van de krachtigste middelen om tot het leren te komen (Hattie, 2012). Een belangrijke functie van feedback is het stimuleren van het leerproces, zodat de leerlingen de vooropgestelde doelen bereiken (Castelein et al., 2016). Zoals eerder vermeld, is het geven van formatieve evaluatie een efficiënte manier om te differentiëren met feedback.

Het doel van feedback is om de kloof tussen de huidige status in het leerproces en bepaalde succescriteria te verkleinen (Peeters, 2020). Er wordt met andere woorden feedback gegeven op de plaats in het leerproces van de leerlingen tot het bereiken van diverse doelen. Effectieve feedback helpt leerlingen het doel te bepalen en de stappen ernaar toe te zetten.

Leerkrachten geven doorgaans feedback aan de leerlingen. Op deze manier zijn ze ook op de hoogte waar ze ongeveer in hun leerproces staan. Telkens wanneer dit van toepassing is, wordt er gedifferentieerd. Dit gebeurt enkel wanneer de leerkracht feedback geeft aan de individuele leerling. Zodra de leerkracht op de hoogte is van de verschillende niveaus van de leerlingen, zal de gegeven feedback dan ook duidelijker en waardevoller zijn. Wanneer dit niet het geval is, gaat de feedback aan de leerlingen voorbij omdat deze niet voor elke leerling van toepassing is.

Het geven van feedback verloopt niet altijd van een leien dakje. De leerkracht moet immers gebruik maken van een aantal richtlijnen. Het is dan ook belangrijk dat de leerkrachten feedback geven op de taak en het leerproces van de leerlingen in plaats van op de leerlingen zelf. De feedback moet eveneens hanteerbaar blijven. De leerlingen overrompelen met feedback is dus geen optie. Belangrijk is dat de leerlingen heel wat meenemen van de feedback en zo hun leerproces bevorderen. Daarnaast houdt de leerkracht de feedback zo helder en eenvoudig mogelijk. Het doel is dan ook om de leerlingen wat bij te sturen en niet te verwarren.

Ook feedback wordt opgedeeld in verschillende soorten. Zo zijn taak/productniveau, procesniveau en zelfregulerende feedback enkele voorbeelden. Deze soorten kunnen enkel gehanteerd worden wanneer de leerkracht op de hoogte is van de niveaus van de leerlingen.

1.3.4.1 Correctieve feedback

Correctieve feedback is de meest voorkomende soort. Deze feedback omvat de gegeven feedback op taak- en productniveau. De kern van dit niveau is feedback geven over de mate waarin de taakuitvoering of het opgeleverde product voldoet aan de criteria voor succesvolle uitvoering (Govaers, 2020). Voorbeelden hiervan zijn het aangeven of bepaalde vragen juist of fout zijn en eventuele verder informatie vragen. Onderstaande alinea is een toepassing van correctieve feedback op het vak Nederlands:

De instructie : een leerling wordt geacht een recept uit te schrijven en hierbij gebruik te maken van een correcte instructie. Het is duidelijk dat de leerlingen dit recept in een chronologisch verband moeten schrijven. De leerkracht geeft volgende feedback aan de leerling in kwestie : 'Je bent goed gestart met het opsommen van de ingrediënten. De eerste instructie is erg duidelijk, daarna wordt het onduidelijk hoe je de verdere instructies moet volgen. Herlees deze instructies nog eens, duid de volgorde van de zinnen aan en herschrijf vervolgens de instructies op een duidelijkere manier.'

1.3.4.2 Procesniveau

Leerkrachten hanteren deze soort om de leerlingen te begeleiden in hun leerproces, om zo tot een eindproduct te komen. Hierbij helpt de leerkracht bij de ontwikkeling van bepaalde strategieën, ontdekken van fouten en verbanden leggen tussen diverse begrippen en concepten. Leerkrachten kunnen hier alternatieve oplossingen aandragen of verder vragen stellen. Vervolgens observeert de leerkracht hoe een leerling tot een antwoord komt. Dit kan leiden tot dieper leren van de leerstof. Onderstaande alinea is een voorbeeld van procesniveau, toegepast op het vak Nederlands :

Leerlingen maken diverse oefeningen rond de samengestelde zin. De leerkracht merkt dat een leerling moeite heeft met het bekomen van het correcte antwoord. Hij geeft de leerling in kwestie een hint om nog eens naar de theorie op het bord te kijken. Hier staat het stappenplan getekend om aan te tonen of het om een enkelvoudige of samengestelde zin gaat. Verder geeft hij een mogelijkheid voor een andere aanpak.

Differentiëren op procesniveau hoort dus niet altijd groots te zijn. Het kan gaan van enkele vragen stellen tot het helpen ontdekken van diverse strategieën.

1.3.4.3 Zelfregulerende feedback

Feedback op dit niveau wordt gehanteerd om het leerproces van de leerlingen te helpen sturen. Deze feedback is erop gericht dat de leerlingen vertrouwen krijgen in zichzelf en bovenop controle hebben over hun eigen leerproces. Zelfregulerende feedback draait om de leerlingen zelf. Aan de hand van deze feedback, leren de leerlingen nadenken over de fouten die ze maken en het zoeken naar oplossingen. Vervolgens leren ze ook het verband zien tussen hun inzet en het uiteindelijke resultaat. Tot slot draagt deze feedback bij aan de autonomie en het zelfstandig leren van de leerlingen. Onderstaande alinea toont een voorbeeld aan van zelfregulerende feedback, toegepast op het vak Nederlands :

De leerlingen werken zelfstandig aan een werkbundel rond de bouwstenen van literatuur. Wanneer ze klaar zijn met een aantal oefeningen, krijgen ze van de leerkracht een verbeter sleutel. De leerling merkt op dat er een aantal fouten gemaakt werden. De leerkracht speelt hierop in door vragen te stellen als 'waarom is dit fout?', 'weet je hoe je het moet oplossen?', 'hoe ben je tot het juiste antwoord gekomen?' en 'zijn er nog andere strategieën om tot het antwoord te komen?'.

Feedback is een essentieel element. Zwakkere leerlingen hebben vooral baat bij onmiddellijke, sturende en corrigerende feedback. Hier halen ze meer uit om te werken aan hun leerproces. Sterkere leerlingen hebben voldoende aan bevestigende en uitgestelde feedback. Wanneer de leerkracht diverse werkvormen hanteert, waar de leerlingen voornamelijk zelfstandig of in groepjes aan de slag gaan, creëert hij voldoende tijd om de leerlingen individueel feedback te geven. Dit leidt tot een gedifferentieerde les!

1.3.5 Leerdoelen

Om differentiatie toe te passen, is het belangrijk dat de leerkracht weet welke doelen er behaald moeten worden. Nadien kunnen deze doelen afgestemd worden op de leerlingen. Dit gebeurt door een verschil te maken tussen basis- en ontwikkelingsdoelen. De geformuleerde lesdoelen zijn dus erg belangrijk voor de leerlingen. Zo weten zij eveneens waar ze naartoe gaan en wat er allemaal behaald moet worden. Daarom moet de leerkracht de lesdoelen zo helder en verstaanbaar mogelijk opstellen. Sommige leerkrachten ondervinden een aantal

moeilijkheden tijdens het formuleren van deze doelen. Volgende vragen helpen leerkrachten om de doelen helder te krijgen (Berben & Van Teeseling, 2014) :

- Wat moeten leerlingen weten na de les?
- Wat moeten leerlingen begrijpen na de les?
- Wat moeten leerlingen kunnen na de les?

Eenmaal het duidelijk is welke doelen de leerlingen moeten behalen, kan de leerkracht de les plannen (rekening houdend met de leerlingen). Een andere mogelijkheid om doelen te formuleren, is door gebruik te maken van de 'Taxonomie van Bloom'. In het vervolg van dit onderzoek wordt er duidelijk gemaakt wat daarmee bedoeld wordt.

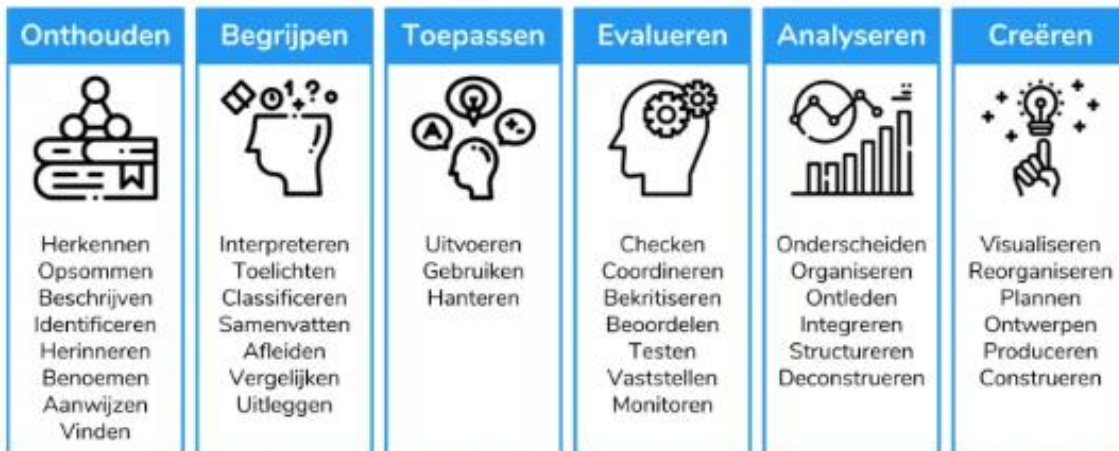
1.3.5.1 Taxonomie van Bloom

De 'Taxonomie van Bloom' wordt gebruikt voor het bepalen van een aantal leerdoelen, op basis van de cognitieve mogelijkheden. Deze taxonomie kan gehanteerd worden bij het opstellen van leerdoelen, afgestemd op het niveau van de leerlingen. Het formuleren van basis- en verdiepingsdoelen verloopt vlotter. Nadien kunnen deze doelen verdeeld worden over de leerlingen. Een aantal leerlingen krijgen dan de kans om aan de basisdoelen te werken, terwijl anderen enkel de verdiepingsdoelen voorgeschoteld krijgen.

Benjamin Bloom (Bloom, 1984) onderscheidt een aantal leerdomeinen. Dit onderzoek focust op het cognitieve niveau. Hierin wordt nog eens een onderscheid gemaakt tussen zes denkniveaus, in opklimmende moeilijkheidsgraad.

- **Onthouden** : Bloom start bij het onthouden van de leerstof. Hiermee wordt het bovenhalen en herinneren van de leerstof bedoeld. Wat kunnen de leerlingen zich nog herinneren?
- **Begrijpen**: vervolgens wordt er overgegaan naar een moeilijker niveau: 'begrijpen'. Kortom gaan de leerlingen betekenis geven aan bepaalde informatie. Kunnen ze bepaalde begrippen uitleggen en vergelijken met elkaar? Wat is de interpretatie?
- **Toepassen** : ze gaan de leerstof die ze reeds gezien hebben toepassen in nieuwe situaties.
- **Evalueren**: in deze stap gaan ze de geziene informatie opdelen in verschillende onderdelen.
- **Analyseren** : dit wil zeggen dat de leerlingen de waarde van ideeën en materialen gaan beoordelen door het ontwikkelen en toepassen van criteria.
- **Creëren** : de leerlingen ontwikkelen nieuwe ideeën, oplossingen of producten. De leerlingen leren om kennis samen te brengen en te herorganiseren.

Onderstaande afbeelding toont aan welke werkwoorden gebruikt kunnen worden bij het opstellen van doelen, per moeilijkheidsgraad :



Afbeelding : Lucassen, M. (2018). *De Taxonomie van Bloom: inhoudelijk goed, maar vaak fout gebruikt* [Foto]. Geraadpleegd van <https://www.vernieuwendewijs.nl/de-taxonomie-van-bloom-vaak-verkeerd-gebruikt-maar-zo-werkt-het-wel/>

Omdat de eerste drie categorieën vaardigheden omvatten die minder complex zijn, worden deze ook wel 'lagere orde denkvaardigheden' genoemd. De laatste drie categorieën omvatten wel moeilijkere en complexe vaardigheden, vandaar de naam 'hogere orde denkvaardigheden'. Deze benamingen betekenen namelijk niet dat de ene minder belangrijk is dan de andere, maar dat de moeilijkheidsgraad toe neemt naarmate er naar het volgende niveau overgestapt wordt. Deze waaier aan middelen is een handige tool voor leerkrachten. De taxonomie helpt de leerkrachten een duidelijker beeld creëren over de leerdoelen van de leerlingen. De leerlingen hebben immers meer nood aan uitdagende en complexe denkvaardigheden (Lucassen, 2018).

Het creëren van leerdoelen wordt teruggekoppeld aan het BHV-model. Dit model helpt leerkrachten om rekening te houden met de cognitieve vaardigheden van de leerlingen. Eerst wordt er zorgvuldig nagedacht over wat leerlingen op een bepaald niveau moeten weten en kunnen, om nadien verdiepende leerdoelen op te stellen. Het BHV-model geeft de leerkrachten inzicht in hoe ze met de uiteenlopende niveaus van de leerlingen kunnen werken.

1.3.6 Werkvormen

Dat er diverse werkvormen bestaan, is algemeen bekend. Leerkrachten hebben keuze uit voldoende werkvormen om toe te passen in hun lessen. Hieruit kunnen de leerkrachten een werkvorm kiezen, waarin ze kennis, vaardigheden en attitudes aanleren aan de leerlingen. Er bestaan geen 'slechte' of 'goede' werkvormen. De leerkracht hoort een werkvorm te kiezen die het beste aansluit bij de inhoud, de leerlingen en het klasmanagement. Dit onderzoek focust zich vooral op een aantal voorbeelden van werkvormen, die zich lenen tot differentiatie. Ze hebben allemaal één ding gemeenschappelijk : de leerkrachten zijn minder aanwezig in het leerproces. De leerlingen hebben dit reeds zelf in de hand. De werkvormen zijn geïnspireerd uit het boek 'Binnenklasdifferentiatie, een beroepshouding, geen recept' (Castelein, 2016).

1.3.6.1 Kleine stappen

Differentiëren is vaak erg moeilijk voor leerkrachten. Het is tijdrovend en bovendien weten ze niet of ze de nodige doelen bereikt worden. Wat velen niet weten, is dat differentiatie ook in kleine zaken zit (Castelein et al., 2016). Enkele voorbeelden :

- De leerkrachten stellen tijdens een onderwijsleergesprek open vragen aan de sterke leerlingen en gesloten vragen aan de zwakke leerlingen.
- De groepsverdeling ziet er als volgt uit: leerkrachten laat de sterke leerlingen samenwerken met de zwakke leerlingen. Op deze manier kunnen ze kennis en vaardigheden met elkaar delen.
- Bij groepswerken krijgen de leerlingen bepaalde rollen, afhankelijk van hun interesses.
- De leerkracht voorziet diverse leermaterialen over hetzelfde onderwerp. Via deze weg kunnen de leerlingen kiezen voor het materiaal dat het sterkst aansluit bij hun interesses.

Leerkrachten denken na over hoe ze differentiatie kunnen aanpakken in hun lessen, ook 'proactieve differentiatie' genoemd. Er bestaan immers heel wat handige en leerrijke tools en handboeken om op zoek te gaan naar differentiërende werkvormen. Goedgekozen werkvormen waarbij leerlingen zelf in groepen aan de slag gaan, lenen zich tot differentiatie. Onderstaand voorbeeld uit de les Nederlands bewijst dit.

De leerlingen krijgen een aantal stellingen rond een bepaald filmfragment. De leerkracht verdeelt de klas in diverse groepen, waarin sterke en zwakke leerlingen met elkaar gemengd zijn. Hij laat ze eerst de stellingen in groep overlopen, nadien wordt dit opengetrokken tot een klasdiscussie. Door deze tactiek toe te passen, krijgen de zwakke leerlingen de kans om in kleine groepen hun mening te delen, wat een boost is voor hun zelfvertrouwen. Het is niet alleen een interactieve werkvorm, maar de leerlingen creëren kansen om hun gesproken taal te verbeteren. Door dit groepswork krijgt de leerkracht de nodige tijd om rond te wandelen en zowel ondersteuning als feedback te geven aan de individuele leerling.

1.3.6.2 Geïndividualiseerde taken

Bij individuele taken staat de activiteit van de individuele leerling centraal. Kortom, de leerlingen gaan individueel aan de slag met het leermateriaal. Dit materiaal kan de leerkracht vormgeven op basis van de interesses van de leerlingen. Deze opdracht hoeft niet per se een lesuur in beslag te nemen, maar kan ook verspreid zijn over een hele lessenreeks. De leerkracht ondersteunt de leerlingen aan de hand van feedback en begeleiding (Castelein, et al., 2016).

Belangrijk is dat de leerkrachten toegang bieden tot de verbeter sleutel of antwoorden van dit materiaal. Dit kan gaan van een bundel begeleid zelfstandig leren tot een klein project. Onderstaande alinea biedt een voorbeeld van een geïndividualiseerde taak voor het vak Nederlands :

De leerkracht voorziet een werkbundel rond werkwoordspelling. De oefeningen zijn afgestemd op de interesses en niveaus van de individuele leerling. De leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met dit materiaal. Wanneer de leerlingen klaar zijn met een bepaalde oefening, krijgen ze de aangepaste verbeter sleutel van de leerkracht.

1.3.6.3 Hoekenwerk

Hoekenwerk is een werkvorm waar de leerlingen zelfstandig, individueel of in groep, diverse opdrachten uitvoeren (Castelein, et al., 2016). Deze werkvorm vergt een sterk, goed georganiseerd klasmanagement : zonder kan dit wel eens in het duigen vallen. Een belangrijk kenmerk , net zoals bij andere werkvormen, geldt dat de leerlingen ook hier op de hoogte zijn van de te behalen doelen. Kortom, de leerlingen weten wat er van hen, op welk moment dan ook, verwacht wordt (Differentiatie hoekenwerk, 2018).

De leerkracht heeft hier vooral een coachende en begeleidende rol. Afhankelijk van het opgestelde hoekenwerk, speelt de leerkracht in op de situatie. Zo kan de leerkracht de leerlingen bijvoorbeeld zelfstandig opdrachten laten uitvoeren en eveneens zelfstandig laten verbeteren. Door hoekenwerk toe te passen, kan het voor zowel de leerkracht als de leerlingen overzichtelijk worden welke mogelijkheden een les te bieden heeft (Hermans, 2018). Verder kan de leerkracht inspelen op de verlengde instructie, die sommige leerlingen nodig hebben. Onderstaande alinea toont een voorbeeld van hoekenwerk binnen het vak Nederlands :

De leerlingen van het vierde jaar evalueren hun Nederlandse taalbeheersing een aantal keer per jaar. Dit gebeurt aan de hand van diverse evaluatiebladen. De leerlingen komen tot inzicht welke onderdelen (lezen, schrijven, luisteren ...) behoren tot hun sterktes en aan welke onderdelen er nog extra gewerkt moet worden. Op basis van deze evaluatiebladen gaat de leerkracht een hoekenwerk organiseren. Elke hoek legt de focus op één van de onderdelen. De hoek bevat een aantal basisopdrachten, verschillend in moeilijkheidsgraad, die de leerlingen moeten uitvoeren. Afhankelijk van de zwaktes van de leerlingen, wordt er van hen verwacht om extra tijd te besteden en extra oefeningen te maken in een bepaalde hoek. Op deze manier gaan de leerlingen gericht werken om persoonlijke tekorten weg te werken. Ze staan dus zelf in voor de remediëring van hun leerproces.

1.3.6.4 Groepswerken en groepeeringsvormen

Ook bij groepswerken kan er voldoende gedifferentieerd worden. De leerkracht kan differentiëren op basis van diverse groepeeringsvormen. In de meeste klassen zijn de verschillen tussen de leerlingen relatief groot. Ze verschillen in zowel interesses als in niveau, voorkennis en status. Er bestaan dan ook twee verschillende groepeeringsvormen : homogene en heterogene groepen. Deze twee groepeeringsvormen werden al eerder uitgelegd in de definitie waar dit onderzoek op gebouwd is. De beste manier om te differentiëren ontstaat wanneer de leerkracht heterogene groepen creëert. Er zijn een aantal redenen waarom deze manier van groepeeren erg positief werkt in de klaspraktijk.

De eerste reden omvat de verwerking van de diverse leerinhouden. Zo kunnen leerlingen met een lager beheersingsniveau gebaat zijn bij de samenwerking met leerlingen van een hoger beheersingsniveau. Ze kunnen elkaar ondersteunen en helpen waar nodig. Een andere reden waarom heterogene groepswerken positief werken, zijn de sociale vaardigheden. In homogene groepen zullen leerlingen hun sociale vaardigheden minder moeten aanspreken dan in een heterogene groep. Wanneer klassen verdeeld worden in heterogene groepen, die af en toe eens veranderen van indeling, zullen de leerlingen groeien in hun sociale vaardigheden. Op deze manier komen ze in contact met diversiteit. Ze worden dan automatisch blootgesteld aan diverse visies, ervaringen, karakters en leerstijlen. (Hermans, 2018).

Ook groepswerken worden onderverdeeld in drie verschillende soorten. De sociale interactie tussen de leerlingen in een groepswerk is erg belangrijk. Ze werken samen en zijn dan ook nog eens samen verantwoordelijk voor het behalen van doelen. De verschillende soorten groepswerken worden toegelicht in onderstaande alinea's.

De eerste onderverdeling omvat het parallel groepswerk. De groepen werken aan dezelfde opdrachten. Dit groepswerk is ideaal voor leerlingen die weinig tot geen ervaring hebben met groepswerken. Via deze weg kunnen ze elkaars tekorten aanvullen en verbeteren. Het nadeel van deze soort is dat de differentiatiemogelijkheid erg beperkt blijft. De leerkracht kan enkel differentiëren op het vlak van tempo. Een voorbeeld van een parallel groepswerk wordt in de volgende paragraaf besproken :

De leerlingen krijgen een opdracht over 'een reclameflyer'. Nadat de leerkracht de leerlingen verdeeld heeft in diverse groepen, gaat elke groep dezelfde opdracht maken. Ze moeten hier een aantal vragen voor oplossen. Zo gaan ze op zoek naar de antwoorden van het communicatiemodel en beantwoorden ze ook enkele inhoudsvragen.

Vervolgens bestaat er ook het complementair groepswerk . Hierbij wordt een onderwerp onderverdeeld in verschillende deelthema's. De groepen werken dus aan één thema en schuiven door naar de volgende hoek, waarin het volgende deelthema aan bod komt. Dit groepswerk is wat complexer dan het parallelle gedeelte, maar de mogelijkheid tot differentiatie is hier groter. Het voordeel is dat er veel inhoud behandeld kan worden op korte tijd. Verder kan de leerkracht de taken aanpassen aan het niveau van de individuele groepen. Een voorbeeld van een complementair groepswerk, toegepast op het vak Nederlands :

De leerlingen krijgen een groepswerk rond 'het kortverhaal'. De leerkracht heeft de leerlingen reeds onderverdeeld in een aantal groepen. De ene groep werkt rond de stijl, de andere groep werkt rond het personage, nog een andere groep onderzoekt dan het thema en vertelperspectief, enz. Elke groep houdt zich dus bezig met een ander onderdeel. De onderdelen zijn verdeeld over de leerlingen op basis van niveau. Zo is het makkelijk te ontdekken wat het thema is, maar zijn de personages een complexer onderdeel. Bepaalde groepen hebben dus meer tijd nodig tot het bekomen van de onderdelen.

Tot slot: het gemengd groepswerk. Dit is een mix tussen het parallelle en complementaire groepswerk. Daarbij heeft elk groepje een andere taak. Na een bepaalde tijd geeft de groep zijn taak door naar de volgende groep : zij bouwen hier dan op verder. Nadien krijgt de eerste groep de taak terug van de tweede groep, met daarop extra aanvullingen.

Samenwerkend leren kan ook enkele valkuilen bevatten. Zo letten de leerlingen te vaak op het product en minder op het proces. Met als gevolg dat ze minder grondig gaan nadenken en dat diepgang in de opdrachten ook ver te zoeken is. Verder zijn bepaalde leerlingen ook te snel tevreden. Het verdelen van een aantal rollen kan de leerlingen aanzetten tot participatie. Tot slot kunnen er ook weleens onderlinge conflicten ontstaan. Door samenwerkend te leren, leren de leerlingen ook omgaan met zulke conflicten. De tijd die ze hierin steken is echter niet verloren.

Groepswerken zijn erg tijdrovend voor de leerkracht. Er komt een heuse voorbereiding bij kijken en ook klasmanagement speelt hier een cruciale rol. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht weet welke doelen er behaald moeten worden en welk groepswerk hij hieraan kan koppelen. Dit onderzoek bespreekt slechts enkele werkvormen. Er bestaan verder nog heel wat andere vormen die zich lenen tot differentiatie. Zo zijn casussen en werken op projectmatig niveau ook werkvormen die zich hiertoe lenen. Het is dus een kwestie van een keuze maken uit diverse onderverdelingen.

1.3.7 Bijkomende ondersteuning door collega's of peers

Het laatste element dat besproken wordt, is de bijkomende ondersteuning van peers of collega's. De voorbije jaren klinkt het steeds luider en luider dat het onderwijs moet samenwerken om de leerlingen te activeren en verantwoordelijk te maken voor hun eigen leerproces. Het is dus erg zinvol om ruimte te creëren om het onderwijs samen vorm te geven. Differentiatie zet zowel de leerkrachten als de leerlingen aan om hieraan te werken. Dit onderzoek focust zich op enkele voorbeelden van bijkomende ondersteuning door peers of collega's (Slock, 2014).

1.3.7.1 Co-teaching

Co-teaching, of duo-teaching, houdt in dat er twee leerkrachten het onderwijs verzorgen aan een groep leerlingen, in één ruimte. Met z'n tweeën is het veel eenvoudiger om zich toe te spitsen op een aantal leerlingen. Kortom, twee leerkrachten kunnen sneller en efficiënter inspelen op de noden, interesses, extra instructies en vragen van de leerlingen. Leerlingen ondervinden de voordelen van co-teaching (GOK, z.j.). Zo durven ze vaker aan te geven dat ze iets niet snappen en stellen ze zich meer open voor de leerkracht. Ze hebben minder het gevoel dat ze de hele klas ophouden met de vragen die in hun hoofd ronddolen.

Belangrijk is dat de leerkrachten goed op elkaar afgestemd zijn. Het bevat ook enkele voordelen voor de leerkrachten in kwestie. Ze ervaren meer rust en hebben meer tijd voor de individuele leerlingen. Toch zijn er een aantal nadelen aan verbonden (Tremio, 2018). Er moet natuurlijk voldoende onderwijzend personeel zijn om aan co-teaching te doen. Daarnaast zijn er ook een aantal leerkrachten die dit liever niet doen, waardoor de mogelijkheid tot co-teaching ook verkleint. Verder omvat co-teaching omvat verschillende varianten (Deboes, 2020). Deze worden in het vervolg van dit onderzoek uitgelegd.

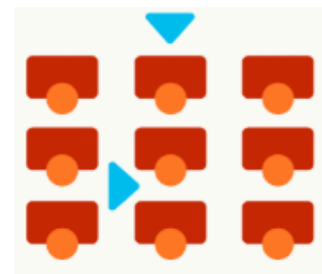
Observerende co-teaching

Deze manier van lesgeven houdt in dat één leraar lesgeeft en de andere observeert: dit is duidelijk te zien op de figuur. Na het lesverloop gaan beide leerkrachten even stilstaan bij de les en bespreken ze een aantal elementen. Het geobserveerde co-teaching is de meest gehanteerde vorm van co-teaching. Het doel is dat zowel nieuwe als ervaren leerkrachten sterker worden door de feedback die de observerende leerkracht geeft. Zo krijgen ze beiden meer inzicht in het leergedrag en -proces van de leerlingen.



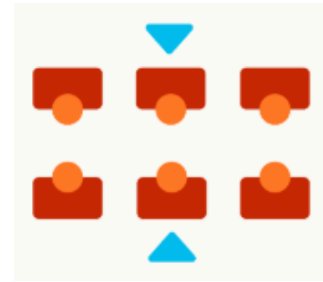
Assisterende co-teaching

Een andere manier van co-teaching, is de assisterende vorm. De afbeelding toont aan dat één leerkracht lesgeeft, terwijl de andere in de ruimte beweegt en de leerlingen ondersteunt waar nodig. De ondersteunende leerkracht kan zich focussen op de leerlingen die moeite hebben met de leerstof of leerlingen die vragen hebben in verband met de leerstof. Nadien kunnen de leerkrachten de les verdelen, naargelang de specifieke expertises van de leerkrachten in kwestie.



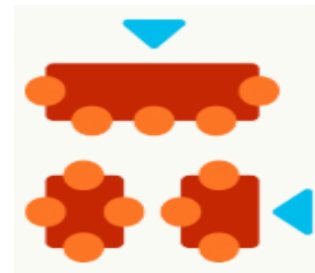
Parallele co-teaching

Bij deze vorm wordt de klas opgedeeld in twee groepen. Beide leerkrachten geven dan dezelfde inhoud aan een opgesplitste groep. De afbeelding toont aan dat beide leerkrachten dezelfde hoeveelheid leerlingen voor zich hebben, maar dit kan ook anders zijn. Zo kan één leerkracht zich toespitsen op de sterkere leerlingen, terwijl de andere leerkracht extra ondersteuning biedt voor de zwakkere leerlingen. Zowel het tempo als de activiteiten kunnen aangepast worden, naargelang de noden van de leerlingen in elke groep.



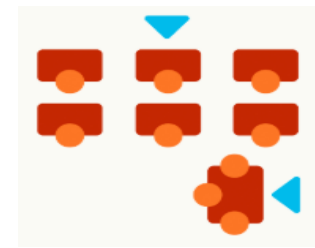
Station co-teaching

Deze lesvorm hangt nauw samen met een vorm van hoekenwerk. Elke docent begeleidt de leerlingen in een bepaalde hoek. De leerinhoud is dus verspreid over diverse hoeken. Alle leerlingen doorlopen elke hoek, zelfstandig of met de ondersteuning van de leerkrachten. Belangrijk is dat de groepen niet te groot zijn. Op deze manier zijn er voldoende kansen tot onderlinge interactie.



Alternatieve co-teaching

Deze vorm heeft één leerkracht die lesgeeft aan een grote groep, terwijl de andere lesgeeft aan een kleinere groep. Anders dan bij parallelle co-teaching, biedt deze vorm meer kansen tot interactie en ondersteuning van de leerkracht. Een docent neemt bijvoorbeeld een aantal leerlingen apart om een extra instructie te geven.



Complementaire co-teaching

Bij de laatste vorm van co-teaching gaan twee leerkrachten samen het onderwijsproces voor de volledige klasgroep begeleiden. Hier zijn zowel de expertises als competenties van beide leerkrachten gelijkwaardig. Via deze weg kunnen de leerkrachten elkaar ondersteunen en versterken waar nodig.



Door middel van deze verschillende vormen van co-teaching, kan de leerkracht de leerlingen voldoende ondersteunen en helpen waar nodig. Het grote voordeel van deze manier van lesgeven luidt als volgt : de leerkrachten kunnen beter omgaan met de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Scholen kunnen co-teaching dus voor verschillende doelen inzetten. Stilstaan bij de manier waarop ieders expertise optimaal gebruikt kan worden, biedt een grote meerwaarde in het co-teachingsproces, aldus Cook (2004).

1.3.7.2 Peer assisted learning

'Peer assisted learning' is een verzamelnaam voor strategieën die het leerproces trachten te faciliteren via een actieve en interactieve interventie van peers, aldus Struyven (2015). De zogenaamde peers zijn geen docenten, maar eerder gelijken of andere leerlingen. Door elkaars leerproces te ondersteunen, leren ze zelf heel veel bij. Deze sessies bevatten enkele mogelijkheden. Dit kan gaan van het vergelijken van nota's tot samen oefeningen maken en samenvatten. In deze sessies wordt er geen nieuwe leerstof aangeleerd. De peers gaan de andere leerlingen ondersteunen bij het verbeteren van hun eigen studiemethoden.

Leerkrachten kunnen deze methode inschakelen wanneer ze merken dat een aantal studenten moeilijkheden hebben met het grondig verwerken van leerstof. Door deze leerlingen in contact te brengen met de oudere leerlingen, de zogenaamde peers, werken ze aan hun diverse studiemethoden. Op deze manier leren ze de leerstof uitleggen in eigen woorden en hoe ze actiever met de inhoud moeten omgaan. Dit levert zelfvertrouwen op en kweekt eveneens interesse in een bepaald vak of richting. Verder stimuleren deze PAL-sessies ook de sociale aspecten van de leerlingen. Zo komen ze in contact met wat oudere leerlingen en dit bevordert de sociale integratie.

Het levert niet alleen positieve aspecten op voor de leerlingen die hulp nodig hebben, maar ook de zogenaamde peers ervaren dit erg positief. Zo wordt de inhoud nogmaals opgefrist van de eerder behandelde cursussen. Ze benaderen de inhoud op een andere manier waardoor ook zij deze grondiger gaan verwerken. Daarnaast kan het een eventuele voorbereiding zijn voor specifieke lerarenopleidingen én het staat ook gunstig op hun curriculum vitae.

Volgens Topping (1998) omvat dit begrip een aantal modellen van leren. Kortom, er zijn ook andere, minder ingrijpende vormen van peer assisted learning. Hieronder vallen zowel 'peer modelling', waar de peers iets voordoen voor het kind in kwestie, als 'peer teaching', waar studenten die bepaalde competenties reeds verworven hebben, ingeschakeld worden als student-lesgever. Zo bestaan er nog andere vormen van peer assisted learning, maar dit onderzoek spitst zie hier niet op toe. Kortom, peer assisted learning brengt een rijke leeromgeving met zich mee! Leerlingen leren van elkaar en stimuleren elkaar om het beste van zichzelf boven te halen. Op deze manier krijgen de zwakkere leerlingen nog wat extra ondersteuning.

Er zijn heel wat elementen te bespelen wanneer het om differentiatie gaat. Kortom, er zijn heel wat momenten aanwezig waar de leerkracht kan inspelen op de onderwijsbehoeften, leervoorkeuren en verschillen tussen de leerlingen (KULeuven, z.j.). Zoals dit onderzoek reeds aantoonde, kan dit gaan van differentiatie op evaluatie tot differentiatie op werkvormen. Hoe en wanneer de leerkracht dit wil hanteren, hangt af van leerkracht tot leerkracht. Dit onderzoek licht leerkrachten in op de verschillende elementen van differentiatie. Het hoeft dus niet altijd groots te zijn, maar ook de kleine handelingen zijn erg cruciaal en even belangrijk. Het vervolg van dit onderzoek legt de focus op zowel de voor- als nadelen van differentiatie.

1.4 Wat zijn de voordelen van differentiatie?

Wanneer leerkrachten het woord 'differentiatie' horen, spoken er een aantal negatieve gedachten door hun hoofd. Vaak weten ze niet goed hoe ze hieraan moeten beginnen en zien ze het erg groots. Dit onderzoek toonde reeds aan dat leerkrachten ook kunnen differentiëren op erg kleine niveaus : elk stapje telt. Dat er een aantal moeilijkheden aan verbonden zijn, is zeker niet uitgesloten. Deze moeilijkheden van differentiatie worden in de volgende deelvraag even op een rijtje gezet, maar eerst komen de positieve aspecten aan bod.

Deze deelvraag wordt ingeleid met een leuke en passende uitspraak⁵:



Differentiatie heeft zowel voordelen voor de leerkrachten als de leerlingen in kwestie. Bovenstaande uitspraak verwijst meteen ook naar één van de belangrijke elementen van differentiatie : tempo. De leerkrachten houden tijdens differentiatie rekening met diverse onderdelen en tempo is daar één van. De andere onderdelen staan opgesomd in deelvraag 1.3.

De voordelen voor de leerlingen zijn erg uitgebreid. Dat leerlingen op verschillende niveaus zitten en een verschillend tempo hebben, is reeds bekend. Door differentiatie toe te passen in de lessen, steken leerkrachten meer en meer tijd in de leerlingen die dit nodig hebben. Het doel van differentiatie klinkt als volgt : *“het komen tot een maximaal leren bij elke lerende, om zoveel mogelijk uit de lerende te halen met al zijn mogelijkheden, talenten, voorkeuren enzovoort”*⁶

1.4.1.1 Onderlinge betrokkenheid

Volgens Yuen (2007) werken leerkrachten die rekening houden met diversiteit efficiënter en effectiever. Rekening houden met deze noden zorgt ervoor dat de leerlingen meer gemotiveerd en betrokken raken. Dit brengt ons naar de basis van dit onderzoek: het ABC-model, specifiek 'betrokkenheid'. De leerlingen brengen hun tijd dan door in een veilig klasklimaat. Op deze manier krijgen ze ook het gevoel dat de leerkracht precies weet wat ze

⁵ Van Der Kooi, J. (z.d.). *Mijn juf...* [Foto]. Geraadpleegd van <https://www.jufstuff.nl/2015/06/mijn-juf.html>

⁶ Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., & Van den Branden, K. (2016). *Binnenklasdifferentiatie, een beroepshouding, geen recept* (eerste druk). Leuven, België: Acco.

al dan niet nodig hebben. Doordat de leerkracht meer en meer tijd spendeert aan de individuele leerling, zal het gevoel van betrokkenheid toenemen. Deze betrokkenheid heeft een grote invloed op de sociale ontwikkeling van de leerlingen. Ook hier neemt de onderlinge interactie toe. Kortom, een goede relatie tussen de leerkracht en de leerlingen gaat eveneens gepaard met een hoge motivatie van de leerlingen. Deze relatie wordt bekomen door aan elke leerling aandacht en tijd te besteden (Weyns, 2018).

1.4.1.2 Motivatie

Doordat leerkrachten rekening houden met de onderwijsleerbehoeften (tempo, niveau, leervoorkeur ...) van de leerlingen, zal de motivatie van de leerlingen eveneens stijgen. Ze krijgen meer en meer het gevoel dat ze zowel autonoom aan de slag kunnen als competent zijn voor verscheidene vaardigheden. Door het zelfvertrouwen dat toeneemt, nemen de leerlingen hun eigen leerproces in handen en gaan ze diepgang kweken in de leerstofinhoud. Kortom, ze zullen bewuster omgaan met de leerstof. De didactische handelingen die tot doel hebben om leerlingen te motiveren, zijn erg belangrijk (Weyns, 2018). Wanneer dit niet het geval is, dan gaan de leerlingen weinig tot geen leerinspanningen meer leveren. De motivatie van de leerlingen neemt niet alleen toe bij 'leuke' en 'interessante' leerstof, maar ook uitdaging en verdieping kan de motivatie naar een volgend level brengen. Kortom, differentiatie draagt bij aan de motivatie van de leerlingen. Dit gebeurt door in te spelen op de verschillen, interesses, leervoorkeuren en achtergronden van de leerlingen (Castelein et al., 2016).

1.4.1.3 Leerwinst

Vooraleer de positieve elementen van differentiatie op leerwinst uitgelegd worden, volgt er allereerst een korte uitleg rond dit begrip. 'Leerwinst' betekent de eigenlijke toename van zowel kennis als vaardigheden en attitudes van (groepen) leerlingen binnen een bepaalde periode (Coenen, z.j.). Zowel het schoolteam als de leerkrachten en de leerlingen zelf dragen bij aan de ontwikkeling van de leerwinst van de leerlingen.

Wanneer leerlingen hun leerproces ontwikkelen, is diepgaand leren een belangrijk element. Een voorwaarde is dat leerlingen vanuit hun voorkennis zo veel mogelijk zelf betekenis geven aan de leerstofinhoud (Castelein et al., 2016). Op deze manier wordt de informatie die ze bijleren ook verankerd met de kennis die ze al hebben. Dit leidt dan tot het toepassen van deze leerstof in andere, complexere situaties. Wanneer leerkrachten gaan differentiëren, dan spelen ze niet alleen in op de noden en de verschillen, maar ook op de voorkennis van de leerlingen. Dit kan gebeuren door enkele inhoudsvragen te stellen tijdens de motivatiefase. Zo weet de leerkracht waar bepaalde leerlingen zich in het leerproces bevinden en op basis van deze voorkennis kan de leerkracht de les verder invullen.

1.4.1.4 Leerefficiëntie

Het doel van differentiatie is alsook de leerefficiëntie van de leerlingen op een hoger niveau brengen. Hier is het belangrijk dat de leerkracht gestructureerd aan het werk gaat en deze structuur ook behoudt doorheen de lessenreeksen (Castelein, 2016). Op deze manier kunnen de leerlingen een overzicht bewaren van zowel de duidelijke opbouw van de les als de finaliteit. Verder houdt de leerkracht rekening met de leertijd van de leerlingen ; deze moet op een adequate manier gebruikt worden. Dit houdt niet in dat de leerkracht zo veel mogelijk leerstof ziet in een bepaalde tijdspanne, maar wel dat de leerkracht de leerlingen voldoende tijd geeft om op een zinvolle manier om te gaan met de leerstof. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat de leerkracht geen rekening moet houden met het curriculum dat afgewerkt moet worden. Het verhogen van de leerefficiëntie kan gebeuren op diverse manieren. Zo kan de leerkracht de leerstof op verschillende manieren aanbieden : de leerkracht kan bijvoorbeeld door pre-

teaching een bepaald stukje leerstof laten doornemen. Dit brengt de voorkennis van de leerlingen ongeveer op hetzelfde niveau. Leerkrachten kunnen gebruik maken van teksten, afbeeldingen, flyers of filmpjes. Er zijn heel wat mogelijkheden om hierop in te spelen. Belangrijk is dat de leerkracht ook hier rekening houdt met de verschillen en noden van de leerlingen.

Bovenstaande alinea's gaven een aantal voordelen van differentiatie op vlak van leerlingen, maar ook leerkrachten varen hier wel bij. Het vervolg van dit onderzoek toont dan ook enkele voorbeelden aan, gericht op de leerkrachten zelf.

1.4.1.5 Tijd om te coachen

Doordat leerkrachten meer en meer tijd steken in de individuele verschillen en noden van de leerlingen, gaan ze ook meer tijd hebben om de coachende rol op zich te nemen. Wanneer de leerkracht diverse werkvormen voorziet waar de leerlingen zelfstandig, individueel of in groep, aan de slag kunnen, gaat hij zijn tijd efficiënter kunnen gebruiken. Niet alleen diverse werkvormen zorgen hiervoor, maar ook het feit dat leerlingen hun eigen leerproces in handen nemen. Coachen focust zich voornamelijk op de groei van de leerlingen. Dit hangt dan ook vast met de leerwinst en -efficiëntie. Vooraleer de leerkracht de coachende rol kan vervullen, moet er een vertrouwensband opgebouwd worden. Dit gebeurt al door in te spelen op de noden, interesses en leervoorkeuren van de leerlingen. Tijdens het coachen, helpt de leerkracht de leerlingen stilstaan bij hun eigen sterktes, zwaktes en kansen in hun leerproces.

De coachende rol van de leerkracht is erg belangrijk voor het leerproces van de leerlingen. Doordat ze meer en meer zelfstandig te werk gaan, moeten zij ook bijgestuurd en gesteund worden waar nodig. Een gevolg van adequate coaching is dat leerlingen zich vaker zelfstandiger en zelfzeker gaan voelen. Ze krijgen het gevoel dat ze competent zijn voor diverse zaken en dit stimuleert dan weer de motivatie. Verschillende onderdelen van differentiatie hangen nauw met elkaar samen. Leerkrachten kunnen zowel feedback geven als een coachingsgesprek aangaan met de leerlingen. Dit gesprek kan volgende vragen bevatten (Santermans, 2020):

- Open vragen : 'vertel eens, ik ben benieuwd!'
- Koppel terug en herformuleer : 'als ik het goed begrijp, ...'
- Benoem de gevoelens en emoties die je ziet/ondervindt bij de leerlingen : 'ik merk dat je erg ontgoocheld, fier ... bent ...'
- Laat ze nadenken over andere manieren tot het bekomen van een bepaald antwoord : 'hoe zou je dat anders kunnen aanpakken? Misschien is het een goed idee om ...'
- ...

Kortom, de focus op de taalontwikkeling, interactieve werkvormen en themaprojecten wil de leerlingen meer verantwoordelijkheid geven over hun eigen leerproces. Via deze weg kan de leerkracht zich dus focussen op zijn rol als coach.

1.4.1.6 Meer taakgericht werken

In het onderwijs is het belangrijk dat leerlingen zich focussen op de opdrachten die ze krijgen. Hier moeten ze dan ook rustig en geconcentreerd aan werken. Daarom is het cruciaal dat de leerkracht voor een veilig klasklimaat zorgt. Taakgericht onderwijs bij talen gaat niet over het materiaal dat centraal staat, maar wel de leerlingen die via taken meer inhoud van een taal proberen te leren (Van den Branden, 2000). Deze taaktaken omvatten dus de verschillende vaardigheden verpakt in een authentieke situatie. Het moeilijke aan deze taken is om materiaal aan te reiken dat aansluit bij de verschillende niveaus van de leerlingen. Leerlingen zo veel

mogelijk laten bezig zijn met de diverse vaardigheden van een taal, is dan ook het grote doel van taakgericht werken. Deze manier van lesgeven moet aan bepaalde criteria voldoen. Zo zijn een veilig en positief klasklimaat, betekenisvolle opdrachten en ondersteuning via interactie een aantal punten waar de leerkracht rekening mee kan houden. Via deze manier van lesgeven krijgen leerlingen meer kansen om samenwerkend te leren. De verschillende groepen dragen bij aan zowel hun schoolse als sociale ontwikkeling: ze kunnen van elkaar leren. Ook hier nemen de leerlingen hun leerproces in eigen handen, wat dan weer betrekking heeft op het ABC-model. Kortom: door differentiatie toe te passen in de les, kunnen leerkrachten meer taakgerichte lessenspakketten opstellen.

Elke leerling is uniek. Het inspelen op de verschillen, interesses, noden en leervoorkeuren van de leerlingen optimaliseert het leerproces. Bovendien bevordert differentiatie de motivatie en leerwinst van de leerlingen. Bovenal worden leerlingen erg rustig wanneer de les aansluit bij hun behoeften en niveau. Leerkrachten trachten voldoende tijd te nemen om hun leerlingen te kennen en erachter te komen wat ze precies nodig hebben. Wanneer dit proces voltooid is, kan de leerkracht beginnen met differentiëren. Op deze manier komen bovenstaande voordelen tot hun recht. Het verdere verloop van dit onderzoek verklaart de mogelijke moeilijkheden van differentiatie.

1.5 Wat zijn de moeilijkheden van differentiatie?

Leerkrachten vinden het niet altijd opportuun om te differentiëren. Daarom komen ze met enkele moeilijkheden aandragen wanneer het om differentiatie gaat. Naast een grond van waarheid, zijn er ook een aantal mythes aan verbonden (Klasse, 2015). Deze deelvraag onderzoekt en verklaart de mythes rond differentiatie, vervolgens worden de moeilijkheden besproken.

1.5.1 Mythes

1.5.1.1 *“Wie differentieert, moet iedere leerling individueel begeleiden.”*

Er is wel degelijk een verschil tussen differentiatie en geïndividualiseerd onderwijs. Leerkrachten menen dat differentiatie gelijkstaat aan geïndividualiseerd onderwijs. Ze denken dat dit enkel mogelijk is in kleine groepen en daardoor niet haalbaar in hedendaagse klassen. Op deze manier wordt differentiatie gezien als ‘extra’ in plaats van een beroepshouding. Zoals eerder vermeld is het doel van differentiatie zowel het welbevinden als de leerwinst en leerefficiëntie verhogen. Door middel van differentiatie worden de verschillen tussen de leerlingen niet noodzakelijk kleiner, maar deze kunnen ook vergroot of gelijk blijven. Het gaat namelijk niet alleen om de individuele ondersteuning, maar wel over de diverse manieren waarop de leerstof aangeboden kan worden. Via deze weg sluit de leerstof en het leermateriaal aan bij de noden, interesses en leervoorkeuren van de leerlingen.

1.5.1.2 *“Differentiëren moet alleen voor de sterkste en zwakste leerlingen.”*

Door middel van differentiëren bieden leerkrachten elke leerling de beste leeransen om hun eigen leerproces te versterken. Leerkrachten worden vaak meegesleept door de benaming ‘sterk-zwak’, maar moeten zich focussen op de leerstatus van de leerlingen. Waar de leerling zich bevindt in zijn leerproces is een momentopname, maar de leerstatus kan stevig toenemen, aldus Katrien Struyven.

1.5.1.3 *“Als je differentieert, werken leerlingen steeds in groep.”*

Dit onderzoek toonde aan dat differentiatie ook op ander manieren mogelijk is. Het opstellen van afwisselend homogene en heterogene groepen kan een positief effect hebben op de leerstatus van de leerlingen. Belangrijk is dat de leerkrachten ook voldoende variëren in de werkvormen die ze hanteren. Daarom wisselen ze af tussen individueel werk, duo werk, trio werk, groepswork en zelfstandig werk.

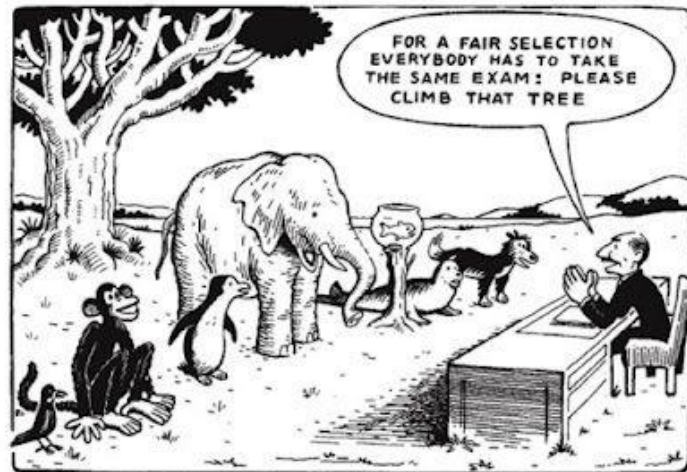
1.5.1.4 *“Het leerplan is veel te zwaar om te differentiëren.”*

Het is belangrijk dat leerkrachten eerst vaststellen wat de basisdoelstellingen zijn en wat uitbreiding is. Bepaalde doelstellingen uit het leerplan zijn ook te behalen via meerdere inhouden of vakken. Hierbij houden de leerkrachten de zorg en status van de leerlingen in de gaten. Het is cruciaal om de leerlingen gemotiveerd te houden tijdens het versterken van hun eigen leerproces, anders zullen ze afhaken.

⁷ Bulckaert, W. (2020, 25 maart). *8 mythes over differentiëren*. Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/9557/8-mythes-differentieren/>

1.5.1.5 “Leerlingen krijgen verschillende toetsen en dat is oneerlijk.”

Om deze mythe uit de wereld te werken, wordt er gerefereerd naar de bijhorende afbeelding. Het zou niet eerlijk zijn mochten alle leerlingen dezelfde toets of taak krijgen. Sommige leerlingen bevinden zich verder in hun leerproces, terwijl andere leerlingen nog enkele moeilijkheden ervaren. Leerlingen zijn uniek en bevinden zich op een verschillend niveau in hun leerproces. Dat wil zeggen dat leerkrachten hier ook rekening mee moeten houden tijdens een evaluatie. Wat velen niet weten, is dat differentiatie ook mogelijk is tijdens evaluatie. De leerkrachten evalueren of iedereen de basisdoelstellingen behaald heeft, daarnaast kijken ze ook of de leerlingen enkele verdiepings- of uitbreidingsdoelen behaald hebben. Op deze manier ontdekken ze waar de leerlingen al dan niet sterk in zijn. Een eerlijke evaluatie betekent niet dat iedereen dezelfde toets krijgt, zoals de afbeelding aantoont, maar wel dat elke leerling dezelfde kans krijgt.



De leerkrachten evalueren of iedereen de basisdoelstellingen behaald heeft, daarnaast kijken ze ook of de leerlingen enkele verdiepings- of uitbreidingsdoelen behaald hebben. Op deze manier ontdekken ze waar de leerlingen al dan niet sterk in zijn. Een eerlijke evaluatie betekent niet dat iedereen dezelfde toets krijgt, zoals de afbeelding aantoont, maar wel dat elke leerling dezelfde kans krijgt.

1.5.2 Moeilijkheden

1.5.2.1 Tijdsnood

Eén van de grootste nadelen die leerkrachten aanhalen omtrent differentiatie, is tijdsnood. Goed differentiëren vergt dan ook heel wat tijd, maar er zijn natuurlijk ook enkele voordelen aan verbonden. Leerkrachten die pas beginnen met differentiëren, horen dit stelselmatig op te bouwen in plaats van alle vormen in één les te plannen. Wanneer er nieuwe methodieken uitgetoetst worden, is de kans reëel dat deze niet onmiddellijk het verwachte effect hebben (Castelein et al., 2016). Enkel op deze manier kan de leerkracht differentiatie meer en meer hanteren waardoor het ook minder tijd in beslag neemt. Ook het leren kennen van de leerlingen en hun leervoorkeuren/leerbehoefes vergt heel wat tijd (Struyven et al., 2015). Dit heeft ook zijn voordelen. Nadien kan de leerkracht efficiënter te werk gaan en het materiaal afstellen op de leerlingen. Het bewaren van dit materiaal is cruciaal : leerkrachten kunnen het nadien meermaals gebruiken.

1.5.2.2 Onwetendheid

Zoals dit onderzoek al aantoonde, weten heel wat leerkrachten niet hoe ze op een efficiënte manier kunnen differentiëren. Deze onwetendheid houdt de leerkrachten ook tegen om de verschillende soorten differentiatie uit te proberen. Angst om de leerstof niet te kunnen behandelen en faalangst spelen hier een grote rol. Voor leerkrachten is het erg spannend om buiten hun comfortzone te stappen. Wanneer leerkrachten zich verdiepen in deze beroepshouding, zullen ze merken dat zelfs de kleine elementen van differentiatie erg belangrijk zijn. Het hoeft niet altijd groots te zijn: leerlingen gepaste en op maat gemaakte feedback geven, is een deel van differentiatie. Leerkrachten moeten wel voldoende tijd steken in het leren kennen van de leerlingen en hen overal mee betrekken. Enkel op deze manier zal differentiatie makkelijk hanteerbaar zijn. Leerkrachten weten zelf ook niet dat ze vaak al enkele

vormen van differentiatie toepassen. Zo zijn het geven van een extra instructie, verdiepende opdrachten en de variatie in werkvormen hier enkele voorbeelden van.

1.5.2.3 Leerlingen zien onderlinge verschillen als een nadeel

Wanneer leerkrachten differentiëren, houden ze rekening met de verschillen, niveaus en leervoorkeuren van de leerlingen. Leerlingen zullen na een tijd ook doorhebben dat ze op een hoger/lager niveau zitten dan anderen. Een aantal leerlingen zullen dit zien als nadeel of een bedreiging. Daarom is het de taak van de leerkracht om een veilig en actief leerklimaat te creëren in de klassen en om aan te tonen dat het niveauverschil zeker geen nadeel is. Dit kan door te variëren in groepen, werkvormen en vooral het versterken van de betrokkenheid.

1.5.2.4 Stijgende diversiteit in de klassen

Door de meer diverse samenstelling van de klasgroepen, zal het voor de leerkrachten moeilijker zijn om te differentiëren. De niveauverschillen zijn groter dan voorheen en ook de sociale en culturele achtergronden zijn erg gevarieerd. Voor leerkrachten houdt dit in dat ze vaak niet optimaal kunnen differentiëren. Op deze manier worden de capaciteiten van de leerlingen niet ten volle benut. Daarom is het belangrijk om leerlingen hun eigen leerproces in handen te laten nemen, zodat leerkrachten hen coachend kunnen helpen. Zo kunnen de leerlingen zelf aangeven waar ze zich in hun leerproces bevinden. Ook co-teachen zou hierbij kunnen helpen. Omdat er twee leerkrachten voor de klas staan, kunnen er meer leerlingen gesteund en geholpen worden. De verschillende vormen van co-teachen werden besproken in 1.3.7 bijkomende ondersteuning door collega's en peers.

Kortom, leerkrachten ervaren deze nadelen ten gevolge van onwetendheid. Ze weten vaak niet wat er precies verwacht wordt en hoe ze op diverse elementen moeten inspelen. Dit onderzoek geeft een opsomming van de verschillende soorten elementen en kan een handvat zijn voor leerkrachten in het secundair onderwijs. Om deze moeilijkheden te vermijden, zullen leerkrachten zich moeten verdiepen in deze beroepshouding. Enkel en alleen op deze manier weten ze hoe ze differentiatie moeten toepassen en waar ze rekening mee moeten houden.

1.6 Hoe maken leerkrachten gebruik van differentiatie binnen het vak Nederlands?

Het vak Nederlands bestaat uit diverse onderdelen. Dit biedt de leerkrachten meer kansen om te differentiëren binnen de verschillende vaardigheden en andere leerstofelementen. De eerste stap die de leerkrachten moeten zetten, is het stellen van concrete doelen. Gericht meten en maatwerk bieden kan enkel en alleen wanneer de leerkracht weet wat de leerlingen precies moeten bereiken. Voor het vak Nederlands betekent dit al snel dat de doelen gesteld worden op wat de leerlingen moeten kunnen. Er zijn een aantal aspecten die de leerlingen voldoende onder de knie moeten hebben om Nederlands goed te begrijpen en te gebruiken. Doordat differentiatie een erg complexe vaardigheid is, loopt dit niet altijd van een leien dakje. Door de toename van de leerlingen, vergroten niet alleen de niveaoverschillen, maar ook de leervoorkeuren en interesses van deze leerlingen. Op deze manier is het moeilijk om rekening te houden met al de verschillende aspecten.

Deze deelvraag spitst zich niet toe op de algemene vakken, maar specifiek op het vak Nederlands. Dit kan dan ook een hulpmiddel bieden voor leerkrachten Nederlands wanneer zij willen differentiëren op de vaardigheden of andere leerstofelementen. Zowel literatuurstudie als voorbeelden uit eigen praktijklessen worden gebruikt om deze deelvraag toe te lichten. Alle vaardigheden worden onder de loep genomen. Er wordt telkens een alternatief geboden, dat nadien gelinkt wordt aan een voorbeeld uit de klaspraktijk.

1.6.1.1 Differentiatie binnen de schrijfvaardigheid

De schrijfvaardigheid heeft enkele uitgangspunten waar de leerkracht gebruik kan maken van diverse vormen van differentiatie (KULeuven, z.j.). Wanneer de leerkracht de leerlingen een instructie geeft, kan hij hier rekening houden met de niveaus en verschillen tussen de leerlingen zelf. Enkele voorbeelden van differentiatie op de schrijfvaardigheid worden in onderstaande alinea's verklaard (Rekening houden met verschillen bij het vak Nederlands, z.j.):

- De leerkracht begeleidt de leerlingen gedurende het hele proces. Door gebruik te maken van de **OVUR-strategie**, gaan de leerlingen vaak zelfstandig te werk. Zo heeft de leerkracht de kans om de leerlingen te ondersteunen en begeleiden waar dat nodig is.

De opdracht luidt als volgt : schrijf een kortverhaal over een onderwerp naar keuze. De leerlingen maken hierbij gebruik van de OVUR-strategie. Terwijl ze zelfstandig aan de slag gaan, wandelt de leerkracht rond in het klaslokaal. De leerlingen voeren de stappen van de OVUR-strategie zorgvuldig uit. Ook hier geeft de leerkracht feedback bij elke individuele leerling. De coachende rol van de leerkracht is dus erg belangrijk.

- De leerkracht voorziet de leerlingen van individuele, zowel mondelinge als schriftelijke, **feedback**. De feedback moet dan ook aansluiten op de leerlingen. Enkel en alleen op deze manier halen de leerlingen de nodige informatie en bijsturing van de leerkracht.

Leerlingen krijgen een schrijfoopdracht rond 'hun ideale wereld'. In deze opdracht moeten ze gebruik maken van diverse signaalwoorden. Eerst en vooral maken de leerlingen een klasversie van de opdracht : deze versie dienen ze in. De leerkracht geeft de nodige feedback aan de leerlingen en geeft de opdrachten terug. Deze feedback slaat terug op het correcte gebruik van diverse signaalwoorden. Nadien passen de leerlingen deze feedback toe en schrijven ze de nette versie van de opdracht. Ook deze wordt nadien weer ingediend.

- Een ander voorbeeld van differentiatie binnen het vak Nederlands : leerlingen bepalen zelf **criteria** voor een schrijfo opdracht. De leerkracht geeft hen drie modelteksten van diverse kwaliteit. De leerlingen rangschikken de teksten zelf en komen tot een aantal criteria. Op deze manier zijn de leerlingen actief bezig met de criteria en zullen ze er ook sneller bij stilstaan.

De leerlingen hebben reeds de kenmerken gezien van een correcte zakelijke mail. Alvorens de leerlingen starten met de opdracht, geeft de leerkracht diverse zakelijke mails als voorbeeld. Er zit wel een addertje onder het gras : deze e-mails voldoen niet aan de criteria van een zakelijke mail. Samen met de leerlingen overloopt de leerkracht deze voorbeelden. Zo herhalen ze nog eens wat de criteria zijn voor het opstellen van een correcte mail. Via deze weg stellen ze dus coöperatief criteria op waaraan ze zich moeten houden.

- Ook andere elementen van feedback en evaluatie kunnen hier ingezet worden: de leerkracht maakt gebruik van **peer-assessment**. De leerlingen geven elkaar feedback op de eerste versie van hun schrijfo opdracht. Welke versies de leerlingen krijgen, kan afhangen van de niveaus van de leerlingen : de leerlingen die een voorsprong hebben in het vak Nederlands, kunnen de andere leerlingen bijsturen en helpen. Ook deze leerlingen kunnen hun schrijfproces verwoorden voor de leerlingen die het moeilijker hebben. Zo ondersteunen ze elkaar en kunnen ze zowel kennis als vaardigheden verbeteren.

Nadat de leerlingen de diverse kenmerken van een recensie hebben geleerd, gaan ze er zelf mee aan de slag. De leerkracht gaf de leerlingen de opdracht om een theatervoorstelling naar keuze te bezichtigen. Nadien werd het schrijven van een recensie aan de voorstelling gekoppeld. De leerlingen krijgen tijdens de les tijd om aan deze opdracht te werken. Wanneer ze hiermee klaar zijn, worden deze taken doorgegeven. Hun klasgenoten lezen de recensie en geven feedback. Nadien worden deze taken teruggegeven aan de leerling in kwestie. Ze verbeteren hun taak aan de hand van de feedback die ze van hun medeleerlingen gekregen hebben. Tot slot leveren ze de recensie in.

- Tot slot kan de leerkracht de leerlingen ook een **keuzemogelijkheid** bieden. Zo kan hij de leerlingen de keuze geven uit diverse onderwerpen voor de schrijfo opdracht. De leerlingen kiezen dan het onderwerp dat het best aansluit bij hun interesses. Op deze manier gaan ze ook meer diepgang en structuur creëren in hun schrijfo opdracht.

De leerlingen krijgen de opdracht om een creatieve schrijftaak te maken. De leerkracht voorziet de leerlingen van enkele onderwerpen waaruit zij kunnen kiezen. Om deze opdrachten af te stemmen op de interesses van de leerlingen, heeft de leerkracht heel het schooljaar ingezet op het leren kennen van de verschillende persoonlijkheden. Zo is het makkelijker om een lijst met onderwerpen op te stellen. Om toch zeker te zijn dat alle leerlingen een onderwerp naar keuze hebben, geeft hij hen ook de keuze om zelf een onderwerp te bedenken. De leerlingen gaan nadien erg gemotiveerd aan de slag met deze verwerkingsopdracht.

Tijdens mijn stagelessen merkte ik zelf dat mijn mentoren Nederlands al gebruik maakten van differentiatie binnen de schrijfvaardigheid. Zo werd er inderdaad een keuze aangeboden aan de leerlingen: ze mochten zelf het onderwerp van de creatieve schrijfo opdracht bepalen. De schrijftaken waren dan ook erg gevarieerd, wat het dan weer leuk maakte om zoveel diverse taken te lezen. Verder maakte mijn mentor ook gebruik van peer-assessment. De leerlingen

gaven hun taken door aan andere leerlingen, maar hier werd geen rekening gehouden met de uiteenlopende niveaus : het gebeurde willekeurig.

1.6.1.2 Differentiatie binnen de leesvaardigheid

Ook bij literaire teksten kan er gedifferentieerd worden. Leerlingen hebben diverse interesses en lezen dan ook andere literaire genres. Als leerkracht is het niet moeilijk om hierop in te spelen, maar toch zijn er een aantal leerkrachten die alle leerlingen slechts één boek voorschotelen (KULeuven, z.j.). De onwetendheid over differentiatie zorgt ervoor dat de leerlingen vaak hetzelfde, al dan niet saaie, boek moeten lezen. Onderstaande alinea's geven een aantal mogelijkheden om differentiatie toe te passen binnen de leesvaardigheid (Rekening houden met verschillen binnen het vak Nederlands, z.j.).

- Eén van de meest bekende manieren om te differentiëren bij de leesvaardigheid, is het aanbieden van een **literatuurlijst**. Leerlingen kiezen zelf een boek waarin zij in geïnteresseerd zijn. Vaak sluit het boek aan bij de interesses en voorkeuren van de leerlingen, maar ook de moeilijkheidsgraad die de leerlingen aankunnen, komt overeen. Leerkrachten geven de leerlingen vaak ook de keuze om zelf een boek te zoeken, dat niet in de literatuurlijst staat. Ook hier wordt er dan gedifferentieerd. Door deze keuze aan de leerlingen te geven, kiezen ze boeken die ze graag willen lezen. Zo neemt de leerkracht alle leerlingen mee in het verhaal. Zowel de leerlingen die een hoger leesniveau hebben als de leerlingen wiens leesniveau wat lager ligt, hebben de kans om een interessant en boeiend boek te lezen.
- Na een keuze uit de literatuurlijst, kan de leerkracht ook een keuze bieden tussen verschillende **verwerkingsopdrachten**. Door een variatie te geven van diverse opdrachten, kiezen de leerlingen de opdrachten die zij het leukst, interessantst of leerrijkst vinden. Via deze weg maken de leerlingen de opdracht met meer diepgang en werken ze aan hun eigen leerproces. Enkele voorbeelden van diverse opdrachten :
 1. *De leerlingen houden 'een promopraatje' voor het boek. Deze opdrachten kunnen de leerkrachten hanteren wanneer de leerlingen een bepaald boek moeten lezen. Ze gaan nadien het boek promoten aan de hand van een bepaalde tool (PowerPoint, Prezi, Powtoon ...).*
 2. *De leerlingen verfilmen hun favoriete scène/fragment. Op deze manier kan de leerkracht de leerlingen beter leren kennen. De leerlingen zullen dit ook een leuke opdracht vinden want ze kunnen creatief aan de slag gaan. Al zal de leerkracht de leerlingen wel moeten motiveren: misschien zijn ze er niet happig op om in de video te verschijnen.*
 3. *Verwerkingsopdrachten kunnen ook gekoppeld worden aan sociale media. Zo kunnen de leerlingen een Facebook-profiel aanmaken van het hoofdpersonage uit hun boek. Leerlingen spenderen heel veel tijd op sociale media. Het sluit aan bij hun interesses en zo worden de ICT-vaardigheden ook nog eens bovengehaald.*
 4. *Een alternatief voor de 'saaie boekbespreking', kan het zelf schrijven van een slotscène van het boek zijn. De leerlingen bedenken een leuke scène die aansluit bij het boek. Het is een creatieve schrijfopdracht die de leerlingen graag uitvoeren : hun gedachtegang en verbeelding worden op papier gezet.*

- Ook een **'leescarrousel'** is een vorm van differentiatie binnen de leesvaardigheid. De leerkracht vormt heterogene groepen. De leerlingen krijgen allemaal dezelfde startvraag, waar ze later mee aan de slag gaan. Nadien krijgen alle groepsleden een tekst: elk groepslid krijgt een andere tekst, met andere informatie over hetzelfde onderwerp. Deze teksten zijn geschreven en verdeeld in de diverse moeilijkheidsgraden. Zo kan één tekst heel wat complexe woordenschat bevatten, terwijl een andere tekst heel simplistisch geschreven is. Via deze weg kunnen alle leerlingen deelnemen aan een leesactiviteit. Sommigen worden uitgedaagd terwijl anderen op hun eigen tempo de tekst doornemen en begrijpen. Leerkrachten kunnen hier natuurlijk ook dieper op ingaan. Zo kan er bijvoorbeeld een woordenschatlijst toegevoegd worden aan de teksten voor de leerlingen met een lager leesniveau. Wanneer de leerlingen de tekst gelezen hebben, gaan ze nadien de verworven informatie met elkaar delen. De leerkracht geeft de leerlingen ook verschillende rollen tijdens dit groepswerk : zo blijft iedereen actief. Tot slot gaan ze aan de slag met de startvraag en verwerken ze samen de opdracht.

De leerlingen hebben kennis gemaakt met 'fake news'. Ze hebben de diverse kenmerken geleerd en hebben al enkele oefeningen gemaakt rond kritisch omgaan met bronnen. Om te controleren of alle leerlingen het concept volledig begrijpen, heeft de leerkracht diverse teksten opgesteld rond fake news. De teksten omvatten diverse elementen : voorbeelden van fake news, oorsprong van de naam, invloed op de maatschappij De leerkracht deelt deze teksten uit aan de leerlingen. Natuurlijk houdt hij rekening met de leesniveaus en beheersingsniveaus van de leerlingen. Nadien wordt de opdracht uitgelegd en gaan ze individueel aan de slag met de gegeven tekst. Ze verwerken de teksten op hun eigen tempo, om nadien in groepjes de opdracht verder te verwerken.

- Ook voor **anderstalige leerlingen** kan er aangepast materiaal voorzien worden. De leerkracht stelt zelf een literatuurlijst op met materiaal, afgestemd op deze leerlingen. Zo kunnen zij ook hun leesproces in eigen handen nemen en deelnemen aan de activiteiten. Niet alleen de literatuurlijst maar ook de verwerkingsopdrachten moeten aangepast worden aan de anderstalige leerlingen : zij moeten ook de keuze krijgen uit het brede aanbod. Bovendien blijven deze leerlingen betrokken in het klasgebeuren. Ze blijven dus deel van de klasgroep, wat de motivatie en welbevinden ten goede komen.

Gemotiveerde lezers lezen meer en dat is niet alleen positief voor hun algemene kennis maar ook voor hun leesvaardigheid. Het is erg belangrijk dat de leerlingen hun eigen leesproces in handen nemen. Enkel en alleen zij kunnen aan hun leesvaardigheid werken. De leerkracht ondersteunt de leerlingen bij dit proces en stuurt hen bij waar nodig. Het rijke leesaanbod en tools zorgen ervoor dat de leerlingen competent worden om zelf tekstmateriaal te kiezen en te groeien in hun leesproces (KULeuven, z.j.).

Ook hier link volgen een aantal voorbeelden van mijn mentor Nederlands. Zij koos er eveneens voor om de leerlingen een literatuurlijst aan te bieden. De leerlingen hadden keuze uit een ruim assortiment jeugdliteratuur. Vervolgens hadden ze allemaal dezelfde opdracht, maar de leerkracht had reeds gedifferentieerd in hun keuze. Ook werd er een leesportfolio opgestart. Hier moesten de leerlingen alle verwerkingsopdrachten rond literatuur verzamelen. De leerkracht stelde een deadline op en was er erg flexibel in. Wanneer de leerlingen onverwachts een grote taak voorgeschoteld kregen, hield de leerkracht hier rekening mee.

1.6.1.3 Differentiatie binnen de spreekvaardigheid

Het frequent organiseren van een spreekoefening is erg complexe zaak. Veel leerkrachten vinden het spreken met een grote groep moeilijk om te organiseren. Zo weten de leerkrachten niet of de leerlingen al dan niet bezig zijn met de opdracht. Een goede organisatie en klasmanagement zijn dan ook essentieel bij spreekoefeningen (FONS, thema differentiatie, 2016). Leerkrachten kunnen gebruik maken van de elementen die ze kunnen bespelen tijdens het differentiëren, dit passen ze dan toe op de vaardigheden. Onderstaande alinea's focussen op enkele didactische uitgangspunten voor de lespraktijk.

- Een breed aanbod van **werkvormen** kan de leerkracht helpen tijdens het differentiëren. Het is moeilijk om in grote klassen enkele keuzemogelijkheden aan te bieden, maar onderstaande werkvormen lenen zich tot optimale feedback van de leerkracht.
 1. De werkvorm '**speeddaten**' (Differentiëren met behulp van speeddaten, 2017). leent zich tot het snel en efficiënt differentiëren tijdens een spreekopdracht. Deze werkvorm vergt een goede organisatie en structuur. De leerlingen plaatsen de tafels tegenover elkaar, zodat ze in duo's met elkaar in gesprek kunnen gaan. Ze oefenen hun spreekvaardigheid met behulp van het werkboek of eventuele spreekkaarten. Vragen worden gesteld en beantwoord. Na x-aantal minuten wordt er door de leerkracht een sein gegeven: de leerlingen schuiven door naar de volgende tafel. Tijdens deze gespreksronde is het belangrijk dat de leerkracht voldoende beweegt en elke tafel feedback geeft. Zo weten de leerlingen waar ze rekening mee moeten houden tijdens de volgende rondes. De leerlingen verbeteren hun grammatica, woordenschat, spreek- en luistervaardigheid. Ze delen hun kennis met elkaar en de verbaal sterke leerlingen helpen de verbaal zwakkere leerlingen verder.
 2. Wanneer de leerlingen een bepaalde **presentatie** moeten geven als opdracht, kan er ook wat gespeeld worden met de **groepsverdeling**. Dit is namelijk ook één van de elementen die de leerkracht kan bespelen tijdens differentiatie. Verbaal sterke leerlingen werken samen met verbaal zwakkere leerlingen. Zo kunnen ze elkaar helpen en bijsturen/tips geven. Door de leerlingen tijd te geven tijdens de les, kunnen ze hier samen aan werken. Op deze manier kan de leerkracht eveneens rondwandelen en de leerlingen de nodige feedback geven. De leerlingen integreren de feedback en kunnen weer verder werken aan de opdracht. Het nadeel van presentaties is faalangst bij de leerlingen. Sommige leerlingen zijn erg bescheiden en timide, waardoor ze niet graag voor de klas staan. Dit kan leiden tot het vergeten van de tekst, erg veel zenuwen en stress. Een tijdbesparende en alternatieve oplossing voor deze leerlingen luidt als volgt : **laat hen de presentatie thuis opnemen**. De leerlingen sturen nadien de presentatie door naar de leerkracht, die deze filmpjes thuis kan bekijken en analyseren. Zo differentieert de leerkracht op de voorkeuren van de leerlingen. Nadien moet er wel gewerkt worden aan deze angst om te presenteren. Dit kan stapsgewijs gebeuren, met behulp van de leerkracht en medeleerlingen. Het creëren van een warm klasklimaat is daarom erg belangrijk.
 3. Wanneer de leerkracht een **klasdiscussie** wil uitvoeren rond een bepaald thema, kan hij starten met het opdelen van de klas in kleinere groepen. Leerlingen die bescheiden zijn krijgen zo de kans om hun mening met een kleinere groep te delen. Op deze manier krijgen de verlegen leerlingen meer spreekdurf en worden ze meer zelfverzekerd. Nadien kan de discussie klassikaal verder lopen.

- Leerkrachten kunnen gebruik maken van **diverse tools** om leerlingen te laten spreken. Zo kan de leerkracht bijvoorbeeld een opdracht geven waarin ze een nieuwsuitzending namaken. De leerlingen filmen zichzelf en werken eveneens aan hun ICT-vaardigheden. De leerkracht kan nadien, aan de hand van criteria, de opdrachten nakijken en aangepaste feedback geven.
- Een andere manier om differentiatie te integreren tijdens spreekopdrachten, is **co-teachen**. Zeker in grote klassen kan dit effectief werken. Doordat er nu twee leerkrachten voor de klas staan in plaats van één, kunnen meer leerlingen op hetzelfde moment feedback ontvangen. De leerkrachten besteden meer aandacht aan de individuele leerling en kleinere groepjes. De diverse vormen van co-teaching worden verklaard in "1.3.7 Bijkomende ondersteuning van peers en collega's".

Kortom, door zowel in groepsverdeling als diverse werkvormen en feedback te variëren, kunnen leerkrachten al heel wat differentiëren tijdens de spreekvaardigheden. Het is belangrijk dat de leerkracht weet wat de doelen zijn en zo de les kan afstemmen op de leerlingen. Een warm klasklimaat en veilige leeromgeving zijn hierbij erg belangrijk. De leerlingen zullen hierdoor gemotiveerder aan het werk gaan. Differentiatie is mogelijks makkelijker toe te passen in bepaalde vaardigheden, anderen zijn dan wat complexer.

1.6.1.4 Differentiatie binnen de luister- en kijkvaardigheid

Vele leerlingen weten niet altijd hoe ze gericht naar bepaalde fragmenten moeten luisteren. Vaak leggen ze de focus op andere onderdelen dan de essentiële informatie. Daarom is het als leerkracht belangrijk om de leerlingen aan te leren hoe ze kritisch moeten luisteren. Door herhaaldelijk luisterfragmenten te hanteren in de les en daadwerkelijk te werken aan deze vaardigheid, zal het voor de leerlingen ook vlotter en efficiënter verlopen. Luister- en kijkfragmenten roepen verschillende stappen op. Zowel de pre-fase als de tijdens-fase en post-fase zijn erg belangrijk. Elke fase heeft ook zijn eigen functie:

De pre-fase hanteren de leerkrachten om het luisterdoel van de opdracht te bepalen. Nadien wordt er een algemene vraag opgeroepen. Hieruit wordt de luisterstrategie bepaald. Kortom : deze fase activeert de voorkennis van de leerlingen.

Tijdens het luisteren, de tijdens-fase, kan de leerkracht variëren in het aantal keer dat het fragment beluisterd wordt. Tussentijdse uitwisselingen en pauzes worden ingezet zodat leerlingen de informatie kunnen aanvullen waar nodig.

Tot slot gaan de leerlingen, al dan niet samen met de leerkracht, terugblikken op het proces en product. Dit gebeurt aan de hand van een zelf-evaluatie of een klassikale bespreking met de leerkracht (KULeuven, z.j.). Onderstaande alinea's tonen enkele voorbeelden aan hoe leerkrachten differentiatie kunnen hanteren binnen de luister- en kijkvaardigheid. Nadien volgt het voorbeeld voor het vak Nederlands.

- Om te differentiëren binnen deze vaardigheid kan de leerkracht het clipje en/of andere nodige **materialen doorsturen** naar de leerlingen. Op deze manier kunnen de leerlingen dit thuis al eens doornemen. Voornamelijk de leerlingen die luisteren een erg moeilijke vaardigheid vinden, hebben hier baat bij. Doordat de voorkennis al geactiveerd is, zullen de leerlingen zelfzeker zijn en het gevoel hebben dat ze dit aankunnen. Het is erg tijdbesparend om het materiaal op voorhand door te sturen naar

de leerlingen. Nadien wordt er in de klas op teruggeblikt. De leerlingen krijgen een vragenblad dat de leerkracht met hen overloopt. Tot slot wordt het clipje nogmaals getoond en kunnen de leerlingen de vragen beantwoorden.

De vakgroep Nederlands heeft besloten om een luisteroefening rond het thema 'fake news' te gebruiken in de lessen. Na een kritische zoektocht hebben ze toch een gepast(e) clip/fragment gevonden. Aangezien de inhoud en woordenschat erg complex zijn, hebben ze besloten om het materiaal, op voorhand, door te sturen naar de leerlingen. Er zijn reeds enkele leerlingen die het erg moeilijk vinden om een luisteropdracht te maken. Omdat de vakgroep het clipje eerder doorgestuurd heeft, wordt de voorkennis van de leerlingen geactiveerd. Leerlingen bekijken het clipje zo vaak ze willen/ ze zelf nodig hebben. Ze krijgen de tijd om het fragment te analyseren en eventuele woorden op te zoeken. De luisteropdracht verloopt dan ook veel vlotter en zo kan de leerkracht in kwestie starten met een ander stuk leerstof.

- Een andere manier dan het materiaal door te sturen, is de leerlingen de **vragen laten lezen** alvorens het fragment getoond wordt. Op deze manier kunnen zowel eventuele moeilijkheden besproken worden alsook andere vragen beantwoord worden. Hierdoor krijgen de leerlingen meer inzicht in de inhoud en kunnen ze nadien gericht luisteren naar de informatie die ze nodig hebben.
- Een manier van differentiatie, hoewel erg tijdrovend, leerkrachten laten het **fragment meerdere keren zien**. Afhankelijk van de duur van het fragment kan deze vorm makkelijk toegepast worden in de klaspraktijk. Fragmenten die minder dan vijf minuten duren lenen zich perfect tot deze vorm van differentiatie. Door het meermaals tonen van het fragment/materiaal kunnen leerlingen zich eerst focussen op een één deel van de vragen, om nadien te luisteren naar de antwoorden die ze nog nodig hebben. Ook hier kunnen ze gericht op zoek gaan naar de nodige informatie. Tot slot kan het fragment ook gepauzeerd worden op belangrijke momenten, wanneer er een antwoord van een vraag gegeven werd. Op deze manier kunnen de leerlingen zich verder focussen op andere vragen.

Het luisterfragment rond 'correcte instructies' omvat een persoon die instructies geeft tot het bekomen van een papieren boot. Stap voor stap gaat deze persoon te werk. De leerlingen moeten deze stappen dan ook samen met de spreker uitvoeren. De leerkracht zet het fragment op pauze wanneer hij merkt dat een aantal leerlingen niet kunnen volgen. Op deze manier kunnen ze toch verder proberen. Nadien start de leerkracht het fragment opnieuw en herhaalt deze stap waar dat nodig is. Een andere manier om dit fragment aan te pakken luidt als volgt : laat de leerlingen eerst het fragment zien, leg nadien de opdracht uit en laat tot slot het fragment opnieuw zien. Zo weten de leerlingen wat er van hen verwacht wordt. Er zijn dus heel wat manieren om te differentiëren binnen zulke opdrachten.

Kortom : leerkrachten kunnen differentiëren op diverse elementen, ook op de vaardigheden. Dit onderzoek vermeldde reeds dat differentiatie een complexe vaardigheid is die stap voor stap opgebouwd moet worden. Sommige vaardigheden lenen zich meer tot differentiatie dan anderen. Door te differentiëren op de verschillende vaardigheden, worden de leerlingen uitgedaagd en ondersteund waar nodig. Niet alleen een ruim aanbod aan werkvormen maar ook het herhaaldelijk bekijken en beluisteren van materiaal kan hierbij helpen.

1.7 Hoe stimuleert het schoolteam de activerende didactiek van differentiatie?

Deze deelvraag bespreekt kort de visie van het schoolteam op differentiatie. De school waarmee ik samenwerk, Bovenbouw Sint-Gertrudis Landen, heeft een duidelijke visie op deze manier van lesgeven. Zowel het schoolreglement als de schoolwebsite verklaart deze visie als volgt :

'Vorming en opleiding moeten aansluiten bij hun aanleg en belangstelling en gerealiseerd worden binnen een voorzien tijdspad.

De interactie tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerlingen onderling vergt een voortdurend zoeken naar aangepaste actieve en interactieve werkvormen. De flexibele klasorganisatie, de bemoediging door de leerkrachten en de coachende stijl kaderen eveneens in deze visie op onderwijs en opvoeding. Vanuit een groot inlevingsvermogen in de wereld van onze leerlingen proberen wij te differentiëren naar tempo, inhoud, vorm en middelen, zonder daarbij de eindtermen uit het oog te verliezen. Voor die leerlingen voor wie leren een moeilijk proces is, willen wij voorzien in een aangepaste remediëring.⁸

Ik heb het traject 'werkplekleren' vervolledigd in Bovenbouw Sint- Gertrudis te Landen. Gedurende het hele schooljaar heb ik mijn stage-uren op deze school voltooid. Niet alleen het lesgeven maar ook het bijwonen van personeelsvergaderingen, vakgroepvergaderingen, pedagogische studiedagen en andere activiteiten maakten de visie op differentiatie duidelijk. Een conclusie die ik hieruit kan trekken : Bovenbouw Sint-Gertrudis Landen gaat op een eerlijke en gegronde manier om met de verschillen tussen de leerlingen. Ik bespreek in deze deelvraag mijn persoonlijke ervaringen met differentiatie binnen deze schoolmuren en link dat aan de visie van de school. Om dit te beantwoorden, wordt de visie opgesplitst in een aantal belangrijke elementen.

1.7.1 Actieve en interactieve werkvormen

De voorbeelden die ik hier zal aanhalen, zijn voornamelijk gelinkt aan mijn onderwijsvakken : Engels en Nederlands. Verder worden ook een aantal vergaderingen besproken waarin ik de elementen van differentiatie herken. De actieve en interactieve werkvormen zijn een belangrijk element binnen differentiatie. Hier worden de leerlingen gestimuleerd om hun eigen leerproces in handen te nemen en dit op een (inter)actieve manier.

Voor het vak Nederlands heb ik dan ook een aantal elementen met betrekking tot differentiatie opgemerkt. De vakgroep doet er alles aan om rekening te houden met de verschillen tussen de leerlingen. Mijn mentoren waren dan ook creatieve en zorgzame leerkrachten. Grapjes, een warme klassfeer en een goed klasmanagement waren dan ook factoren die ze integreerden in hun lessen. Door de warme klassfeer werden de leerlingen betrokken bij het hele gebeuren. Deze stap is erg belangrijk bij differentiatie. Door de betrokkenheid zullen ze automatisch gemotiveerd zijn om verdere stappen in hun leerproces te nemen.

De mentoren in kwestie varieerden enorm in werkvormen. Groepswerk, individueel werk, hoekenwerk, onderwijsleergesprekken en klasdiscussies kwamen allemaal aan bod. Je merkt meteen dat dit de leerlingen motiveert en ze komen dan ook graag naar de les. Zoals dit onderzoek al eerder aantoonde, is variatie in werkvormen belangrijk om in te spelen op de leervoorkeuren van de leerlingen.

⁸ KOL | Bovenbouw | Onze visie. (z.d.). Geraadpleegd van <https://www.kolanden.be/bovenbouw/onzeVisie.php>

Ook bij het vak Engels kwam differentiatie aan bod. Aangezien ik het eerste semester mijn Nederlandse stage-uren gaf, heb ik me tijdens het tweede semester toegespitst op de Engelse stage-uren. Ik heb bij het vak Engels weinig tot geen observatiestage voltooid, aangezien ik de leerlingen al kende sinds september. Ik heb daarom geprobeerd om voldoende te differentiëren, met behulp van mijn mentoren. Vaak werden de klassen opgesplitst zodat iedereen correct ondersteund werd. Zowel co-teaching als variatie in werkvormen kwamen ook hier aan bod. Mijn mentoren en ik hebben af en toe samengezeten om de verschillende stukken leerstof en werkvormen te bespreken. Omdat differentiatie soms wel tijdrovend kan zijn, hebben we geprobeerd om dit zo vaak mogelijk te hanteren, al was dat niet altijd even makkelijk. We probeerden in te spelen op de leervoorkeuren, actualiteit en de interesses van de leerlingen. Het werd al gauw duidelijk dat de leerlingen dit fijner vinden dan de 'klassieke manier van lesgeven'.

Ook bij personeelsvergaderingen heb ik de kans gekregen om een kijkje te nemen bij andere leerkrachten. Ik herinner me nog één bepaalde vergadering waar we ervaringen met elkaar konden delen. Ik vroeg dan ook telkens hoe de leerkracht in kwestie de verschillen tussen de leerlingen aanpakte en kreeg diverse antwoorden te horen die aansloten bij de visie van de school. Leerkrachten proberen aan de hand van activerende werkvormen, extra verdiepend materiaal en instructie te differentiëren in de lessen. Personeelsvergaderingen als deze waren enorm interessant en leerrijk. Je kon niet alleen je eigen implementatie maar ook die van anderen delen en aanhoren. Tot slot merkte ik ook dat bepaalde leerkrachten differentiatie meer hanteerden dan anderen. Vaak werd 'tijdsnood' en 'te grote klassen' boven gehaald. Ik hoop met dit onderzoek enkele leerkrachten aan te zetten tot differentiatie binnen de klasmuren.

1.7.2 Flexibele klasorganisatie, bemoediging door de leerkracht en coachende stijl

Dit belangrijk element wordt gekoppeld aan de interactieve werkvormen die de leerkrachten hanteren. Door gebruik te maken van diverse werkvormen kan de leerkracht de coachende rol op zich nemen. Ook dit merkte ik bij het vak Nederlands. Mijn mentoren probeerden heel wat duo-werk en groepswork te integreren. Hierdoor kan de leerkracht de leerlingen coachen en bijsturen waar nodig. De groepsverdeling varieerde en zo ontstonden er zowel homogene als heterogene klasgroepjes. De school zette ook in op de flexibele klasorganisatie en coachende rol van de leerkrachten. Dit gebeurde op diverse manieren : zowel tijdens personeelsvergaderingen als in de klaspraktijk werd dit ten volste benut. De directeur nodigde spreker Kristof Das uit die het had over 'de nieuwe autoriteit.' In deze lezing werden heel wat voorbeelden aangekaart en besproken door alle leerkrachten van de bovenbouw. Praktijkvoorbeelden en eventuele oplossingen werden besproken, allemaal gelinkt aan een goed klasmanagement en correcte omgang met leerlingen.

Verder was de flexibele klasorganisatie ook erg zichtbaar. Wanneer er een bepaald technisch gedeelte niet werkte, werd er meteen naar een alternatief gezocht. Dit gebeurde zowel bij het vak Engels als het vak Nederlands. Als er zich een probleem voordeed vooraleer de les begon, werd dit eerst helemaal uitgeklaard. Nadien werden de lessen hervat en konden de leerlingen zich helemaal focussen. Onderstaande alinea schetst een voorbeeld van flexibele klasorganisatie:

Omdat er een leerling met een gebroken been zat, werd de lokaalregeling helemaal aangepast. Leerkrachten kregen een ander lokaal toegewezen en er werd een algemene e-mail doorgestuurd. Ondanks de goede regeling van het secretariaat ontstonden er toch een aantal misverstanden. Leerlingen die hun materiaal in een bepaald lokaal opborgen, hadden

dan les in een ander klaslokaal. Er werd water bij de wijn gedaan en de leerkrachten kwamen altijd tot een consensus. De flexibele, onderlinge regeling hield stand en zo konden de lessen ook gewoon weer doorgaan.

Kortom: er wordt heel wat ingezet op zowel de klasorganisatie als de bemoediging en coachende stijl van de leerkrachten. Door middel van personeelsvergaderingen en vakgroepvergaderingen delen de leerkrachten hun kennis en aanpak van deze elementen.

1.7.3 Inlevingsvermogen in de wereld van de leerlingen

Dat leerkrachten op een authentieke manier voor de klas staan en vanuit hun persoonlijke empathische vaardigheden contact maken met de leerlingen, is van cruciaal belang. Leerlingen moeten zich veilig en welkom voelen in het klaslokaal. Ook hier wordt de link gelegd met het ABC-model. Doordat de leerlingen betrokken zijn bij het lesgebeuren en de activiteiten die errond plaatsvinden, worden ze competent en gemotiveerd. Vervolgens gaan ze hun eigen leerproces in handen nemen en werken ze autonoom. Empathie is meer dan aardig zijn voor elkaar. Het betekent dat zowel de leerlingen als de leerkrachten zich kunnen inleven in de gevoelens van anderen, om nadien gepast te reageren.

Er zijn heel wat voorbeelden uit de klaspraktijk die gelinkt worden met dit principe. Bovenbouw Sint-Gertrudis Landen zette enorm in op de mentale gezondheid van de leerlingen. Bepaalde voorbeelden kunnen niet besproken worden vanwege privacy redenen. Onderstaande alinea's tonen enkele andere voorbeelden aan die ik meegemaakt heb gedurende mijn stage werkplekklaren:

- *De leerlingen van een bepaalde klasgroep ervoeren een vreemde klassfeer. Er ontstond wat onderlinge spanning en dit straalde af op de hele klasgroep. Toen de leerkracht doorhad wat er zich afspeelde, werden er een aantal leerlingen in kwestie apart geroepen. Het conflict werd besproken, al dan niet met de leerlingenbegeleiding, en zo kwamen ze samen tot een oplossing. De leerlingen probeerden zich in te leven in het hoofd en de gevoelens van de andere partij. Dit werd met elkaar besproken en er werd samen naar een oplossing gezocht. De leerkracht had hier ook een bemoedigende rol : ze begreep beide kanten van het verhaal en probeerde toch een oplossing te bieden die aansloot bij de standpunten van beide partijen. De leerlingen in kwestie legden de ruzie weer bij en vervolgens konden de lessen gewoon doorgaan.*
- *Een ander voorbeeld van onderlinge empathie luidt als volgt : tijdens één van mijn praktijklessen deed er zich een incident voor tussen een aantal leerlingen. Ik merkte meteen dat de leerlingen in kwestie er mee zaten en dat dit uitgeklaard moest worden. Ik besloot om na de les de leerlingen even bij mij te roepen. Ik heb beide partijen laten praten en speelde in op de situatie. Uiteindelijk namen de leerlingen in kwestie zelf de touwtjes in eigen handen en besloten toch om op een volwassen manier met elkaar te praten en elkaar te begrijpen. Enkele dagen later gaf ik weer les aan deze klas. Ik polste even naar de situatie en het bleek helemaal uitgeklaard te zijn: ze waren weer dikke vrienden. Nadien bedankten ze me voor de tijd die ik voor hen nam en om naar hen te luisteren.*
- *Het laatste voorbeeld is gelinkt aan het Coronavirus. Op de vooravond van de lockdown werd er nog les gegeven op school. De leerlingen zaten met enorm veel vragen over 'de toekomst' en wat er allemaal zou gebeuren. Ook hier namen zowel de directie als het lerarenteam de nodige tijd om de leerlingen gerust te stellen en eventuele plannen uit te leggen. Lessen werden stilgelegd om eens een praatje met de leerlingen te slaan*

over het huidige gebeuren. Niet alleen mijn mentoren, maar ook andere leerkrachten zorgden ervoor dat de leerlingen gerustgesteld waren.

Er kan een duidelijke conclusie getrokken worden met betrekking tot het inlevingsvermogen naar de leerlingen toe. Het is een belangrijk element in de visie van de school en dit element wordt ook uitgebreid bespeeld. Eén van de voordelen van werkplekleren is dat ik heel wat tijd doorgebracht heb in deze school. Ik heb van diverse projecten en onderdelen van de school kunnen proeven en één ding is zeker : deze school zette enorm hard in op het inlevingsvermogen van de leerlingen. Bovenstaande voorbeelden zijn slechts het topje van de ijsberg. Het is een erg fijne school met een warme, familiale sfeer. Niet alleen de leerlingenbegeleider maar ook het grote team van leerkrachten draagt hier zijn steentje bij.

1.7.4 Aangepaste remediëring

Tot slot de aangepaste remediëring. Ook hier heb ik een aantal voorbeelden herkend tijdens mijn stageperiode. Dit belangrijk element licht ik toe aan de hand van een voorbeeld uit de vakken Nederlands en Engels. Allereerst een voorbeeld van het vak Nederlands : het schooljaar startte meteen met een screening van Diataal (bijlage 1). De leerlingen van het derde jaar kregen een test voorgeschoteld. Deze test was reeds afgestemd op de individuele leerling, aan de hand van de resultaten van het tweede jaar. Ze kregen de nodige tijd om deze test te voltooien. Nadien werd er een formulier gemaakt waar de leerkrachten het leesniveau en andere resultaten op noteerden. Dit formulier werd dan met de individuele leerling besproken. Aan de hand van het remediëringsgesprek werden er dan gepaste en op maat gemaakte oefeningen doorgegeven aan de leerlingen. De leerlingen vulden nadien een zelfevaluatie in. Zij moesten doorheen het schooljaar naar het volgende niveau raken aan de hand van de remediëringsoefeningen die de leerkrachten hen doorgegeven hadden. Op deze manier weten zowel de leerlingen als de leerkrachten waar de leerlingen staan in hun leerproces. Dit draagt bij tot het gedifferentieerd lesgeven. Op deze manier kunnen de leerkrachten gedifferentieerd werken en het materiaal aanpassen aan de leerlingen.

Een ander voorbeeld komt uit de les Engels. Mijn mentor en ik besloten om de klas aan het werk te zetten aan de hand van co-teaching. De leerlingen kregen een bepaalde opdracht waar ze aan moesten werken, deze taak werd in het klaslokaal gemaakt. Eén van de leerkrachten coachte de leerlingen en stuurde hen bij waar nodig. De andere leerkracht nam bij de leerlingen een lees-/sprek opdracht af. De leerkracht luisterde naar elke leerling en gaf de nodige feedback op het moment zelf. Nadien kregen de leerlingen die het erg moeilijk hadden met deze opdracht enkele kleine opdrachten om hun niveau te verbeteren.

Een voorbeeld dat zowel bij het vak Nederlands als Engels gebruikt werd, is een checklist aan het einde van een toets. Hier werd onder andere gevraagd hoe lang de leerlingen voor een toets gestudeerd hadden, of ze de toets al dan niet moeilijk vonden (ook de moeilijke onderdelen konden ze benoemen) en tot slot moesten de leerlingen zichzelf een punt geven. Op deze manier zet je de leerlingen aan om na te denken over hun manier van studeren. Nadien kunnen ze nagaan waar het al dan niet fout gelopen is en krijgen ze het nodige remediëringmateriaal. Ook andere onderwijsvakken maakten gebruik van deze zelfevaluatie. Wanneer ik toezicht had tijdens permanentie/studie, kregen de leerlingen af en toe een opdracht/toets. Nadat ik de toets met de leerlingen overlopen had, zag ik de zelfevaluaties verschijnen. Meerdere leerkrachten maakten dus gebruik van remediëring.

1.8 Praktijk

1.8.1 School

Dit onderzoek is verwezenlijkt in Bovenbouw Sint-Gertrudis te Landen. De school omvat enkel de tweede en derde graad aso en tso. Nadat ik deze school gekozen had om mijn stage werkplekieren te voltooien, bekeek ik de visie van de school op differentiatie. Deze visie werd eerder in dit onderzoek besproken (zie '1.8 Hoe stimuleert de school de activerende didactiek van differentiatie?'). Het leek me erg interessant om mijn onderzoek in deze school te verwezenlijken, aangezien ze zelf al behoorlijk inzetten op differentiatie. Aangezien ik vanaf het begin van het schooljaar aanwezig was in deze school, ervaaarde ik een aantal voordelen. Ik kon makkelijker inspelen op de interesses van de leerlingen, alsook het niveau en de leervoorkeuren.

Door de onvoorziene omstandigheden met betrekking tot het Coronavirus, heb ik het praktijkgedeelte moeten aanpassen. Het algemene onderzoek heeft plaatsgevonden in de tweede graad aso. De voorbereiding en uitvoering van het praktijkluik heeft plaatsgevonden gedurende het eerste semester van het schooljaar. Ik heb niet alleen de kleine stappen van differentiatie uitgetest, maar ook de grotere en complexere elementen. Duidelijke regels en afspraken, alsook een goed klasmanagement waren nodig om dit onderzoek vlot te laten verlopen. Het praktijkluik van differentiatie binnen het vak Nederlands focust zich op :

- Uitgeteste soorten differentiatie
- Leerstofonderdeel dat eraan gekoppeld werd
- Ervaren voordelen en moeilijkheden
- Welke richting/klas waarin dit uitgetest werd

Ik testte enkele soorten differentiatie uit. Zowel feedbackmomenten als variatie in werkvormen komen hier aan bod. Het verdere verloop van dit onderzoek linkt eveneens mijn persoonlijke ervaringen met de bekomen informatie uit de literatuurstudie. Het praktijkluik wordt afgesloten met een poster met handige 'tips en tricks' (bijlage 14) om te differentiëren binnen de schoolmuren.

1.8.2 Uitgeteste soorten differentiatie

1.8.2.1 Evaluatie

Op het vlak van evaluatie heb ik een aantal soorten uitgetest. Evaluatie is een belangrijk aspect om bij te differentiëren. Ik heb daarom gekozen om voornamelijk te differentiëren bij zelfevaluatie en peerevaluatie. Via deze weg leren de leerlingen feedback vormen, begrijpen en toepassen. Als leerkracht breng je aan de hand van evaluatie zowel het leerproces als de leerprestaties in kaart. Wanneer ik terugblik op het differentiëren op evaluatie, merk ik dat ik vaak meer toegepast heb dan dat ik zou denken. Zoals dit onderzoek reeds aantoonde, zijn er heel wat kleine stappen tot differentiatie. Enkele stappen die mijn mentoren ondernamen, met betrekking tot differentiatie op evaluatie, zijn reeds opgesomd in dit onderzoek. Ik heb gekozen om voornamelijk formatieve evaluatie uit te testen. Ik wilde graag de leeractiviteiten van de leerlingen in kaart brengen en eveneens het leerproces optimaliseren. Dit gebeurde door de leerlingen te ondersteunen en te coachen waar nodig. Het vervolg van dit praktijkluik geeft enkele voorbeelden van mijn uitgeteste vormen van formatieve evaluatie.

- *Zelfevaluatie na een groepsopdracht*
 - o *Klas : 4A Latijn-Wiskunde en Latijn-Talen*
 - o *Leerstof : Spreekopdracht zinsontleding*

De leerlingen in kwestie hebben sinds kort het onderdeel zinsontleding geleerd. Om te controleren of de leerlingen de leerstof onder de knie hebben, bereiden ze een presentatie voor over een bepaald onderdeel van zinsontleding. Nadien zullen ze deze presentatie ook geven aan de leerlingen van het derde jaar. Hiervoor stelde ik een zelfevaluatieformulier op. Nadat ze deze opdracht voltooid hebben, vullen ze dit formulier in. Dit formulier is toegevoegd aan de bijlagen (bijlage 2). Het omvat een duidelijke instructie gevolgd door de zelfevaluatie voor de leerlingen. Ik maakte gebruik van de OVUR-strategie. Op deze manier konden de leerlingen op een gestructureerde manier aan de slag met de opdracht. Wanneer de leerlingen deze zelfevaluatie invullen, zullen ze stilstaan bij de sterke en zwakke punten tijdens de gegeven presentatie. Het zet hen aan om rekening te houden met deze elementen in de toekomst. Ze houden dit formulier bij en bekijken het alvorens een andere presentatie gegeven wordt.

Een voordeel dat ik zelf ervaren heb tijdens het uittesten van dit product, is dat de leerlingen effectief stilstaan bij hun presentatie. Ze reflecteren over het hele gebeuren, hun kwaliteiten en werkpunten. Via deze weg werden de leerlingen verantwoordelijk voor hun eigen kunnen en doen. Ze nemen de tips en tricks mee naar de volgende presentatie en voorkomen het maken van dezelfde fouten. Ik heb ook ondervonden dat het echt belangrijk is om stil te staan bij het invullen van dit formulier. Enkel en alleen op deze manier zullen ze doordacht nadenken over hun product en de uitvoering ervan. Belangrijk voor de leerlingen is dat ze zelf kunnen nadenken over hun competenties.

Bepaalde leerlingen namen de zelfevaluatie echter niet serieus. Ik moest de leerlingen vaak aansporen om dit doordacht in te vullen: enkel en alleen via deze weg zouden ze hun sterke en verbeterpunten inzien. Ik besepte ook dat ik meer tijd moest geven om deze formulieren in te vullen. Om zeker te zijn dat de leerlingen in kwestie dit deden, wandelde ik door het klaslokaal, beantwoordde enkele vragen van de leerlingen om nadien de instructie te geven het formulier op te bergen.

- *Peerevaluatie na een groepsopdracht*
 - o *Klas : 4A Latijn-Wiskunde en Latijn-Talen*
 - o *Leerstof : spreekvaardigheid zinsontleding*

Ook bij dit stukje leerstof besloot ik om de peerevaluatie uit te testen. De leerlingen kozen zelf met wie ze wilden samenwerken. Ik testte dit product uit omdat leerlingen vaak meer genoegen nemen met elkaars feedback in plaats van docentenfeedback. Ik maakte dan ook gebruik van zowel peerevaluatie als zelfevaluatie en een evaluatieformulier voor leerkrachten. De peerevaluatie (bijlage 3) omvat voornamelijk de onderlinge samenwerking en taakverdeling. Ze krijgen een extra vak om andere zaken over hun samenwerking te noteren. Nadien geven ze zichzelf een punt op tien en noteren ze wat ze zouden veranderen bij een volgend groepswerk. De leerlingen vullen dit formulier individueel in zodat ze elkaar niet kunnen beïnvloeden.

Een voordeel van deze peerevaluatie is dat leerlingen eerlijk durven zijn tegenover elkaar. De leerlingen die enkele frustraties ervaren hadden tijdens dit groepswerk, noteerden dit ook in hun evaluatie. Ik moest enkele keren aangeven dat ze oprecht en eerlijk moesten zijn. Op deze manier leerden de leerlingen elkaars werk en prestaties beoordelen. Ze leerden omgaan

met feedback van anderen. Dit gebeurde aan de hand van enkele beoordelingscriteria. Het grote voordeel hiervan is dat de leerlingen de criteria beter zullen begrijpen. Het werkte motiverend en de leerlingen dachten actief na over de opdracht en het groepsgebeuren.

Een nadeel van peerevaluatie is dat sommige leerlingen niet honderd procent eerlijk durfden te zijn. Ze vreesden voor de reactie van hun teamgenoten en waren milder bij het invullen van dit formulier. Vriendschap en vijandigheid speelden een grote rol bij deze peerevaluatie. Ik merkte dat er onderling heel wat opmerkingen gegeven werden. Daarom is het nog maar eens duidelijk geworden dat de leerkracht voor een veilig en warm klasklimaat moet zorgen. Ik speelde in op deze opmerkingen en wees hen erop dat ze dit formulier in stilte moesten invullen. Ik legde ook uit waarom peerevaluatie zo belangrijk is want sommige leerlingen zagen het nut hier niet van in. Een ander nadeel was timemanagement: het invullen duurde langer dan gepland. Ik vond het wel belangrijk dat de leerlingen de tijd namen die ze nodig hadden: zo gingen ze doordacht te werk.

- *Evaluatieformulier : 3B Humane Wetenschappen*

- *Klas: 3B*
- *Leerstof : zinsontleding*

De leerlingen van 4A kregen de opdracht om een kleine les te ontwerpen rond een bepaald stuk 'zinsontleding'. Nadien werden deze lessen gegeven aan de leerlingen van het derde jaar (3B). Deze leerlingen vulden naderhand een evaluatieformulier in, gericht op de leerlingen van het vierde jaar. Via deze weg leerden de leerlingen van het derde jaar gerichte feedback geven en stilstaan bij bepaalde criteria. De leerlingen van het derde jaar kenden de meeste leerlingen van het vierde jaar niet zo goed. Dit leidde tot een objectieve evaluatie. Het formulier dat ik opstelde had zeer duidelijke criteria: van articulatie tot de verstaanbaarheid van de leerstof. Nadien werd er een punt op tien gegeven. Ik zelf evalueerde de presentaties ook. Op basis van een aantal criteria probeerde ik de leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen en hen gepaste feedback te geven. Deze formulieren zijn bijgevoegd aan de bijlagen (bijlage 4 en 5).

Doordat de leerlingen op een objectieve manier een evaluatie uitvoerde, was het voor mij makkelijker om een punt te plakken op de presentaties. Zowel de notities van mijn mentoren als die van de leerlingen van het derde jaar hebben me enorm ondersteund. Bepaalde presentaties verliepen heel snel en op deze manier was het moeilijk om gegronde en gepaste feedback te geven. De evaluatieformulieren werden op voorhand met de leerlingen van het derde besproken : op deze manier konden we meteen aan de slag met de presentaties. De leerlingen kregen zelf nog een kans om enkele tips te noteren voor de leerlingen die ze evalueerden. Ook hier werd er actief met de feedback omgegaan. Sommige leerlingen wilden zelfs tweemaal het formulier invullen.

Een moeilijkheid bij deze opdracht is dat leerlingen vaak heel beknopt feedback geven. Ik merkte dat ze zich focusten op één bepaald aspect en zo andere aspecten uit het oog verloren. Ze deden uiteraard enorm hard hun best om dit formulier zo correct mogelijk in te vullen, maar het was te veel. De oorzaak hiervan zijn de vele criteria. De leerlingen waren niet gewoon om elkaar te evalueren en het was voor sommigen een uitdaging om gepaste feedback te geven. De leerlingen die meer dan één keer een formulier ingevuld hadden, probeerden nadien wel rekening te houden met andere criteria.

- *Kahoot quiz*
 - o *Klas : NT2*
 - o *Leerstof : vervoeging van de werkwoorden (herhaling)*

De klas van NT2 is al een tijdje bezig met de vervoeging van het werkwoord. Deze klas bestaat voornamelijk uit Franstalige leerlingen die het Nederlands niet optimaal onder de knie hebben. Ze worden tijdens de lessen NT2 bijgestuurd en gecoacht op de onderdelen waar zij moeilijkheden ervaren. Aangezien er heel wat onregelmatige werkwoorden tussen zitten, is dit een complex stuk leerstof. De leerlingen van NT2 maakten reeds heel wat oefeningen op de werkwoorden. Alvorens ik de Kahoot quiz hanteerde, liet ik de leerlingen nog wat oefeningen maken op dit leerstofonderdeel. Ik hoorde van mijn mentor dat de meesten nog heel wat moeilijkheden ervaarden met de verleden tijd en het voltooid deelwoord. De bundel die ik opstelde omvatte dus oefeningen met de grootste moeilijkheden van de leerlingen (bijlage 6). Naast de oefeningen, stopte ik eveneens een hulpschema in deze werkbundel. De leerlingen konden, wanneer ze niet tot de juiste oplossing kwamen, terugblikken naar dit schema en zo de vooropgestelde stappen volgen. Nadien verbeterde ik deze oefeningen, op een interactieve manier, samen met de leerlingen. De leerlingen werkten erg gretig aan deze werkbundel en de manier van verbeteren sprak hen enorm aan. Aangezien het een kleine groep is, kon ik heel wat met de les doen. Ze kwamen aan het bord, schreven daar de correcte antwoorden op en maakten er een heus spelletje van. Er hing een fijne en warme sfeer in deze klasgroep.

Ik maakte eveneens een bordspel⁹ rond de werkwoorden (bijlage 7) maar door tijdsgebrek heb ik dit niet in de les NT2 kunnen hanteren. Dit bordspel werd wel al eens gebruikt in mijn vorige stagelessen. Het concept is hetzelfde als 'Trivial Pursuit' : de leerlingen trekken een kaartje, proberen tot de correcte vorm te komen en controleren aan de achterkant van het kaartje of ze het al dan niet juist hadden. Ik besloot om wel de 'Kahoot' quiz (bijlage 8) te spelen in plaats van het bordspel. 'Kahoot' is een handige tool om leerstof formatief te evalueren. Ik kreeg meteen een betere inzicht op de moeilijkheden van de leerlingen. De leerlingen vullen een code in op de website van 'Kahoot'. Aan de hand van deze code kunnen ze deelnemen aan de quiz. Vervolgens worden er vragen gesteld : de leerlingen hebben keuze uit diverse oplossingen en moeten de juiste keuze maken binnen een bepaalde tijdsperiode. Het doel van deze quiz is om zoveel mogelijk punten te behalen. Wanneer de oplossing correct is, krijgen ze extra punten. Wanneer de oplossing fout is, verdienen ze geen punten. Als opsteller van de quiz kan je iedere vraag kort toelichten. Op deze manier denken ze na over hun gekozen antwoord en waarom het al dan niet fout is. Door middel van 'Kahoot' gaan de leerlingen op een actieve manier om met de leerstof. Het competitiegehalte stijgt en de leerlingen ervaren heel veel plezier.

Differentiëren op evaluatie is naar mijn gevoel goed gelukt. De leerlingen dachten actief na over hun plaats in het leerproces en hoe ze dit kunnen verbeteren. Door middel van formatieve evaluatie kreeg ik meer inzicht in het proces van de leerlingen. Ik gaf hen meer gepaste feedback en de leerlingen gingen er ook daadwerkelijk mee aan de slag. Af en toe werden de regels wel nog even herhaald; sommige leerlingen maakten de zelfevaluaties per twee in plaats van individueel. Door differentiatie toe te passen op evaluatie heb ik enorm moeten werken aan mijn timemanagement. Bepaalde soorten namen meer tijd in dan ik gepland had, daarom werd er ook wat gepuzzeld en verschoven. Anderzijds merkte ik ook dat de leerlingen actief meewerkten : de activerende vormen speelden hier een grote rol.

⁹ <https://www.klascement.net/downloadbaar-lesmateriaal/82564/trivial-pursuit-spelbord-en-blanco-vraagkaarten/?previous>

1.8.2.2 Instructie

Dit onderzoek toonde aan dat er drie verschillende soorten groepen zijn bij het begrijpen van een instructie. Aangezien er heel wat Franstalige leerlingen in deze school zitten, merkte ik meteen deze verschillende subgroepen op. In dit praktijkgedeelte bespreek ik de klassen waarin deze vorm van differentiatie toegepast werd, onderverdeeld in de verschillende subgroepen van instructie. Nadien bespreek ik de voordelen en moeilijkheden die ik ervaren heb. Ik heb gebruik gemaakt van zowel differentiatie model 1 als differentiatie model 2 in de klassen van de tweede graad. Ik testte deze vorm van differentiatie uit in bijna alle klassen, maar spits me hier toe op 4C Wetenschappen 1 en 2 en 3B Humane-Wetenschappen.

- 4C Wetenschappen 1 en 2

Deze klas omvat een heel divers aanbod aan leerlingen. Ik merkte al gauw dat de drie subgroepen van instructie hier aan bod kwamen. Onderstaande alinea's tonen aan hoe ik met een bepaalde groep omging en welk leerstofonderdeel hieraan gekoppeld werd.

Ik testte deze vorm van differentiatie bij het leerstofonderdeel 'zinsontleding'. Dit is een erg complex stuk leerstof voor heel wat leerlingen. Veel oefeningen en herhaling van de leerstof werden gehanteerd door zowel mezelf als mijn mentoren Nederlands. De instructieonafhankelijke leerlingen gingen meteen aan de slag. Ze lazen de instructie en werkten aan de oefeningen. Dit verliep vlot in deze klas. Zowel de instructieafhankelijke als de instructiegevoelige leerlingen wachtten geduldig op een verdere instructie. Ik las de opgaves van de oefeningen voor en beantwoordde nadien ook nog enkele vragen in verband met deze opdracht. De instructieafhankelijke leerlingen gingen vervolgens aan de slag en de instructiegevoelige leerlingen zaten nog met enkele vragen. Doordat deze klas erg groot en vrij rumoerig is, was het voor mij niet altijd even makkelijk om elke leerling optimaal te coachen. Om dit probleem op te lossen, zette ik een aantal van de instructieonafhankelijke leerlingen in. Zij hielpen dan de andere leerlingen, terwijl ik mijn uiterste best deed om de klas te coachen. Ik merkte dat deze leerlingen hun taak dan ook erg serieus namen. Ze gaven een extra instructie, legden een stukje van de leerstof uit en sommigen probeerden dan samen oefeningen te maken.

Belangrijke elementen bij differentiëren op instructie zijn zowel structuur als tijd en interactie. Om in te spelen op deze elementen maakte ik gebruik van interactie tussen zowel de leerlingen en de leerkracht als de leerlingen onderling. Door een aantal van de instructieonafhankelijke leerlingen in te zetten, werd de les wat interactiever. De leerlingen ondersteunden elkaar en deelden zo hun kennis. Vervolgens zorgde ik ervoor dat er voldoende structuur aan bod kwam. Ik gaf duidelijke instructies alvorens de opdrachten gemaakt werden en liet de leerlingen zelfstandig aan de slag gaan. Op deze manier kon ik mijn eigen competenties inzetten om zoveel mogelijk leerlingen bij te sturen en te coachen. Tot slot nam ik ook de nodige tijd om mijn klasmanagement te optimaliseren. Ik merkte al gauw dat dit niet uit het niets gebeurde en dat er enkele afspraken gemaakt moesten worden. Nadien verliep deze vorm van differentiatie al wat vlotter. Om deze vorm frequenter te hanteren, moest ik ervoor zorgen dat ik dit zelf tot in de puntjes uitgewerkt had. Enkel en alleen door structuur te bieden in de klassen, de nodige afspraken te maken en te variëren in de werkvormen zorgde ik ervoor dat deze vorm makkelijker hanteerbaar werd.

Differentiëren op instructie vergt dan niet veel tijd, maar het is wel belangrijk om als leerkracht gestructureerd aan het werk te gaan en om het klasmanagement in orde te hebben. Zonder structuur kan dit al snel een chaotisch gebeuren worden, waardoor zowel de leerlingen als de leerkracht in de war zullen raken.

- *3B Humane-Wetenschappen*

Ook hier heb ik deze vorm van differentiatie toegepast op het leerstofonderdeel 'zinsontleding'. Ik merkte dat het merendeel van de klas vaak instructieafhankelijke en instructiegevoelige leerlingen waren. Slechts enkele leerlingen konden meteen aan de slag met de oefeningen. De overige leerlingen verwachtten nog een korte herhaling van de leerstof alvorens ze met de oefeningen verder konden. Ik merkte dat deze vorm van differentiatie complexer zou verlopen dan in de klas 4C. Voor de vierdejaars was het gedeelte zinsontleding immers herhaling en uitbreiding. Doordat de klasgroep van 3B kleiner is, werd het voor mij minder chaotisch. Ik legde het stappenplan nog eens uit, las de instructies van de oefeningen voor en verklaarde enkele moeilijke begrippen. Nadien maakten we allemaal samen één oefening van alle opdrachten samen, vervolgens konden ze aan de hand van duo-werk verder werken aan de oefeningen.

Ik bouwde dit op en probeerde bij andere stukken leerstof telkens meer te differentiëren op instructie. Zodra ik merkte dat de leerlingen dit stuk onder de knie hadden, liet ik hen samenwerken, de instructies voorlezen en zo konden ze aan de oefeningen beginnen. Zoals het IGD-model in dit onderzoek reeds aantoonde, is interactie tussen zowel de leerlingen onderling als de leerlingen en de leerkracht enorm belangrijk. In deze klas zette ik meer in op de interactie tussen de leerlingen en de leerkracht, omdat zij hier meer nood aan hadden. Ook de structuur probeerde ik in deze klasgroep te behouden. Ik bood hen de nodige tijd en ondertussen coachte ik hen. Dit deed ik door af en toe een instructie te laten herhalen en vervolgens liet ik hen uitleggen wat precies de bedoeling was. Aan het einde van mijn stageperiode merkte ik dat de leerlingen hierin gegroeid waren. Er konden meer leerlingen zelfstandig aan de slag gaan en de hoeveelheid instructieafhankelijke leerlingen nam af.

Ik merkte dat het verschil tussen beide klassen enorm groot was. Ik probeerde hierop in te spelen, maar dit verliep niet altijd even vlot. De kennis en ervaring van mijn mentoren waren dan ook erg belangrijk. Ze gaven me tips en hielpen me waar nodig. Een gestructureerd klasmanagement is dan ook echt een 'must'. Doordat ik de instructieafhankelijke leerlingen inzette, werd het voor mij minder complex om te differentiëren op instructie. Het is een complex gebeuren dat veel aandacht en een goed klasmanagement vergt.

1.8.2.3 Tempo

Er zijn heel wat verschillende manieren om te differentiëren op tempo. Ik heb voornamelijk beroep gedaan op het BHV-model en maximale tijdsbesteding. Deze twee vormen werden reeds besproken in dit onderzoek (1.3.3 Tempo). Het BHV-model omvat zowel een formatieve als een summatieve toets en herhalings- en verrijkingsmateriaal. In tegenstelling tot het BHV-model, focust de maximale tijdsbesteding op het aantal opdrachten die gemaakt moeten worden binnen een bepaalde tijdspanne. In het derde jaar heb ik dit model getest in de klas 3D Economie-Talen, Economie- Wiskunde en Wetenschappen. Vervolgens heb ik de maximale besteding getest in de klas 4B Humane-Wetenschappen.

- *4B Humane – Wetenschappen : maximale tijdsbesteding*

De leerlingen van 4B startten met de leerstof rond "gelezen teksten" in het zesde hoofdstuk uit hun werkboek Kapitaal 4. Dit hoofdstuk omvatte zowel theorie als oefeningen rond fabels, sages, legendes en mythes. Alvorens de leerlingen van start gingen, startte ik met een PowerPoint (bijlage 9) om hun voorkennis te testen. De presentatie omvat de herhaling van de theorie en de uitleg van de nieuwe leerstof. Ik presenteerde de PowerPoint op een interactieve manier en probeerde de leerlingen zelf zoveel mogelijk aan het woord te laten. Ik

koos ervoor om een aantal vragen te stellen in verband met het thema zodat de voorkennis geactiveerd werd.

De leerlingen kregen de instructie om een aantal oefeningen te maken. De oefeningen, verspreid over vier pagina's, omvatten een toepassing van de theorie. Nadien zette ik een timer op het bord. Op deze manier konden de leerlingen de tijd in de gaten houden en zo een tandje bijsteken wanneer nodig. De leerlingen kregen dertig minuten de tijd om de oefeningen te maken. Ze gingen ofwel individueel ofwel per twee aan het werk en probeerden zo de tot de oplossingen te komen. Dit verliep erg vlot en de meeste leerlingen waren klaar met hun oefeningen alvorens de timer afging. Nadien verbeterden we samen de opdrachten en werden enkele moeilijkheden uitgeklaard.

Deze vorm van differentiatie is erg effectief en het geeft de leerkracht meer tijd om te coachen. De leerlingen gingen autonoom aan de slag met de oefeningen en deelden de kennis met elkaar. Het werd me ook snel duidelijk op welk tempo de verschillende leerlingen werkten. Nadien kon ik mijn lessen aanpassen aan het tempo van de leerlingen. Ook in grote klasgroepen kan deze vorm makkelijk toegepast worden. De leerkracht zet de leerlingen aan het werk en heeft de nodige tijd om leerlingen bij te sturen. Ik heb deze vorm van differentiatie ook toegepast in andere klassen en in het vak Engels. Ook hier verliep dit erg vlot en de leerlingen waren actief bezig met de leerstof.

- 3D : BHV-model

De leerlingen van 3D startten met het stuk leerstof rond 'poëzie'. Mijn mentor had enkele werkblaadjes opgesteld met diverse oefeningen. De moeilijkheidsgraad nam toe naarmate de werkbundel vorderde. Ik kreeg de kans van mijn mentor om deze leerstof aan te leren en enkele oefeningen te maken. Het BHV-model start met een formatieve toets. Er werd besloten om te starten met enkele gedichten, gegoten in een PowerPoint. Vervolgens werden er een aantal gerichte vragen gesteld om de voorkennis van de leerlingen te activeren: "Rijmt het gedicht?", "Welke regels rijmen?", "Heb je enig idee hoe dat heet?", "Waarom bestaat er poëzie?", "Lees of schrijf je zelf veel poëzie?" De leerlingen kregen een introductie over de nieuwe leerstof en wisten meteen waar de komende lessen over zouden gaan.

De leerlingen kregen nadien de werkbundel voorgeschoteld. De moeilijkheidsgraad nam toe en de leerlingen gingen per twee aan de slag. Ik merkte dat de leerlingen goed samenwerkten en ook hun kennis met elkaar deelden. Allereerst werd er gestart met een korte herhalingsoefening over de theorie die ze te zien kregen in de presentatie. Ze bepaalden het rijmschema van een aantal gedichten en noteerden de naam. Nadien werden de oefeningen verdiept. Ze kregen de verschillende soorten gedichten te lezen. Vervolgens bepaalden we samen de belangrijke kenmerken, het rijmschema en andere voorbeelden. Tot slot moesten ze zelf een gedicht schrijven, uiteraard van dezelfde soort. Het werkblaadje begon met een anafoor, wat niet complex is om te schrijven, en eindigde met een limerick. Ik merkte aan de reacties van de leerlingen dat ze het enorm fijn maar ook erg uitdagend vonden. Sommige leerlingen schreven meer dan één gedicht en toonden het fier aan hun medeleerlingen. Anderen namen hun tijd en probeerden zo goed mogelijk hun creativiteit te uiten.

Het BHV-model sluit af met een summatieve toets. De leerlingen van 3D kregen uiteindelijk ook een summatieve toets. De toets was erg vergelijkbaar met de werkbundel die ze moesten doorlopen. Aan het einde van de toets stond een zelfevaluatie en daaruit bleek dat de leerlingen zelf vonden dat ze de leerstof goed onder de knie hadden. De eindresultaten bewezen dit ook. Alle leerlingen slaagden met glans en bovenal hadden ze veel plezier beleefd.

Differentiëren aan de hand van het BHV-model werkt enorm goed. Als leerkracht heb je dan wel meer tijd nodig om zowel basis- als verdiepingsmateriaal te voorzien. Dit model zorgde ervoor dat alle leerlingen eerlijke kansen kregen en ook uitgedaagd werden.

1.8.2.4 Feedbackniveaus

Er zijn drie manieren om te differentiëren op feedbackniveaus. Ik heb ervoor gekozen om de drie verschillende vormen uit te testen, verspreid over mijn klassen. Als leerkracht is het erg belangrijk om de leerlingen bij te sturen in hun leerproces. Correcte en aangepaste feedback geven laat de leerlingen inzien waar ze zich bevinden in hun leerproces. Zowel zwakkere als sterkere leerlingen hebben hier baat bij.

- *Correctieve feedback*

Correctieve feedback omvat gegeven feedback op taken en opdrachten. De leerlingen bereiden iets voor, geven al dan niet een presentatie en ontvangen nadien de gepaste feedback. Ik heb deze vorm van feedback toegepast in enkele klassen, in beide onderwijsvakken (Engels en Nederlands). Zoals dit praktijkluik reeds aantoonde, hebben de leerlingen van 4A een presentatie rond zinsontleding gegeven aan de leerlingen van 3B. Het formulier dat ik gebruik heb (bijlage 5), was een interessante geheugensteun. Ik noteerde enkele elementen die me opvielen, wat ze erg goed deden en waar ze aan moesten werken. Elke leerling kreeg feedback. Aangezien de presentaties in kleine groepen verliepen, was het niet altijd even makkelijk om afgestemde feedback te geven. De coördinatie en hulp van mijn mentoren kwam goed van pas : ze vulden het formulier aan.

Door actief te luisteren naar de leerlingen, laat je niet alleen blijken dat je hen daadwerkelijk hoort, maar ook begrijpt. De leerlingen hebben enorm veel baat bij afgestemde feedback. Ze nemen de tips mee naar de volgende keer en integreren deze in hun leerproces.

- *Procesniveau*

Dit onderzoek toonde aan dat deze vorm van differentiatie gebruikt wordt om de leerlingen te begeleiden in hun leerproces, om zo tot het eindproduct te komen. Ik hanteerde deze vorm van feedback om de leerlingen te laten ontdekken waar ze eventuele fouten maakten in hun denkproces. Dit onderzoek toonde aan dat leerkrachten leerlingen kunnen helpen door hierop in te spelen en gepaste vragen te stellen. Vervolgens observeert de leerkracht hoe de leerlingen in kwestie tot het correcte antwoord komen. Dit stappenplan heb ik uitgetest in de klas 3B Humane-Wetenschappen.

De leerlingen maakten in hun werkboek, Kapitaal 3 (bijlage 10), enkele oefeningen rond werkwoorden. Dit is echter herhaling voor de tweede graad, maar sommige leerlingen hebben hier nog wat moeilijkheden mee. Ik besloot om enkele oefeningen samen met de leerlingen te maken. ik projecteerde de oefeningen en noteerde aan de achterkant van het bord het stappenplan van 'het ex kofschip'. Indien dit nodig was, kon ik het bord omdraaien. Dit stappenplan is een leuk en handig geheugensteuntje voor de leerlingen.

De leerlingen kregen de nodige tijd om de oefeningen voor te bereiden. Nadien werden de vragen klassikaal overlopen en verbeterd. Ik liet de leerlingen één voor één aan het woord. Ze vertelden me de vorm van het werkwoord en ik vroeg ze uitdrukkelijk hoe dat werkwoord geschreven werd. Een aantal leerlingen ervaarden hier moeilijkheden mee. Ze hadden de vorm fout en moesten goed nadenken hoe het dan wel geschreven werd. Ik draaide dan het bord om zodat de leerlingen het stappenplan konden volgen. Niet elke leerling hanteerde dit

stappenplan om tot de oplossing te komen. Een aantal leerlingen dachten goed na en probeerden opnieuw. Andere leerlingen schakelden dan de hulp van hun medeleerlingen in om zo tot het correcte antwoord te komen. Tot slot waren er de leerlingen die ofwel het stappenplan gebruikten, ofwel om mijn hulp vroegen. Wanneer dit gebeurde, legde ik erg kort de regels nog eens uit. Nadien overliep ik met de leerlingen in kwestie het beruchte stappenplan en kwam zo tot de oplossing. Het geven van hints en het stellen van gerichte vragen hebben me hier enorm geholpen. De leerlingen beseften uiteindelijk waar het misgelopen was en hanteerden in de volgende oefeningen, helemaal autonoom, het stappenplan.

Feedback geven op procesniveau is een vorm van differentiatie die elke leerkracht wel eens toepast. Leerlingen ondersteunen en coachen is dan ook één van de basisvaardigheden van een leerkracht. Het vergt niet veel tijd maar zorgt er wel voor dat de les op een interactieve manier gegeven wordt. De leerlingen hebben hier enorm veel baat bij en vinden de interactie bovenal fijn.

- *Zelfregulerende feedback*

De laatste vorm van feedback, zelfregulerende feedback, draait om de leerlingen zelf. Via deze weg krijgen de leerlingen meer vertrouwen in zichzelf en hebben ze het leerproces zelf in handen. De leerlingen leren nadenken over de fouten die ze gemaakt hebben en wat er eraan kunnen veranderen. Deze vorm heb ik, net zoals feedback op procesniveau, toegepast in meerdere klassen. Ik koppel deze vorm terug aan de oefeningen rond zinsontleding. De leerlingen hebben doorheen het schooljaar heel wat oefeningen moeten maken om dit stuk leerstof onder de knie te hebben. De meeste oefeningen heb ik samen met de leerlingen overlopen. Ik koos ervoor om geen verbetersleutel te gebruiken, want dit geeft niet de nodige extra uitleg bij een bepaalde zin of oefening. Ik merkte al gauw dat heel wat leerlingen moeilijkheden ervaarden met deze oefeningen. Ik speelde in op de antwoorden die ze gaven door gerichte vragen te stellen: 'Waarom denk je dat dit fout is?', 'Weet je hoe je het dan moet aanpassen?', 'Hoe ben je op dit antwoord gekomen?', 'Welke strategie kan je nog gebruiken om tot dit antwoord te komen?' en 'Weet je die regel nog? Hoe moet je die ook alweer toepassen?'. Deze vragen hielpen de leerlingen nadenken over de stappen die ze ondernomen hadden in bepaalde oefeningen. Ik merkte dat dit de leerlingen enorm hielp: ze beseften de fouten en zetten dit weer recht.

Zelfregulerende feedback is ook een vorm die veel leerkrachten hanteren zonder dat ze dat weten. Feedback draait rond de leerlingen zelf en hoe ze zichzelf sterker kunnen maken. Ik vond dit een van de leukste en meest effectieve vormen van differentiatie. Doordat de leerlingen actief gingen nadenken over hun denkproces, stappen en uitvoering van hun opdrachten gingen ze zichzelf telkens verbeteren. Kortom, feedback is een essentieel element waar leerlingen veel baat bij hebben.

1.8.2.5 Variatie in werkvormen

Differentiëren op basis van werkvormen is een vorm die ik uitgebreid uitgetest heb. Ik probeerde zoveel mogelijk werkvormen te bedenken om mijn lessen leuk en uitdagend te maken. Werkvormen zoeken die aansluiten bij de leerstof en interesses van de leerlingen is een heuse uitdaging. Om ervoor te zorgen dat ik toch inspeelde op de interesses van de meeste leerlingen varieerde ik vaak in mijn werkvormen. Zowel hoekenwerk als duo-werk, groepswerken, spelletjes en educatieve quizzes kwamen allemaal aan bod. Vaak werd er een combinatie gemaakt van twee of meerdere werkvormen tijdens een bepaald lesuur. Het vervolg van dit praktijkstuk omvat een korte uitleg van de gebruikte werkvorm, hoe zowel de leerlingen als ik zelf dit ervaarde en tot slot de voordelen en moeilijkheden.

- *Hoekenwerk*

Dit onderzoek toonde aan dat er verschillende soorten groepswerken zijn. Ik koos ervoor om een complementair groepswerk in de vorm van een hoekenwerk te gieten. Dit koppelde ik aan het leerstofgedeelte 'literaire bouwstenen'. Alvorens de leerlingen aan de slag gingen, kregen ze een werkbundel (bijlage 11). Deze bundel omvat diverse oefeningen rond het thema. De nodige theorie kregen ze nadien op een blad papier, dit kleefden ze in hun vademecum-schrift. Ik verdeelde het klaslokaal in een vijftal groepen. Elke hoek representeerde een deelthema van dit onderwerp. Bepaalde hoeken beschikten over een laptop, kortverhalen en de nodige media. De klassen werden in diverse groepen verdeeld en elke groep nam plaats aan een deelthema. De leerlingen kregen een tijdslimiet om de oefeningen af te werken. Nadien kregen ze een verbeter sleutel om de oefeningen te controleren. Onderstaand schema toont samenvattend de voorbereiding, tijdsduur en groepssamenstelling.

Doel	Leren van literaire bouwstenen en toepassen van de leerstof	Duur	4 lessen
Groepssamenstelling	Teams van 4-5 leerlingen	Klas	Derde jaar aso
Voorbereiding : Ik heb een werkbundel in elkaar gestoken. Alvorens de les begon, heb ik het klaslokaal onderverdeeld in vijf diverse hoeken. Elke hoek omvatte een kaartje met het deelthema, een laptop en het lesmateriaal. De leerlingen kwamen het lokaal binnen, kregen de nodige instructie en uitleg en nadien werd de werkbundel uitgedeeld. Wanneer de leerlingen klaar waren met het deelthema, kregen ze de verbeter sleutel. Dit proces herhaalde zich gedurende vier lessen. Tot slot werd de theorie genoteerd in hun vademecum-schrift.			

De leerlingen hebben dit groepswerk voltooid en vonden het bovenal erg leuk om in groepjes samen te werken. Een nadeel van dit complementaire groepswerk is dat het in grote klassen soms wel chaotisch kan verlopen. Ik hield telkens bij welke groep in welk thema zat en wat ze allemaal nog moesten doen. Bovenal deden er zich een aantal technische problemen voor waardoor bepaalde laptops niet meteen werkten. Om dit op te lossen heb ik zelf een aantal laptops meegenomen naar school. Op deze manier konden de leerlingen alsnog aan de slag met hun werkbundel zonder al te veel problemen. Een voordeel van dit groepswerk is dat de leerlingen dit enorm leuk vonden. Ook als leerkracht had je tijd genoeg om de leerlingen te coachen en bij te sturen. De voorbereiding zelf heeft veel tijd in beslag genomen, alsook de uitvoering van dit hoekenwerk. Het is een leuke werkvorm om toe te passen, maar vergt veel aandacht, structuur en tijd.

- *Duo-werk*

Eén van de werkvormen die ik heel vaak gehanteerd heb, is het werken in duo's. De leerlingen of ik zelf maakte(n) een aantal duo's, vervolgens werkten ze samen aan de oefeningen. Het voordeel van deze werkvorm is dat leerlingen zowel hun kennis als vaardigheden met elkaar kunnen delen. Coöperatief werken leert hen om zowel actief als sociaal te leren, wat essentieel is in de toekomst. Belangrijk bij duo-werk zijn de opgestelde doelen en structuur: de leerlingen moeten beide altijd terugvinden. Ik bood hen de nodige structuur en overliep de doelen die ze uiteindelijk moesten behalen. Ik las telkens de instructie voor en liet deze herhalen door de leerlingen zelf. Op deze manier wist ik zeker of ze de boodschap al dan niet begrepen hadden. Vaak liet ik de leerlingen oefeningen per twee maken, de grammatica per twee doornemen of herhalen en tot slot ook per twee kleine educatieve herhalingspellen spelen. De leerlingen vonden deze groepsverdeling enorm fijn en leerrijk. Onderstaand schema toont een samenvatting van deze werkvorm, gekoppeld aan één onderwerp.

Doel	Contextzinnen maken met begrippen uit het thema 'krantenartikelen'.	Duur	15 minuten
Groepssamenstelling	Duo-werk	Klas	Derde jaar
Voorbereiding : de leerlingen nemen plaats per twee. De leerkracht leest de opgave voor : ze moeten een contextzin formuleren met enkele begrippen uit het thema. In overleg met de leerlingen, besloot de leerkracht om de woorden op te delen. De lijst werd in twee gedeeld over de hele klas. Vervolgens gaan de leerlingen in duo's op zoek naar een correcte contextzin. Ze overleggen wat het woord betekent en formuleren zo een contextzin. De leerlingen delen hun kennis over de Nederlandse taal en sturen elkaar bij.			

Aan duo-werk zijn ook enkele nadelen verbonden. Als leerkracht probeer je zoveel mogelijk rekening te houden met de verschillen tussen de leerlingen. Omwille van deze reden, probeerde ik de groepsindeling zo veel mogelijk af te wisselen. Ik koos ervoor om afwisselend homogene en heterogene groepen te maken, afhankelijk van de opdracht. Bij deze opdracht formuleerde ik heterogene groepen, op deze manier konden de leerlingen elkaar helpen. Het vergt heel wat voorbereidingswerk en de nodige structuur. Af en toe hielden de leerlingen zich bezig met allerlei zaken, behalve met de oefening. Ik gaf hier opmerkingen over en ging nadien de leerlingen verder coachen. Eens een opmerking gegeven was, gingen de meeste leerlingen weer terug aan de slag. Ik hield hier dan ook rekening mee wanneer ik een duo-werk plande in de toekomst.

- *Groepswerk*

Er bestaan heel wat verschillende soorten groepswerk. Zowel coöperatief als collaboratief leren zijn hier twee voorbeelden van. In dit praktijkluik bespreek ik het coöperatief leren van de leerlingen. Dit houdt in dat leerlingen samenwerken aan een opdracht en zo betekenis zullen geven aan nieuwe informatie en vaardigheden. Via coöperatief leren zullen de leerlingen complexe problemen opdelen in diverse deeltaken. Ze komen tot een dieper inzicht en zullen (on)bewust rollen verdelen. Groepswerken dragen bij tot diverse vaardigheden: zowel communicatieve als sociale vaardigheden worden hier uitgebreid. Ik heb deze werkvorm zowel in het derde als in het vierde jaar uitgetest. Dit gedeelte focust op de verschillen en overeenkomsten van beide jaren. Groepswerken moeten begeleid en geëvalueerd worden door de leerkracht. Op deze manier weet de leerkracht waarmee hij rekening moet houden bij een volgende, gelijkaardige werkvorm.

Onderstaande schema's tonen een samenvatting van het verloop van dit groepswerk, gekoppeld aan een leerstofelement.

Doel	Gebruiken van diverse begrippen uit het woordveld 'theater en toneel' in een mondelinge opdracht	Duur	30 minuten brainstorm en uitschrijven script, de leerlingen oefenen thuis, duur van de presentaties is afhankelijk van de grootte van de groep.
Groepssamenstelling	4-5 leerlingen per groep	Klas	4B
<p>Voorbereiding : de leerlingen krijgen een werkbundel ter voorbereiding van een toneelstuk dat ze zullen bezichtigen. De werkbundel (bijlage 12) omvat diverse opdrachten omtrent theater: nieuwe woordenschat, woordzoeker, bekijken van een fragment, lezen van een tekst 'dit is theater' Tot slot krijgen de leerlingen een instructie om een mondelinge opdracht voor te bereiden, in kleine groepen. De leerlingen krijgen van de leerkracht een enveloppe toegewezen. Deze enveloppe omvat enkele gekke en bizarre begrippen die ze moeten integreren in hun toneelstuk. Vervolgens gaan ze aan de slag: ze schrijven een verhaallijn. Aan de hand van de OVUR-strategie starten de leerlingen met een brainstorm: 'Wat zijn onze ideeën?', 'Hoe verdelen we de rollen?', 'Waar zullen we de begrippen integreren?' Nadien schrijven ze een script en oefenen ze hun rollen in. De leerlingen beslissen , in overleg met de leerkracht, wanneer het toneelstuk zal plaatsvinden. Alvorens ze acteren, overloopt de leerkracht de evaluatiecriteria. Op deze manier weten de leerlingen waar ze rekening mee moeten houden.</p>			

Doordat de klas van 4B een relatief kleine groep is, was het enorm fijn om een groepswerk in elkaar te steken. De leerlingen haalden al hun creativiteit boven en probeerden hun knotsgekke ideeën in het stuk te verwerken. De presentaties zelf verliepen vlot : ik duidde telkens een willekeurige groep aan om geen tijd te verliezen.

Creatieve groepswerken organiseren vergt de nodige tijd: hoe kleiner de groep, hoe vlotter dit zal verlopen. Een belangrijke taak van de leerkracht is niet alleen het coachen tijdens de opstart, maar ook het aanduiden van ongepast gedrag tijdens de presentaties. Leerlingen proberen altijd wel de klasclown uit te hangen of ongepaste opmerkingen te geven, dit gebeurde ook tijdens de presentaties. De leerkracht in kwestie moet alert zijn en dit ook aanduiden. Ik zelf heb dit ook gedaan tijdens de presentaties: sommige leerlingen vonden het niet nodig om aandachtig te luisteren, kijken en respect te tonen. Ik nam even de tijd om dit op te merken en te verhelpen, nadien verliepen de presentaties weer zoals gepland. Een nadeel tijdens zulke presentaties is dat leerlingen zich snel vervelen.

Volgend schema toont de samenvatting van het groepswerk in het derde jaar aso. De leerlingen in kwestie kregen dezelfde opdracht, met aangepaste doelstellingen. Ze kregen een verkorte werkbundel en de doelstellingen met betrekking tot presenteren werden eveneens aangepast. Ik testte dit uit in zowel 3B als 3A. Een algemene opmerking met betrekking tot deze twee klassen : de leerlingen van 3A namen deze opdracht heel ernstig en probeerden alles tot in de puntjes uit te werken. Ze gaven het beste van zichzelf en ze hielden er rekening mee dat dit geëvalueerd werd. De leerlingen van 3B deden eveneens enorm hard hun best, maar zij zagen het plezier in van deze opdracht. Er werd heel veel gelachen en er werden mopjes gemaakt: af en toe vergaten ze dat dit daadwerkelijk meetelde in hun dagelijks werk.

Doel	Gebruiken van diverse begrippen uit het woordveld ‘theater en toneel’ in een mondelinge opdracht	Duur	45 minuten brainstorm en uitschrijven script, de leerlingen oefenen thuis, duur van de presentaties is afhankelijk van de grootte van de groep.
Groepssamenstelling	4-5 leerlingen per groep	Klas	Derde jaar aso
<p>Voorbereiding : de leerlingen krijgen een werkbundel ter voorbereiding van een toneelstuk dat ze zullen bijwonen. De werkbundel omvatte enkele opdrachten rond dit thema. Zo leerden ze woordenschat, bekeken ze fragmenten en ontdekten waar theater om draait. Tot slot krijgen de leerlingen een instructie om een mondelinge opdracht op te stellen, in kleine groepen. De leerlingen krijgen van de leerkracht een enveloppe toegewezen. Deze enveloppe omvat enkele gekke en bizarre begrippen die ze moeten integreren in hun toneelstuk. Enkele van deze begrippen kwamen overeen met de begrippen van het vierde jaar. Andere werden aangepast aan hun leeftijd, interesses en voorkeuren. Vervolgens gaan ze aan de slag: ze schrijven een verhaallijn. Aan de hand van de OVUR-strategie starten de leerlingen met een brainstorm: ‘Wat zijn onze ideeën?’, ‘Hoe verdelen we de rollen?’, ‘Waar zullen we de begrippen integreren?’ Nadien schrijven ze een script en oefenen ze hun rollen in. De leerlingen beslissen , in overleg met de leerkracht, wanneer het toneelstuk zal plaatsvinden. Alvorens ze acteren, overloopt de leerkracht de evaluatiecriteria. Op deze manier weten de leerlingen waar ze rekening mee moeten houden.</p>			

Ook hier ervoeren de leerlingen het plezier van de opdracht. Het enthousiasme en de werkwiligheid van de leerlingen waren afhankelijk van de klas. Ik legde meer de nadruk op het evaluatieformulier aangezien heel wat leerlingen dit over het hoofd zagen. De klassen van het derde jaar waren groter dan de klas van het vierde: dit was te merken aan het time- en klasmanagement. De presentaties duurden langer, af en toe werd het wat chaotisch en moest ik de leerlingen even kalmeren en bijsturen. Het niveau van de presentaties lag ook wat lager dan het vierde jaar.

Kortom, groepswerken zijn leuke manieren om de sociale en communicatieve vaardigheden van de leerlingen te verbeteren. De leerlingen vinden deze variatie ook altijd leuk om te doen: het is eens wat anders dan altijd per twee te werken. De leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor hun leerproces en delen zowel hun creativiteit als kennis. Ze worden geconfronteerd met diverse benaderingen en opvattingen en leren ermee omgaan.

- *Lucifergesprek*

Een klasdiscussie voeren in grote klassen is vaak een chaotische en onduidelijke werkvorm. Om deze reden koos ik om een lucifergesprek te houden met de leerlingen van het vierde jaar. Een lucifergesprek zit simpel in elkaar: elke leerling krijgt vier of meerdere stokjes of lucifers. Elke keer dat een leerling iets wil zeggen, ergens op wil reageren of deelnemen aan het gesprek, levert hij één stokje in. Wanneer alle stokjes op zijn, mag de leerling niet meer deelnemen aan het gesprek. Op deze manier zullen leerlingen kritisch omgaan met de dingen die ze willen zeggen. Bovenal luisteren ze meer naar hun medeleerlingen en zullen ze automatisch meer respect tonen. Het biedt zowel voor de mondige als voor de bescheiden leerlingen een houvast.

Er werd gekozen voor het actuele thema ‘het klimaat’, dat ook aansluit bij de leefwereld. De leerlingen kregen een aantal stellingen die ze moesten bespreken in kleine groepen, nadien werd dit één klasdiscussie. Onderstaand schema toont een korte samenvatting van deze werkvorm.

Doel	Leren spreken in de klas – kritisch zijn tegenover een aantal stellingen	Duur	15 minuten in kleine groepen, 45 minuten als klasdiscussie (blokuren)
Groepssamenstelling	5 leerlingen per groep	Klas	Vierde jaar aso
Voorbereiding : de leerkracht deelt het klaslokaal op in een aantal hoeken. Alvorens de opdracht start, geeft de leerkracht een korte instructie. De leerlingen vormen groepen met een maximum van vijf leerlingen per groep. Nadien krijgen ze een A4-papier met een aantal stellingen; ze bespreken de stellingen eerst in kleine groepen. Op deze manieren zullen de bescheiden leerlingen hun mening durven delen. Nadien wordt dit een grote klasdiscussie. De leerkracht geeft de instructie en deelt de lucifers uit. Vervolgens wordt de klasdiscussie gestart en geëvalueerd door de leerkracht.			

Een lucifergesprek is een handige werkvorm voor grote klasgroepen. De leerlingen respecteren elkaars mening en nemen ook actief deel aan het gesprek. Af en toe moeten de leerlingen wel aangespoord worden om iets te zeggen; anders kan er niet geëvalueerd worden. Daarom is het als leerkracht belangrijk om duidelijk te maken dat de leerlingen zeker een aantal lucifers moeten afgeven. Kortom, een lucifergesprek is een leuke werkvorm om te variëren in spreekopdrachten. Het is wel belangrijk dat de leerkracht enkele duidelijke afspraken maakt en de nodige structuur biedt.

- *Mindmapping*

Mindmapping is een werkvorm die ik regelmatig hanteerde in de klaspraktijk. Ik vond het enorm belangrijk dat de leerlingen hun ideeën eerst wat structuur gaven alvorens ze aan een bepaalde opdracht werkten. ik gebruikte deze vorm zowel in het derde als in het vierde jaar. In beide jaren verliep dit enorm vlot: de leerlingen vonden de structuur die ze nodig hadden en konden vervolgens weer aan de slag. Enkele leerlingen hadden wel een duwtje in de rug nodig : ze vonden dit nutteloos en tijdverspilling. Hier speelde ik op in door aan te tonen dat structuur belangrijk is en dat een mindmap ervoor zorgt dat ze zeker niets overslaan. Na de nodige peptalk en het opsommen van de voordelen ervan, gingen ze daadwerkelijk aan de slag. Als leerkracht vergt mindmapping niet zoveel tijd: je kan dit ook gebruiken om de voorkennis van de leerlingen te activeren.

Ik hanteerde het gebruik van een mindmap voor diverse doeleinden. Zowel het activeren van de voorkennis als het structureren van hun ideeën en het samenvatten van een tekst zijn de meest voorkomende doeleinden. In bijlage 12 wordt mindmapping gebruikt voor twee doeleinden, gecombineerd met eenzelfde thema. Onderstaande schema's tonen de voorbereiding en duur aan van beide doeleinden.

Doel	Activeren van voorkennis	Duur	5-10 minuten
Groepssamenstelling	Hele klas samen	Klas	4B
Vorbereiding : alvorens de leerlingen nieuwe begrippen leren rond theater, start de leerkracht met een mindmap. De leerkracht stelt de vraag wat ze er al van weten en hoe het gelinkt is aan hun persoonlijke leven. Door middel van de mindmap op het bord op te stellen, krijgen alle leerlingen een zicht op algemene begrippen en aspecten. De voorkennis wordt geactiveerd en de les bouwt verder op deze mindmap.			

Activeren van voorkennis is belangrijk om te weten waar de leerlingen zich bevinden in hun leerproces. Doordat dit een klassikaal gebeuren is, delen de leerlingen hun kennis en inspireren ze ook hun medeleerlingen. Als leerkracht is het dan belangrijk om gerichte vragen te stellen en eveneens geïnteresseerd te reageren. De leerlingen met wie ik deze werkvorm uitgetest hebben vonden dit een leuke start van de les.

Vervolgens maakten ze het schema om hun ideeën te structureren. Ook hier is er voor de leerkracht niet veel voorbereiding aan. Belangrijk is dat de leerkracht de leerlingen wel bijstuurt en coacht doorheen dit hele proces. Leerlingen leren zo ideeën structureren en eveneens hun gedachten samenvatten. Dit proces is belangrijk om in de toekomst uit te voeren.

Doel	Structureren van ideeën en gedachten	Duur	25 minuten
Groepssamenstelling	4-5 leerlingen per groep	Klas	4B
Vorbereiding : alvorens de leerlingen starten met hun verhaallijn, zullen ze eerst brainstormen. Ze delen hun ideeën, noteren dit in een mindmap en gaan dit vervolgens overlopen. Op deze manier geven ze een stukje van hun gedachtegang bloot en bieden ze zichzelf de nodige structuur. Wanneer dit proces afgelopen is, kunnen ze op basis van de mindmap verder werken aan de opdracht.			

Doordat de leerlingen zelf een mindmap moesten maken, merkte ik dat een paar leerlingen hier eveneens geen zin in hadden. Ze hadden al voldoende structuur en wilden meteen aan de slag. Ook hier heb ik even op ingespeeld: ik legde het belang van de brainstorm nog eens uit. De leerlingen deden hun best om dit te begrijpen en probeerden alsnog een mindmap te maken. Andere leerlingen ervaarden deze manier van brainstormen erg positief. Ze hechtten veel belang aan de structuur en krijgen zo meer orde in hun opdracht.

Kortom, het gebruik van een mindmap is een effectieve tool om zaken op orde te zetten. Sommige leerlingen hebben hier meer baat bij dan anderen; daarom wordt er ook gedifferentieerd. Vele leerlingen staken enorm veel tijd in het maken van een mindmap: ook op deze manier kreeg ik als leerkracht meer inzicht in hun gedachtegang, persoon en eveneens hun creativiteit.

- *Woordzoekers*

De laatste werkvorm die ik zal bespreken, is het gebruik van woordzoekers. Ik hanteerde deze manier om nieuwe woordenschat in te oefenen in heel wat lessen: zowel in de lessen Engels als in de lessen Nederlands. De leerlingen vinden dit een leuke en rustgevende manier om woordenschat in te oefenen en ze leren ook nieuwe woorden gebruiken. Ik heb gebruik gemaakt van twee verschillende manieren om woordzoekers te hanteren. Eén van deze vormen slaat terug op het leerstofonderdeel 'bouwstenen van de literatuur' (bijlage 11), de

andere op 'theatertekens' (bijlage 12). Onderstaande schema's leggen het verschil tussen beide vormen uit.

- Woordzoeker 1 : woorden afgebeeld onder de woordzoeker (bijlage 11)

Doel	Herhalen en gebruiken van nieuwe woordenschat rond de bouwsteen 'tijd'.	Duur	5-10 minuten
Groepssamenstelling	Individueel	Klas	3D
Voorbereiding : de leerlingen doorlopen diverse hoeken. Elke hoek omvat één deelthema van het hoofdthema 'bouwstenen literatuur'. Aangezien het thema 'tijd' heel wat moeilijke en complexe begrippen omvat, werd deze hoek afgesloten met een woordzoeker. De leerlingen gingen op zoek naar de begrippen die ze net geleerd hadden. Op deze manier herhaalden ze de complexe begrippen en leerden ze deze woorden gebruiken. De woorden die ze moesten zoeken, waren opgelijst onder de woordzoeker zelf. Dit bood de leerlingen een houvast, op deze manier wisten ze hoeveel woorden ze nog moesten vinden.			

De woordzoeker hielp de leerlingen met het herhalen van de begrippen die ze net geleerd hadden. Sommige leerlingen besloten om samen te werken: ik hoorde dat ze hun kennis deelden en ze legden eveneens enkele begrippen uit. Het deelthema 'tijd' omvat heel wat moeilijke begrippen die op elkaar lijken. Ik merkte dat de leerlingen wat problemen hadden met de begrippen 'vertelde tijd' en 'verteltijd'. Na het afronden van de oefeningen herhaalde ik nog enkele moeilijke begrippen. Ik omschreef enkele concepten en de leerlingen gaven me, om ter snelst, het correcte antwoord. Op deze manier kwam ik te weten welke onderdelen ze nog niet volledig onder de knie hadden en welke weer wel. Deze leuke en competitieve herhalingsoefeningen waren een fijne afronding van het hoekenwerk. Nadien werd er nog wat extra aandacht besteed aan de werkpunten.

- Woordzoeker 2 : de definities van begrippen en woordzoeker (bijlage 12)

Doel	Herhalen van begrippen rond 'theatertekens' en het leren van definities	Duur	10 minuten
Groepssamenstelling	Individueel/ twee	Klas	4B
Voorbereiding : de leerlingen kregen een werkbundel rond 'theatertekens'. Om dit thema af te ronden, maakten de leerlingen een woordzoeker. De leerlingen kregen een kolom voorgeschoteld : een blanco helft , de andere helft omvatte begrippen rond het thema. De leerlingen gingen in de woordzoeker op zoek naar het corresponderende begrip. Wanneer ze een begrip gevonden hadden, noteerden ze dit in de blanco helft van de woordzoeker. Op deze manier oefenen de leerlingen de begrippen en linken ze deze meteen aan de correcte definities. Nadien ontvangen de leerlingen een verbeter sleutel en kijken ze de opdracht na.			

Deze woordzoeker werkte erg effectief. De leerlingen oefenen de nieuwe begrippen in op een speelse en actieve manier. Doordat ze de concepten moeten linken aan de corresponderende definities, zal het herhalingsprincipe geactiveerd worden. De woordenschat wordt herhaald en de leerlingen gaan actief te werk met de nieuwe leerstof.

1.8.2.6 Bijkomende ondersteuning van peers en collega's

Differentiatie op basis van bijkomende ondersteuning is een vorm die niet altijd even hanteerbaar is. Wanneer de leerkracht in kwestie ondersteuning wil van een collega, zal er ook een collega ter beschikking moeten zijn. Doordat ik een stagiair was in Bovenbouw Sint-Gertrudis, hadden mijn mentoren de kans om deze vorm uit te testen. Deze vorm werkt enorm goed bij grote klassen alsook bij klassen met een groot niveauverschil. Het vervolg van dit onderzoek geeft enkele voorbeelden weer die we uitgetest hebben: zowel ondersteuning van peers als collega's.

- *Ondersteuning van peers*

Wanneer leerlingen samenwerken, zullen ze kennis met elkaar delen. Op deze manier ondersteunen ze elkaars leerproces. De ene stuurt de andere bij en geeft extra uitleg waar nodig. Deze vorm van lesgeven hanteerde ik diverse keren in de klaspraktijk. Ik liet de leerlingen individueel een aantal oefeningen maken. Nadien kregen ze de kans om hun uitkomsten en notities te vergelijken met elkaar. Ze ervoeren dit als een positieve alsook leerrijke methode. Vaak stelden de leerlingen zelf voor om per twee aan de slag te gaan. Als leerkracht is het belangrijk om de leerlingen hierbij te coachen: sommige leerlingen zullen niet met de leerstof bezig zijn. De leerlingen motiveren elkaar niet alleen, maar ook de sociale interactie speelt hier een grote rol. Ze komen in contact met elkaar en hebben de mogelijkheid om vragen te stellen.

De communicatie tussen de peers verliep niet altijd van een leien dakje. Door miscommunicatie of het hanteren van een verkeerde woordkeuze raakten enkele leerlingen in de war. Met de juiste coaching, alsook extra uitleg van de leerling, ontdekten de leerlingen extra informatie over de leerstof. De klemtoon werd vooral gelegd op het delen van hun denken en zoekproces. De leerlingen leren van elkaars aanpak en kunnen deze eveneens gebruiken in hun eigen leerproces.

- *Ondersteuning van collega's*

Deze vorm van differentiatie omvat heel wat mogelijkheden om aan co-teaching te doen. Ik besloot om de volgende twee vormen uit te testen: complementaire en alternatieve co-teaching. Beide vormen werden uitgetest bij dezelfde mentor. We hanteerden de complementaire vorm bij 'diataal': de leerlingen vulden individueel een op maat gemaakte screeningtest in. In de loop van dit screeningproces liepen we beiden doorheen het klaslokaal. Het concept rond complementaire co-teaching klinkt als volgt: twee leerkrachten bevinden zich in hetzelfde klaslokaal en ontfermen zich over alle leerlingen. Doordat we met twee leerkrachten waren, konden we niet alleen de leerlingen maar ook elkaar ondersteunen. De grote klasgroepen zorgden voor heel wat chaos en we konden via co-teaching heel wat structuur aanbrengen. Deze vorm van co-teaching werkte effectief en de leerlingen kregen de nodige ondersteuning. Doordat we met twee leerkrachten waren, werden de leerlingen ook meteen ondersteund. Ze moesten niet lang wachten en konden nadien verder werken aan de opdrachten.

De andere methode, alternatieve co-teaching, verliep eveneens heel goed. Mijn mentor en ik besloten om een aantal klassen in twee te splitsen: de sterkere en wat zwakkere leerlingen. Aangezien de leerlingen een moeilijk stuk leerstof benaderden, besloten we om de groepen kleiner te maken. De twee groepen werden onderling verdeeld tussen mezelf en mijn mentor en gingen aan de slag. We gaven dezelfde leerstof maar speelden tegelijkertijd in op de noden van de leerlingen. De leerlingen in kwestie ervoeren dit enorm positief: ze kregen de nodige uitleg, extra instructies en ondersteuning. Doordat we deze beslissing maakten en eveneens

uittestten, leerden de leerlingen sneller bij. De kleinere groepen zorgden voor een grotere interactie en diepgaandere uitleg. De leerlingen bloeiden open en kwamen telkens geboeid uit de les. De leerlingen bereikten hetzelfde leerniveau als andere leerlingen en kregen op deze manier de leerstof sneller onder de knie. Zowel ik als mijn mentor hanteerden onze eigen aanpak en zagen dezelfde leerstof. De leerlingen vonden dit een enorm fijne en leerrijke manier van lesgeven. Een echte aanrader dus!

Co-teaching is een manier van lesgeven die heel wat structuur vereist. De leerkrachten moeten op elkaar afgestemd zijn en eveneens goed overeenkomen. Er moeten wel enkele regels en afspraken gemaakt worden alvorens deze vorm toe te passen. Enkel en alleen op deze manier kan co-teaching efficiënt werken. Door het tekort aan leerkrachten wordt co-teaching vaak links gelegd. Leerkrachten kunnen wel de hulp van oudere leerlingen inschakelen. Door enkele PAL-sessies in te schakelen leren de leerlingen van elkaar en verbeteren ze hun sociale vaardigheden.

Het uittesten van dit materiaal vergde enorm veel voorbereiding. Maar het rendement van deze lessen ligt erg hoog. Zowel de leerlingen als de mentoren hebben hier veel uit geleerd. De leerlingen ontdekten dat ze zelf verantwoordelijk waren voor hun leerproces en dat de coachende rol van de leerkracht hen hierbij hielp. Sommige vormen van differentiatie verliepen beter dan andere: deze werden dan ook aangepast naar de toekomstige lessen. Dit praktijkluik bracht zowel de leerlingen onderling als de leerlingen en de leerkracht dichter bij elkaar. De leerlingen kwamen enthousiast naar de les, nieuwsgierig naar wat er allemaal ging gebeuren. Door middel van trial and error werd dit praktijkluik uitgevoerd. Het was een geslaagde en bovenal leerrijke ervaring voor de leerlingen en eveneens voor mezelf. Ik hoop met dit praktijkluik leerkrachten te inspireren om differentiatie te hanteren in de klaspraktijk.

Besluit

Het uitgebreide literatuuronderzoek omtrent differentiatie zorgde ervoor dat het praktijkgedeelte eenvoudiger verliep. Zowel de definitie als de soorten differentiatie en de vormen die de leerkrachten kunnen gebruiken, hebben een grote rol gespeeld in het vervullen van het praktijkkluk. Het werkveld leende zich ertoe om diverse vormen van differentiatie te hanteren, te evalueren en nadien aan te passen.

Dit onderzoek toont aan dat er heel wat mogelijkheden tot differentiatie zijn. Eén van de belangrijkste factoren van differentiatie is het ABC-model. De drie factoren omvatten de basis van differentiatie waar de leerkrachten zich allereerst in moeten verdiepen. Door in te spelen op deze elementen zullen leerkrachten differentiatie makkelijker en effectiever ervaren. Om differentiatie hanteerbaar te maken, zullen leerkrachten eveneens een aantal rollen moeten vervullen. Het model van docentvaardigheden toont aan dat de zes rollen elkaar opvolgen. Leerkrachten moeten over deze rollen beschikken alvorens differentiatie toe te passen.

Differentiatie omvat heel wat verschillende vormen. Hieruit blijkt dat het belangrijk is om af te wisselen en een evenwichtige balans te zoeken tussen zowel convergente en divergente differentiatie als interne en externe differentiatie. Het doel van differentiatie is het komen tot een verhoogde motivatie, welbevinden, leerwinst en -efficiëntie van de leerlingen. Het doel kan verschillen, afhankelijk van de lerende en zijn of haar beginsituatie.

De vele elementen die de leerkrachten kunnen bespelen, bieden diverse mogelijkheden tot differentiatie. Dit onderzoek toont aan dat er heel wat mogelijkheden zijn om te differentiëren. Vaak wordt differentiatie aanzien als 'onmogelijk' en 'tijdrovend', maar differentiatie zit ook in kleine stappen. Het geven van individuele feedback, een extra instructie of een verbeter sleutel zijn reeds vormen van differentiatie. Leerkrachten differentiëren meer dan ze denken. Het inspelen op de instructie vergt het nodige inzicht van de leerkrachten. Op deze manier kunnen ze extra instructies geven aan de leerlingen die hier baat bij hebben en de andere leerlingen aan het werk zetten. Het IGD-model kan hierbij een houvast bieden: dit model omvat een verheldering van instructies binnen de lesmomenten.

Ook differentiëren op tempo vergt de nodige kennis en vaardigheden. Het BHV-model werd ontwikkeld om antwoord te geven op enkele problematieken binnen differentiatie. Het zorgt ervoor dat alle leerlingen voldoende kansen krijgen om de basisleerstof te beheersen. Niet alleen het BHV-model maar ook pre-teaching en studieplanners geven de mogelijkheid om te differentiëren op tempo.

De verschillende soorten feedbackniveaus zijn één van de krachtigste middelen om tot het leren te komen. Zowel stimuleren van het leerproces als het aanmoedigen van de leerlingen zijn de belangrijkste functies van feedback. Ook het inspelen op de leerdoelen is enorm belangrijk. Dit onderzoek toonde aan dat de doelen afgestemd moeten worden op de leerlingen zelf. Wanneer de leerkrachten weten welke doelen er behaald moeten worden, wordt dit eenvoudiger om aan te passen aan de leerlingen. Een belangrijk element dat hierbij kan helpen, is de Taxonomie van Bloom.

Eén van de grootste vormen van differentiatie, zijn de werkvormen. Nadat ze de leerdoelen bepaald hebben, kunnen ze de leerstof in een leuke werkvorm gieten. Hier is het belangrijk dat de leerkrachten variëren in werkvormen. Op deze manier nemen leerlingen actief deel aan de les en zullen ze vorderen in hun leerproces. Tot slot bieden collega's en peers ook een belangrijke bijdrage aan differentiatie. Co-teaching is een effectieve vorm om ondersteuning te bieden, maar hier moeten wel voldoende leerkrachten aanwezig zijn. De voorbije jaren klinkt het steeds luider dat het onderwijs moet samenwerken om de leerlingen te activeren en

verantwoordelijk te maken voor hun eigen leerproces. Dit kan niet alleen bereikt worden door de ondersteuning van collega's, maar ook door andere vormen van differentiatie toe te passen.

Differentiatie heeft erg veel voordelen: de onderlinge betrokkenheid alsook de leerwinst en motivatie van de leerlingen worden verhoogd. De leerlingen zullen zich eveneens meer en meer competent voelen en zo evolueren in hun leerproces. Ook zullen leerlingen hun eigen leerproces zelf in handen nemen. Tot slot zal de coachende rol van de leerkracht focussen op de taalontwikkeling van de leerlingen.

Er zijn ook enkele moeilijkheden aan verbonden. Heel wat mythes werden in dit onderzoek uitgelegd en verklaard. Leerkrachten zijn niet altijd op de hoogte van de voordelen van differentiatie omdat ze onwetend zijn. Ze weten niet wat ze precies verwacht wordt en welke elementen ze kunnen bespelen. Door de stijgende diversiteit en tijdsnood is het niet altijd evident om differentiatie toe te passen.

Leerkrachten Nederlands proberen differentiatie te hanteren in de klaspraktijk. Dit onderzoek verklaart enkele vormen van differentiatie en hoe leerkrachten Nederlands dit hanteren. Zij kunnen inspelen op de diverse vaardigheden en hier een gepaste vorm aan koppelen. De schrijf-, lees- en spreekvaardigheid lenen zich perfect tot differentiatie. Hierdoor zullen leerlingen gemotiveerd raken en verder evolueren in hun leerproces. De luister- en kijkvaardigheid leent zich moeilijker tot differentiatie. Het is belangrijk om op de hoogte te zijn van de mogelijkheden en differentiatie toe te passen waar dat kan.

Vervolgens wordt de vraag omtrent de stimulatie van het schoolteam beantwoord. Bovenbouw Sint-Gertrudis te Landen schreef een duidelijke visie van differentiatie op hun schoolwebsite. Aan de hand van praktijkvoorbeelden en bevindingen wordt deze vraag beantwoord. Deze school probeert heel wat vormen van differentiatie toe te passen. Niet alleen binnen het vak Nederlands, maar ook andere vakken hanteren deze beroepshouding.

Tot slot wordt het praktijkluik besproken. Aan de hand van deze literatuurstudie integreerde ik diverse vormen van differentiatie binnen het vak Nederlands. Door covid-19 werd het praktijkluik aangepast en herwerkt. Ik werkte enkele lessen uit en maakte werkblaadjes voor de leerlingen. Zowel diverse werkvormen als instructies en feedback werden toegepast. Ik testte verschillende vormen uit, evalueerde ze en paste deze aan naar de volgende lessen toe. Eén van de meest gunstige vormen van differentiatie is het bespelen van werkvormen. Ik varieerde telkens in werkvormen en maakte geregeld een educatief spel. De leerlingen ervoeren dit zeer positief en werkten dan ook goed mee. Sommige vormen zijn beter hanteerbaar dan anderen, dit hangt af van de klasgroep. Doordat elke leerling uniek is, is het belangrijk om diverse vormen toe te passen en tegemoet te komen aan de interesses, voorkeuren en leerprocessen van de individuele leerling. De coachende rol van de leerkracht is enorm gegroeid tijdens dit praktijkluik. Ik heb heel veel bijgeleerd, verbeterd en opnieuw getest in de klaspraktijk.

Kortom, in dit onderzoek is gekeken naar differentiatie, de verschillende vormen ervan, de voordelen en moeilijkheden. Het is belangrijk om de leerkrachten aan te sporen om zoveel mogelijk te differentiëren. Allereerst moeten de leerkrachten op de hoogte zijn van wat differentiatie precies inhoudt. Deze beroepshouding start bij de leerkrachten zelf. Door enkele basisvaardigheden onder de knie te hebben, zullen leerkrachten makkelijker kunnen omgaan met onderlinge verschillen tussen leerlingen. Differentiatie is een complex gebeuren en vergt enorm veel voorbereiding. Het rendement dat leerkrachten uit deze beroepshouding halen, is enorm positief. Leerlingen zullen zelf hun leerproces in handen nemen en de coachende rol van de leerkracht speelt hier een cruciale rol. Onderwijs maak je namelijk samen, met collega's en leerlingen!

Literatuurlijst

- Berben, M., & van Teesling, M. (2018). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in vo en mbo* (Herziene editie). Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York, Verenigde Staten: McGraw-Hill Education.
- Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives : Book 1 Cognitive Domain*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen, Nederland: Universiteit Groningen.
- Bouwman, A., Hogeboom, B., & Loman, E. (2018). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het basisonderwijs* (Geheel herziene editie). Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Buijs, E. (z.d.). *Differentiatie komt van twee kanten: een interactief proces tussen docent en leerling?* Geraadpleegd van https://hogeschoolpxl-my.sharepoint.com/personal/11700920_student_pxl_be/Documents/Documenten/PXL%202019-2020/BACHELORPROEF/Bachelorthesis%20Buijs%203819590.pdf?CT=1585832616774&OR=ItemsView
- Bulckaert, W. (2020, 25 maart). *8 mythes over differentiëren*. Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/9557/8-mythes-differentieren/>
- Buyens, S., & Hanssens, A. (2017). *Differentiatie is een must!* Geraadpleegd op 15 mei 2020, van http://differentiatietechnieken.weebly.com/uploads/9/9/8/8/99885788/differentiatie_is_een_must_inspiratiebron_om_te_differenti%C3%ABren_in_de_klas_voor_taal_vakken_wiskunde_en_economie..pdf
- Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., & Van den Branden, K. (2016). *Binnenklasdifferentiatie, een beroepshouding, geen recept* (eerste druk). Leuven, België: Acco.
- Coenen, A. (z.d.). *Leerwinst en toegevoerde waarde in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/482/original/presentatie-leerwinst-en-toegevoegde-waarde-informatiebijeenkomst-12-september-2014.pdf?1510571703>
- Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, practices and pragmatics*. New Mexico, Verenigde Staten: New Mexico Public Education Department.

- De Bruyne, S. (2013). *Binnenklasdifferentiatie in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 13 februari 2020, van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/063/039/RUG01-002063039_2013_0001_AC.pdf
- De Cordier, O. (2016). *Differentiatie tussen cursisten in de specifieke lerarenopleiding van het volwassenenonderwijs: een exploratief onderzoek naar percepties van lectoren*. Geraadpleegd van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/274/533/RUG01-002274533_2016_0001_AC.pdf
- De Loor, O. (2017). *Differentiëren : small, medium, large : de verbinding tussen zinvol en betekenisvol onderwijs*. Amsterdam, Nederland: SWP.
- Deboes, T. (2020, 31 maart). *Co-teaching: ken jij deze 6 vormen?* Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/88761/co-teaching-6-vormen/>
- *Die Keure - Didactiek*. (z.d.). Geraadpleegd van <https://www.diekeure.be/nl-be/educatief/lager-onderwijs/verrekijker/taal/didactiek>
- *Differentiëren met behulp van speeddaten*. (2017, 7 juni). Geraadpleegd van <https://leerling2020.nl/differentieren-met-behulp-van-speeddaten/>
- Dirksen, I. (z.d.). *Wat zijn de zes rollen van de leraar? - CPS.nl*. Geraadpleegd van <https://www.cps.nl/wat-zijn-de-zes-rollen-van-de-leraar>
- Donkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid*. Amsterdam, Nederland: Mets & Schilt en Wiardi Beckman Stichting.
- *Fons : thema differentiatie*. (2016) (jaargang 1e druk, Vol. 2). Geraadpleegd van https://issuu.com/tijdschriftfons/docs/fons2_def
- Gevaert, T. (2019, 27 april). *Onderwijsaanpak voor talentontwikkeling: wat is mogelijk?* Geraadpleegd op 7 april 2020, van <https://www.projecttalent.be/blogs/116-onderwijsaanpak-voor-talentontwikkeling-wat-is-mogelijk>
- GOK. (z.d.). *Eén is maar alleen : de voordelen van co-teaching*. Geraadpleegd van http://www.steunpuntgok.be/downloads/goktip_co_teaching.pdf
- Govaerts, S. (2020, 9 maart). *“Goede feedback van de leraar doet leerlingen meer leren”* Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/130859/goede-feedback-van-de-leraar-doet-leerlingen-meer-leren/>
- H. (2019, 31 oktober). *Zelfgestuurd leren*. Geraadpleegd van <https://www.leraar24.nl/49999/zelfgestuurd-leren/>

-
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : Maximizing Impact on Learning*. New York, Verenigde Staten: Routledge.
 - Hermans, L. (2018a). *Didactische werkvormen*. Geraadpleegd van <https://www.klaswerk.be/index.php/didactische-werkvormen?showall=1>
 - Hermans, L. (2018b). *Het BHV-model* [Foto]. Geraadpleegd van <https://www.klaswerk.be/index.php/bhv-model>
 - Hermans, L. (2018c). *Hoekenwerk*. Geraadpleegd van <https://www.klaswerk.be/index.php/hoekenwerk>
 - het Pallas. (2018). *Hoekenwerk / Toepassing differentiatie - algemeen / Toepassing differentiatie | Differentiatie@hetPallas*. Geraadpleegd van <https://www.differentiatieathetpallas.nl/toepassing-differentiatie-1/toepassing-differentiatie-algemeen/hoekenwerk>
 - Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D., & Venrooij, K. (2005). *Succesvolle aanpakken van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?* Antwerpen, België: Garant.
 - Kennisnet. (z.d.). *Flipping the classroom* [Infographic]. Geraadpleegd van https://www.kennisnet.nl/app/uploads/kennisnet/leren_ict/flipping_the_classroom/bijlagen/Infographic_Flipping_the_Classroom.pdf
 - Koeckelbergh, C. (2016). *Binnenklasdifferentiatie : peer tutoring*. Geraadpleegd van <https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/thesis/2016-09/C%C3%A9line%20Koeckelenbergh%20-%20Bachelorproef.pdf>
 - KOL | Bovenbouw | Onze visie. (z.d.). Geraadpleegd van <https://www.kolanden.be/bovenbouw/onzeVisie.php>
 - KULeuven. (z.d.-a). *Binnenklasdifferentiatie binnen het vak Nederlands*. Geraadpleegd van <https://www.kuleuven.be/samenwerking/avlnascholingen/ns1617/mapptal28/docal28d>
 - KULeuven. (z.d.-b). *Wat is PAL?* Geraadpleegd van https://www.kuleuven.be/onderwijs/werkvormen/samenwerkend_leren/pal#section-0
 - Lucassen, M. (2018). *De Taxonomie van Bloom: inhoudelijk goed, maar vaak fout gebruikt* [Foto]. Geraadpleegd van <https://www.vernieuwend onderwijs.nl/de-taxonomie-van-bloom-vaak-verkeerd-gebruikt-maar-zo-werkt-het-wel/>

-
- Paumen, T. (2018). *Differentiëren in de B-stroom*. Geraadpleegd van [http://doks.pxl.be/doks/do/files/FiSe8ab2a8216440ce940164412e22e52639/Differentiatie in de B-stroom.pdf;jsessionid=01CC06B775F4A7CF3E05490A696DD015?recordId=SEtd8ab2a8216440ce940164412e22e52638](http://doks.pxl.be/doks/do/files/FiSe8ab2a8216440ce940164412e22e52639/Differentiatie%20in%20de%20B-stroom.pdf;jsessionid=01CC06B775F4A7CF3E05490A696DD015?recordId=SEtd8ab2a8216440ce940164412e22e52638)
 - Peeters, W. (2020, 20 februari). *Handvatten om effectieve feedback te geven*. Geraadpleegd van <https://www.vernieuwonderwijs.nl/handvatten-effectieve-feedback-geven/>
 - *Rekening houden met verschillen bij het vak Nederlands: Praktijkervaringen met opbrengstgericht werken | Maters | Levende Talen Magazine*. (z.d.). Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lm/article/view/932/904>
 - Roelie. (2016). *De vijf rollen van de leraar*. Geraadpleegd van <https://www.leerkrachtcoach.nl/2016/12/06/808/>
 - Vaes, R. (2019, 31 augustus). *[Wat je moet weten over...]* Evaluatie van meertalige leerlingen. Geraadpleegd op 7 april 2020, van <https://www.schoolmakers.be/differentieren/wat-je-moet-weten-over-evaluatie-van-meertalige-leerlingen/>
 - Santermans, M. (2020, 11 maart). *Hoe werkt coaching op school?* Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/121691/hoe-werkt-coaching-op-school/>
 - Slock, S. (2014). *Peer Assisted Learning : inzetten van studenten in competentie- en studiegericht onderwijs*. Geraadpleegd van http://www.digitaledidactiek.be/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/Handleiding_Peer-assisted_learning-21.pdf
 - Struyven, K., Couberghs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). *Ieders leerkracht: Binnenklasdifferentiatie realiseren in de praktijk*. Leuven, België: Acco.
 - *Taakgericht onderwijs / De juiste leerstof? / Wat is mijn visie? / Werktheorie | Masterfransnienke.jouwweb.nl*. (2013). Geraadpleegd op 3 april 2020, van <https://masterfransnienke.jouwweb.nl/werktheorie/wat-is-mijn-visie/de-juiste-leerstof/taakgericht-onderwijs>
 - Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classrooms*. Geraadpleegd van <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>
 - Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Hillsday, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

- Tremio, K. (2018, 1 juni). *6 vormen van co-teaching*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/6-vormen-van-co-teaching/>
- Universiteit Gent. (z.d.). *Motiverend lesgeven - ABC van motivatie*. Geraadpleegd van <https://sites.google.com/view/motiverendlesgeven/motivatie/abc-van-motivatie>
- Van den Branden, K. (2000). *Zeven vragen over taakgericht onderwijs*. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van [http://cteno.be/downloads/publicaties/van den branden 2000 zeven vragen over taakgericht onderwijs.pdf](http://cteno.be/downloads/publicaties/van%20den%20branden%202000%20zeven%20vragen%20over%20taakgericht%20onderwijs.pdf)
- Van Der Kooi, J. (z.d.). *Mijn juf ...* [Foto]. Geraadpleegd van <https://www.jufstuff.nl/2015/06/mijn-juf.html>
- Webredactie OMJS. (2016, 3 oktober). *Effectieve instructie – differentiatie*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/effectieve-instructie/>
- Weyns, T. (2018, 15 maart). *Schoolse betrokkenheid, klasgenoten en de leerkracht: Hoe beïnvloeden ze elkaar?* Geraadpleegd van <https://www.eoswetenschap.eu/psyche-brein/schoolse-betrokkenheid-klasgenoten-en-de-leerkracht-hoe-beinvloeden-ze-elkaar>

Geraadpleegde werken

- *Binnenklasdifferentiatie*. (z.d.). Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <http://eerstehulpvoorstarters.weebly.com/binnenklasdifferentiatie.html#>
- *De soorten studenten die je sowieso in elk groepswork tegenkomt*. (2017, 8 mei). Geraadpleegd op 1 april 2020, van <https://www.guido.be/Nieuws/ArticleDetail/tabid/251/ArticleId/13219/menuitem>
- Demey, J. (2020, 9 maart). *Differentiëren: hoe begin je eraan?* Geraadpleegd op 2 april 2020, van <https://www.klasse.be/126560/differentieren-hoe-begin-je-tips/>
- Frederix, S. (2020, 9 maart). *“Als je niet mag afkijken, hoe leer je dan samenwerken?”* Geraadpleegd op 1 april 2020, van <https://www.klasse.be/183782/peer-to-peer-onderwijs-michel-bauwens/>
- Gevaert, T. (2019, 27 april). *Onderwijsaanpak voor talentontwikkeling: wat is mogelijk?* Geraadpleegd op 7 april 2020, van <https://www.projecttalent.be/blogs/116-onderwijsaanpak-voor-talentontwikkeling-wat-is-mogelijk>
- HartenCollege. (2018, 27 november). *Remediëring*. Geraadpleegd op 27 april 2020, van <https://swe.hartencollege.be/onze-school/begeleiding/remediering/>
- Karel de Grote Hogeschool. (z.d.). *Binnenklasdifferentiatie*. Geraadpleegd op 1 april 2020, van <https://www.modernetalen.com/startpagina/vakgroepwerking/differentiatie/>
- KULeuven. (z.d.). *Fiche - Groepswork*. Geraadpleegd van <https://www.kuleuven.be/onderwijs/werkvormen/docs/fiche-groepswork.pdf>
- Leemans, L. (2020, 11 maart). *Hoe weet je of leerlingen echt iets bijleren?* Geraadpleegd op 3 april 2020, van <https://www.klasse.be/121969/leren-zichtbaar-maken-hattie/>
- NRO. (2019, 31 oktober). *Zelfgestuurd leren*. Geraadpleegd op 20 maart 2020, van <https://www.leraar24.nl/49999/zelfgestuurd-leren/>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Onderwijs op maat: differentiatie in de klas en op school*. Geraadpleegd op 23 maart 2020, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijs-op-maat-differentiatie-in-de-klas-en-op-school>
- Projectteam TALENT. (2019, 28 oktober). *De Taxonomie van Bloom en hogere orde denkvaardigheden*. Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://www.projecttalent.be/doelgroep/kleuters-2-5-6j/artikel/104-de-taxonomie-van-bloom-en-hogere-orde-denkvaardigheden>

-
- Rubenvaes.Be, V. R.-. (2019, 31 augustus). *[Wat je moet weten over...]* Evaluatie van meertalige leerlingen. Geraadpleegd op 7 april 2020, van <https://www.schoolmakers.be/differentieren/wat-je-moet-weten-over-evaluatie-van-meertalige-leerlingen/>
 - Santermans, M. (2020, 11 maart). *Hoe werkt coaching op school?* Geraadpleegd op 3 april 2020, van <https://www.klasse.be/121691/hoe-werkt-coaching-op-school/>
 - *Taakgericht onderwijs / De juiste leerstof? / Wat is mijn visie? / Werktheorie | Masterfransnienke.jouwweb.nl.* (z.d.). Geraadpleegd op 3 april 2020, van <https://masterfransnienke.jouwweb.nl/werktheorie/wat-is-mijn-visie/de-juiste-leerstof/taakgericht-onderwijs>
 - *Taxonomie van Bloom | Talentstimuleren.nl.* (z.d.). Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>
 - Thomas en Charles. (z.d.). *Feedback, feedup, feedforward.* Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-feedback/>
 - Universiteit Utrecht. (2015, 30 november). *Differentiëren om het leerproces van leerlingen te optimaliseren.* Geraadpleegd op 2 april 2020, van <https://www.uu.nl/nieuws/differentieren-om-het-leerproces-van-leerlingen-te-optimaliseren>
 - Vaes, V. R.-. (2020, 9 januari). *Leren Differentiëren.* Geraadpleegd op 1 april 2020, van <https://www.schoolmakers.be/leren-differentieren/>
 - Van Der Maden, F. (z.d.). *Differentiatie ... Hoe pak je dat aan?* Geraadpleegd van https://frisonderwijsnederlands.files.wordpress.com/2016/07/fons_1_2_van_der_maden.pdf
 - Van der Vegt, A., Kieft, M., & Bekkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas : wat werkt?* Geraadpleegd van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/09/Kennisrotonde-publicatie-Differentiatie.pdf>
 - van Os, E. (2019, 31 augustus). *[MODERNISERING] Differentiëren zodat verschillen kleiner worden.* Geraadpleegd op 1 april 2020, van <https://www.schoolmakers.be/differentieren/modernisering-differentieren-zodat-verschillen-kleiner-worden/>
 - Webredactie OMJS. (2016, 3 oktober). *Effectieve instructie – differentiatie.* Geraadpleegd op 25 maart 2020, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/effectieve-instructie/>

- Webredactie OMJS. (2018, 15 november). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* Geraadpleegd op 2 april 2020, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>

Bijlagen

- Bijlage 1 : sjabloon Diataal



NEDERLANDS - DIATAAL

Naam: _____

Resultaat 0-meting:

Resultaat volgmeting juni:

Remediëring : welke oefeningen moet je maken?

Zelfevaluatie



- Bijlage 2 : zelfevaluatieformulier voor 4A Latijn-Wiskunde, Latijn-Talen

KATHOLIEK ONDERWIJS LANDEN

Bovenbouw
Sint-Gertrudis

Mollenbergstraat 25 • 3400 Landen

011 88 17 55

bovenbouw@kolanden.be

Spreekopdracht : zinsontleding

NAAM : _____

DATUM : _____

KLAS : _____

Zinsontleding? Wat is dat voor een beest?!

Nu jullie zinsontleding onder de knie hebben, is het aan jullie om dit over te brengen! Jullie gaan zelf een korte les over zinsontleding geven. Doelpubliek? De derdejaars!

Bereid in duo's een korte les voor waarin jullie het toegeschreven onderwerp uitleggen. Onderstaande lijst bevat de onderdelen van zinsontleding en de groepsverdeling.

Onderwerp zinsontleding	Groep
1. Onderwerp	
2. Persoonsvorm	
3. Vorm (VD-INF)	
4. Hulpwerkwoord	
5. Zelfstandig werkwoord	
6. Koppelwerkwoord	
7. Naamwoordelijk gezegde (NWG)	
8. Werkwoordelijk gezegde (WWG)	
9. Lijdend voorwerp (LV)	
10. Meewerkend voorwerp (MV)	
11. Voorzetselvoorwerp (VZV)	
12. Bepaling	

1 ORIËNTEREN : Los onderstaande vragen op :

- Wat moet er zeker uitgelegd worden?
- Wat is moeilijk? Waar moeten we op letten?
- Wat wil je bereiken?
- Welke vraag wordt er gesteld om dit zinsdeel te bekomen? (indien nodig)
- ...

2 VOORBEREIDEN : Maak eerst een mindmap met jullie ideeën!

- Wat wil je zeker vertellen?
- Hoe wil je dit aanpakken?
- Hoe ga je het verdelen?
-

1

3

UITVOEREN : het lesgeven! Twijfel je over iets? Raadpleeg dan jullie vademecum-schrift.



Duid in onderstaande zinnen **enkel en alleen** jullie toegeschreven onderwerp aan (vb. *Jullie moeten het lijdend voorwerp uitleggen, dan duid je in de zinnen ook enkel het lijdend voorwerp aan*). Gebruik deze zinnen tijdens jullie les!

1. X
2. X
3. X
4. X
5. X



Zorg ervoor dat alles duidelijk en gestructureerd uitgelegd wordt! Zijn jullie klaar? Neem dan een kijkje naar onderstaande checklist. Zo zijn jullie zeker niets vergeten!

	Check
Oriënteren : de vragen zijn opgelost	
Vorbereiden : mindmap met ideeën	
Uitvoeren : toepassing op de 5 zinnen	
De nodige vragen die gesteld moeten worden om dit zinsdeel te bekomen (indien mogelijk)	

4

REFLECTEREN : vul onderstaande zelfevaluatie in!



De opdracht was :	<input type="radio"/> Moeilijk <input type="radio"/> Gemakkelijk
Wat vond je er moeilijk/gemakkelijk aan?	..... ..... .....
Wat heb je goed gedaan?	..... .....
Wat heb je minder goed gedaan?	..... ..... .....
Wat heb je geleerd voor een volgende opdracht?	..... ..... .....

- Bijlage 3 : peerevaluatie 4A Latijn-Wiskunde en Latijn-Talen



Peerevaluatie : zinsontleding	
Naam leerling :	Klas : 4A
Datum :	

Het onderwerp: _____

Groepsleden: _____

1. We werkten als groep goed samen.	Ja	Neen
2. We hebben een conflict meteen uitgepraat.	Ja	Neen
3. We waren allemaal tevreden met het onderwerp.	Ja	Neen
4. We wisten meteen wat we wilden doen.	Ja	Neen
5. We hadden de taken goed verdeeld in de groep.	Ja	Neen
6. Iedereen van onze groep deed zijn/haar deeltje.	Ja	Neen
7. Iedereen was op tijd klaar met zijn/haar deeltje.	Ja	Neen
8. We hadden iemand in onze groep die de leiding nam.	Ja	Neen
9. We hadden iemand in onze groep die de tijd bewaakte.	Ja	Neen
10. We werkten steeds aan de taak tijdens de werkmomenten en lieten ons niet afleiden.	Ja	Neen

Dit wil ik nog vertellen over onze samenwerking:

Ik geef onze groep punten op 10: _____ /10

Dit zou ik volgende keer anders doen aan een groepstaak:

- Bijlage 4 : evaluatieformulier derde jaar



<h2>Evaluatieschema: zinsontleding</h2>	
Naam leerling :	Klas : 3B
Datum :	

Het onderwerp: _____

Groepsleden: _____

Articulatie & intonatie	Het groepje sprak ... <ul style="list-style-type: none"> ○ ... duidelijk en gebruikte regelmatig intonatie. (2) ○ ... verstaanbaar en gebruikte soms intonatie. (1) ○ ... mompelend en gebruikte geen intonatie. (0)
Spreektempo	Het spreektempo was ... <ul style="list-style-type: none"> ○ Erg goed : niet te snel en niet te traag. (2) ○ Matig. Soms werd er te snel/ te traag gesproken. (1) ○ Slecht : aarzelen, haperen, struikelen over woorden.
Algemeen Nederlands	Het groepje sprak ... <ul style="list-style-type: none"> ○ ... geen dialect en gebruikte AN. (1) ○ ... meestal AN, af en toe een woord in dialect/tussentaal. (0,5) ○ ... geen AN, altijd dialect/tussentaal. (0)
Houding	Het groepje maakte ... <ul style="list-style-type: none"> ○ ... goed oogcontact met iedereen. (2) ○ ... enkel oogcontact met de leerkracht. (1) ○ ... weinig oogcontact. (0)
Inhoud	Het groepje bracht de informatie... <ul style="list-style-type: none"> ○ ... verstaanbaar, moeilijke woorden werden uitgelegd. Het onderdeel van zinsontleding is erg duidelijk. (3) ○ ... soms verstaanbaar, moeilijke woorden werden soms uitgelegd. Het onderdeel van zinsontleding is niet zo duidelijk. (2) ○ ... onverstaanbaar, moeilijke woorden werden niet uitgelegd. Het onderdeel van zinsontleding is helemaal niet duidelijk en ik snap er niets van. (0)

Ik geef dit groepje punten op 10: _____/10

Deze tips geef ik het groepje mee:

- Bijlage 5 : evaluatieformulier leerkracht



Evaluatieschema: zinsontleding

ONDERWERP : _____

GROEPSLID/-LEDEN : _____

Criteria	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Heel goed
Structuur presentatie:				
• Inleiding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Midden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Slot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbaal:				
• Stemgebruik				
Intonatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articulatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volume (luid/stil)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo (snel/traag)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Spreektaal (AN/tussentaal/dialect)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Pauze/rustpunten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Gebruik van voorbeelden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Stopwoorden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Contact met publiek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Non-verbaal gedrag :				
• Oogcontact gespreid	0	0	0	0
• Houding	0	0	0	0
• Gedrag afgestemd op inhoud	0	0	0	0
• Enthousiasme	0	0	0	0

Inhoud				
• Correcte voorbeeldzinnen	0	0	0	0
• Inhoud wordt duidelijk uitgelegd	0	0	0	0
• Oefeningen worden uitgelegd	0	0	0	0

Algemene opmerkingen en tips:

- Bijlage 6 : extra materiaal rond werkwoorden (NT2)



Tegenwoordige tijd

Ik	babbel	Stam
Jij/je/u	babbelt	Stam+t
Hij/zij/ze/men/ het	babbelt	Stam+t
Wij/we	babbelen	Infinitief
Jullie	babbelen	Infinitief
Zij/ze	babbelen	Infinitief

- ! Wanneer '**je of jij**' het onderwerp is en achter de persoonsvorm staat, dan schrijf je **GEEN T**.

VB. Jij word**T** 16 jaar.

Word jij 16 jaar?

- ! Wanneer '**je zus/ je broer ...**' het onderwerp is en achter de persoonsvorm staat, dan schrijf je **WEL T**.

VB. Je zus word**T** 16 jaar.

Word**T** je zus 16 jaar?



Weet je het nog niet? Vervang de persoonsvorm door het werkwoord **SMURFEN**. Dan hoor je waar je een **T** moet schrijven en waar niet.

Verleden tijd

A Regelmatige werkwoorden

Bekijk de stam van het werkwoord

Staat deze letter in 'T eX KoFSCHiP?

YES

STAM + TE (N)

ik danste, wij dansten

NO

STAM + DE (N)

ik wandelde, wij wandelden

B Onregelmatige werkwoorden

KLANKVERANDERING

worden	→	werden
schrijven	→	schreven
lopen	→	liepen
kijken	→	keken
zwijgen	→	zwegen
verwijzen	→	verwezen

Voltooid deelwoord

A Regelmatige werkwoorden

Bekijk de stam van het werkwoord



Staat deze letter in 'T eX KoFSCHiP??

YES



ge/be + STAM + T

ik heb gedanst

NO



ge/be + STAM + D

ik heb gewandeld

B Onregelmatige werkwoorden

KLANKVERANDERING

helpen	→	geholpen
vinden	→	gevonden
begrijpen	→	begrepen
verzinnen	→	verzonnen
zingen	→	gezongen



Ben je in de war en weet je niet wat je moet schrijven? Verleng het werkwoord dan! vb. verteld : het vertelde verhaal , gehaast : de gehaaste jongen

Werkwoorden vervoegen : oefeningen

1. Tegenwoordige tijd

A Vervoeg het werkwoord in de tegenwoordige tijd.

werken	Johan op zolder.
rijden	Ik woensdagavond naar Antwerpen.
maaïen	De bewoner het gras in zijn voortuin.
drinken	Sofie en Charlotte een heerlijk frisse cola.
planten	De arbeiders van de groendienst nieuwe bomen.
kweken	Opa zelf groenten.
leiden	Sam de expeditie.
antwoorden	..... jij eens op die vraag?
doen	De kinderen niets.
beloven	Mama me een koekje.
naaien	Mama een hemd voor papa.
schrijven	Tijdens de speeltijd hij straf.
fietsen	Els op de straat.
worden	Hij weggebracht met de ambulance.
praten	Ik graag met mijn vrienden.
telefoneren	Papa naar de winkel.
slapen	..... hij bij zijn vriend deze nacht?
trappen	Johan de bal ver weg.
wonen	Wie er in het huis op de hoek van de straat?
koken	..... je oma soep?

2. Verleden tijd

A Lees de zinnen, duid het juiste werkwoord aan en noteer de infinitief.

	VT	Infinitief
1. Vroeger ... Hans elke morgen een gekookt ei.	<input type="checkbox"/> at <input type="checkbox"/> eette	.....
2. Gisteren ... ik om mijn speelgoed op te ruimen.	<input type="checkbox"/> belief <input type="checkbox"/> beloofde	.....
3. Die jongen ... de hond uit het water.	<input type="checkbox"/> redde <input type="checkbox"/> rad	.....
4. De mest uit de stal ... heel hard.	<input type="checkbox"/> stonk <input type="checkbox"/> stinkte	.....

B Vul het juiste werkwoord in, in VT. Noteer eerst de stam van het werkwoord.

1. infinitief = roken → Stam:

De leerlingen stiekem een sigaret op de speelplaats.

2. infinitief = zingen → Stam:

Mieke vorige week een cover van 'The box'.

3. infinitief = schudden → Stam:

Geoffrey zijn flesje chocomelk voor gebruik.

4. infinitief = bouwen → Stam:

De bouwvakkers het huis in 6 maanden

5. infinitief = antwoorden → Stam:

Chloë de leerkracht heel onbeleefd.

6. infinitief = koken → Stam:

Elke morgen Elke een eitje

7. infinitief = kijken → Stam:

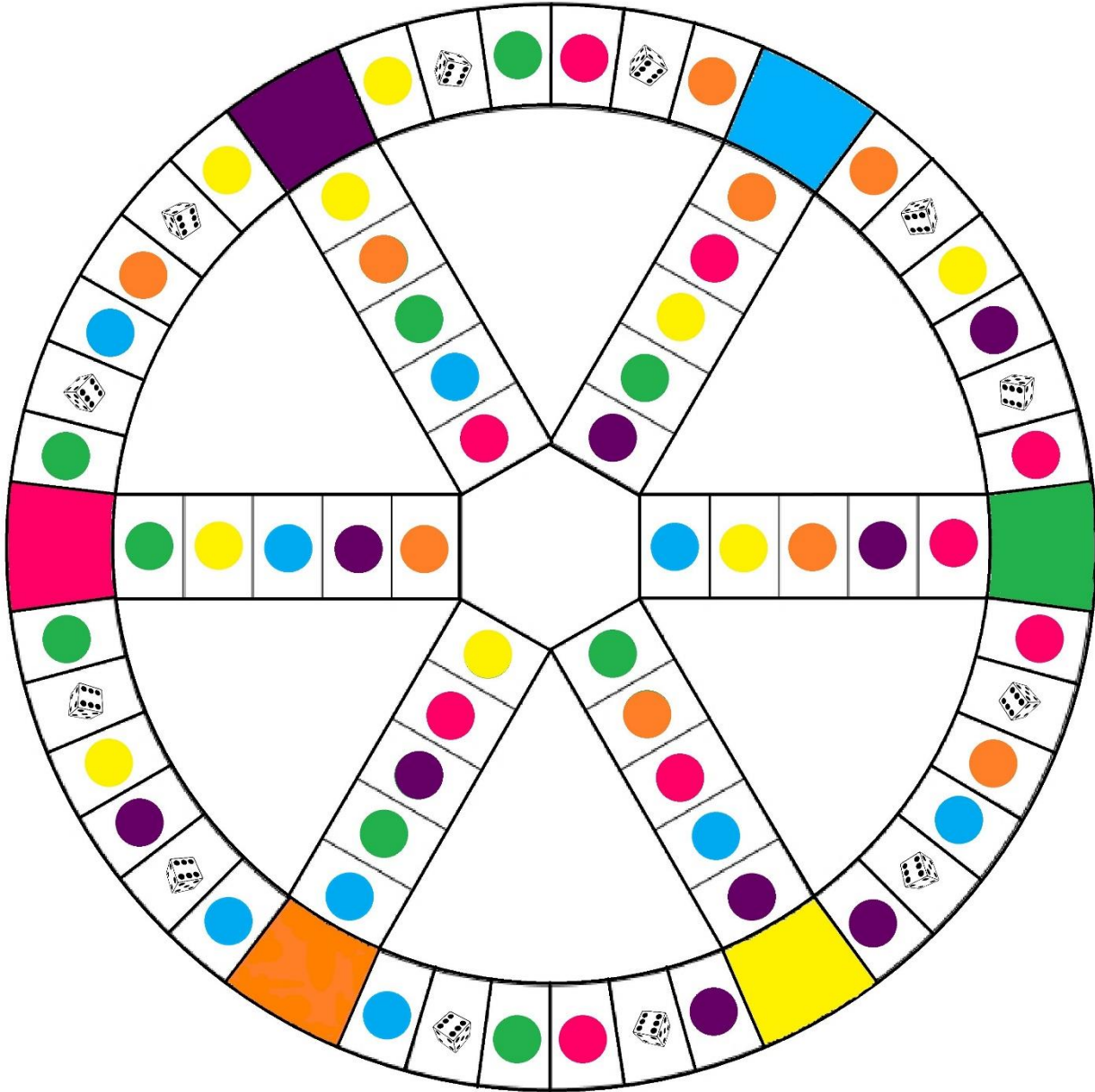
Stilletjes Sarah in haar eentje naar Lucifer.µ

3. Voltooid deelwoord

A Vul in de volgende zinnen het juiste voltooid deelwoord in.

1. De vele papieren werden aan elkaar (nieten)
2. Alle muren moeten opnieuw worden. (verven)
3. “Heb je nu nog niet lang genoeg op je PlayStation ?” (spelen)
4. Ik heb haar een gelukkige verjaardag (wensen)
5. De koffie moest eerst worden. (filteren)
6. Joey zei dat hij goed kon voetballen, maar dat had hij (bluffen)
7. Bart had alle scherven al (oprapen)
8. Het was de bedoeling dat de bal om het verst werd. (gooien)
9. Saskia had erg toen Michael zei dat hij verliefd was op haar. (blozen)

- Bijlage 7 : bordspel werkwoorden



(V.T) De geiten (blaten) hartverscheurend.	Blaatten (regelmatig werkwoord)
(V.T) (Laten) je hem vertrekken?	Liet (onregelmatig werkwoord)
(V.D.) Je hebt te lang op het doel (mikken).	Gemikt (V.T = mikte , V.D eindigt op -t)
Die (afbranden) villa bood een triestige blik.	Afgebrande (bijvoeglijk naamwoord)
(V.D) Hij had zich nog nooit zo (haasten).	Gehaast (V.T = haastte, V.D eindigt op -t)
(T.T) (vinden) je dat een goede oplossing?	Vind ("je" = onderwerp, achter het ww!)

De (vergroten) foto	Vergrote (werkwoord als bn)
(T.D) Al (hullen) belt ze me op.	hullend (altijd infinitief + d)
(V.T) Ik (rijden) naar Tienen.	Reed (onregelmatig werkwoord)
(T.T.) Jan (verven) de rolluiken.	Verft (stam + t)
(V.T) Ik (verstijven) van de schrik!	Verstijfde (regelmatig werkwoord)
(V.T) De verzekering (vergoeden) de schade.	Vergoedde (stam = vergoed, regelmatig ww)

(T.T) (Vinden) je zus dat goed?	Vindt ("je zus" = onderwerp)
(V.T) China (lanceren) een eigen satelliet.	Lanceerde (stam = lanceer , regelmatig ww)
De (aanrichten) schade was enorm.	Aangerichte (werkwoord als bn)
(T.D) Al (spelen) geeft ze hem een trap.	Spelend (infinitief + d)
(V.D) Iemand heeft mijn fiets (beschadigen) !	Beschadigd (V.T = beschadigde)
De (verplanten) bomen	Verplante (werkwoord als bn)

De (spitten) tuin	Gespitte (aantal t's uit de infinitief)
(Gaan) weg!	Ga (pv zonder onderwerp)
(T.T) Ik (worden) geholpen door Mario.	Word (ik = onderwerp → stam)
(V.T) Jullie (werken) in de Carrefour?	Werkten (stam = werk, regelmatig ww)
(V.T) U (vergeten) uw paraplu, meneer.	Vergat (onregelmatig werkwoord)
(V.T) (staan) hij daar al lang te wachten?	Stond (onregelmatig werkwoord)

(V.D)	Hij heeft het briefje (verfrommelen)	Verfrommeld (V.T = verfrommelde)
(T.T)	Hij (worden) groot!	Wordt (hij = onderwerp, stam +t)
(V.T)	Dat (worden) tijd!	Werd (worden = onregelmatig)
(T.D)	Al (lachen) vertelde hij een mop.	Lachend (infinitief + d)
De (verven) muur		Geverfde (werkwoord als bn)
(T.T)	Jullie (lopen) al een half uur!	Lopen ("jullie" = onderwerp, infinitief)

(V.T)	(spelen) jij voetbal op hoog niveau?	Speelde (stam = speel, regelmatig ww)
(V.D)	Dat heb ik (verdienen)!	Verdiend (V.T = verdiende)
(V.D)	Hoeveel heeft je dat (kosten)?	Gekost (V.T = kostte)
(T.T)	Hij (branden) zijn vinger aan de pan.	Brandt ("hij" = onderwerp, stam + t)
De (tekenen) brief		Getekende (werkwoord als bn)
(V.T)	De auto (worden) gisteren gestolen!	Werd (worden = onregelmatig)

- Bijlage 8

1- Quiz
(T.T.) (vinden) je zus dat goed?



20 sec

vind ✗

vindt ✓

2- Quiz
(V.T) China (lanceren) een eigen satelliet.



20 sec

lanceert ✗

lanceerde ✓

lanceerd ✗

3- Quiz
De (aanrichten) schade was enorm.



20 sec

aangerichte ✓

aangerichtte ✗

4- Quiz
(V.D) Iemand heeft mijn fiets (beschadigen)



20 sec

beschadigt ✗

beschadigd ✓



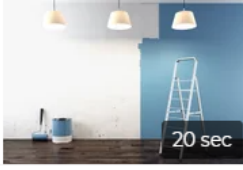
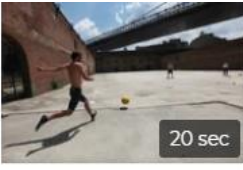

5- Quiz
De (verplanten) bomen.



20 sec

verplante ✓

verplantte ✗

6 - Quiz (T.T) Hij (worden) groot	
<input type="checkbox"/> wordt	✓
<input type="checkbox"/> word	✗
<input type="checkbox"/> wort	✗
7 - Quiz Al (lachen) vertelde hij een mop.	
<input type="checkbox"/> lachent	✗
<input type="checkbox"/> lachend	✓
8 - Quiz de (verven) muur	
<input type="checkbox"/> gevervde	✗
<input type="checkbox"/> geverfde	✓
9 - Quiz (V.T) (spelen) jij voetbal op hoog niveau.	
<input type="checkbox"/> speelde	✓
<input type="checkbox"/> speelte	✗
<input type="checkbox"/> gespeeld	✗
10 - Quiz de (tekende) brief	
<input type="checkbox"/> getekende	✓
<input type="checkbox"/> getekente	✗

11 - Quiz
(T.T) Hij (branden) zijn vinger aan de pan.



- brand ✗
- brandt ✓
- brant ✗

12 - Quiz
(V.D) Hoeveel heeft je dat (kosten)?



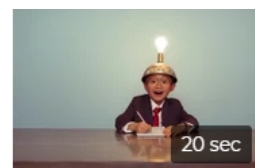
- gekosd ✗
- gekost ✓

13 - Quiz
(V.T) De auto (worden) gisteren gestolen!



- worde ✗
- wert ✗
- werd ✓

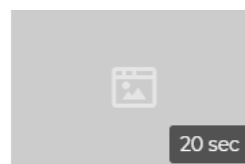
14 - Quiz
(T.T) (vinden) je dat een goed idee?



- vindt ✗
- vind ✓
- vond ✗

15 - Quiz

De (vergroten) foto



20 sec



vergrootte



vergroote



vergrote



16 - Quiz

(T.T) Ik (worden) geholpen door Mario.



20 sec



word



wordt



werd



17 - Quiz

(V.T) Ik (verstijven) van schrik!



20 sec



verstijfde



versteef

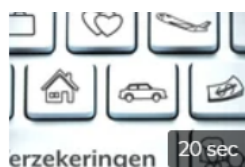


versteefde



18 - Quiz

(V.T) De verzekering (vergoeden) de schade.



20 sec



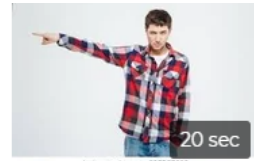
vergoedt



vergoedde



19 - Quiz
(Gaan) weg!



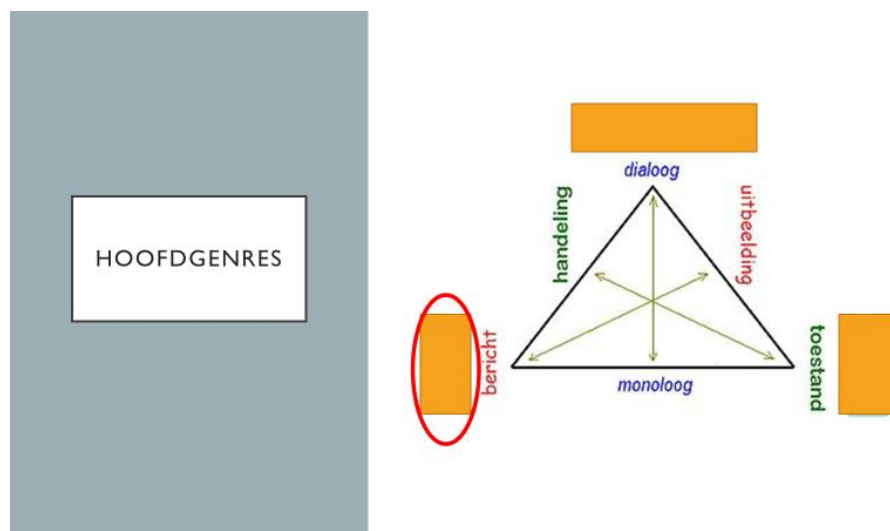
- ▲ Ga ✓
- ◆ gaat ✗
- ◐ gaan ✗

20 - Quiz
(V.T) U (vergeten) uw paraplu, meneer!



- ▲ vergeette ✗
- ◆ vergat ✓
- ◐ vergete ✗

- Bijlage 9 : PowerPoint 'gelezen teksten' (activatie voorkennis)



EVEN HERHALEN :

- een prozatekst
- Telt tussen 2-20 pagina's
- Heeft geen echte inleiding
- Beperkt aantal personages
- Stelt 1 persoon en 1 gebeurtenis centraal
- Haalt alledaagse situaties aan die verwijzen naar een menselijk probleem
- Heeft een verrassend einde

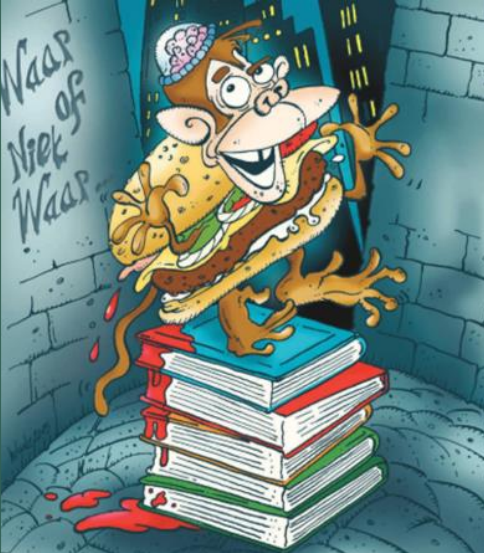
➔ **EEN KORTVERHAAL**



ROMAN – NOVELLE –
KORTVERHAAL

- Langer prozaverhaal in boekvorm
- Meestal fictief (verzonnen) , kan ook waargebeurd zijn
- Jongerenromans, adolescentenromans en volwassenenromans
- Verschillende soorten : avonturen, historische, futuristische ...

6. BROODJE AAP



I. BROODJE WAT?

Geloven jullie dat altijd?



BLOEDBAD IN HET ZWEMBAD

Op een zonnige dag besluit een meisje naar subtropisch zwemparadijs te gaan. De grootste attractie was de nieuwe waterglijbaan. Uiteraard probeerde het meisje deze uit. Dat had ze beter niet kunnen doen, want ze kwam helemaal bloedend het water uit. Voor haar waren er namelijk een aantal jongeren van de glijbaan gegaan. Zij hadden met kauwgom scheermesjes vastgeplakt aan de zijkanten van de glijbaan

URBAN LEGENDS OF STADSLEGENDES

= Broodjeaapverhalen

- Verhalen die mensen elkaar als waargebeurd doorvertellen, maar die dat in de meeste gevallen niet zijn.
- Speelt vaak in op angsten en vooroordelen van mensen
- Sensationeel en bizar

→ In vademecum schrijven!

Pas op! Een sage is niet gelijk aan een legende!


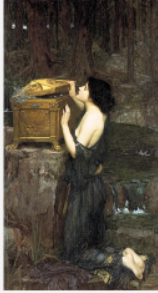
Een **legende** is een traditioneel christelijk volksverhaal met in de hoofdrol een heilig voorwerp of persoon, bv. Jezus, Maria, de Graal, een heilige ...

Een **sage** is een korter soort volksverhaal dat zich afspeelt op een bekende plaats en op een bekend moment in de tijd. Er zitten vaak veel angstaanjagende elementen in verweven, zoals bv. heksen, weerwolven, duivels enzovoort.

SAGE ≠ LEGENDE

→ In vademecum schrijven!

FABEL \neq MYTHE
 → In vademecum schrijven!

FABEL	MYTHE
<ul style="list-style-type: none"> • Kort verzonden vertelling  <ul style="list-style-type: none"> • Er schuilt een morele les = de lezer moet er dus iets van leren • Meestal op rijm geschreven • Dieren en planten spelen een hoofdrol • Vb: de haas en de schildpad 	<ul style="list-style-type: none"> • Oeroud verhaal • Probeert bepaalde wetenschappelijke zaken te verklaren • Hoofdpersonages zijn meestal goden en halfgoden • Vb: de doos van Pandora 

OEFENINGEN PG 233-237

- Bijlage 10 : oefeningen werkwoorden (feedback op procesniveau)



Opdracht 4

Lees de onderstaande tekstjes.

Controleer, corrigeer of vul de illustraties op de vorige bladzijde met hun juiste naam verder aan.

Vervoeg de werkwoorden tussen haakjes op de correcte manier. Gebruik hiervoor je T-map als controlemiddel.

Corrigeer je resultaat klassikaal of met een correctiesleutel.

Tekst 1

Harry Potter

Harry Potter _____ (zijn) een tovenaarsleerling die zijn beide ouders _____ (verliezen) tijdens een tovergevecht met Voldemort, de heer van het Duister. Sindsdien _____ (wonen) Harry bij zijn oom, tante en neefje Dirk. Op zijn elfde verjaardag leert hij Hagrid kennen, die hem een brief brengt dat hij school zal lopen op Zweinstein. Hier maakt hij kennis met Zwerkbal en leert hij hoe hij moet omgaan met tovenarij.

Vanaf dat moment _____ (beginnen) het verhaal waarin Harry het samen met zijn vrienden opneemt tegen Voldemort.

Tekst 2

Johannes Faust

Dr. Johannes Faust was een Duitse magiër die zich volgens de legende _____ (bezighouden) met zwarte magie. Hij _____ (leven) in de 15e en 16e eeuw, aan het einde van zijn leven zou hij een pact hebben gesloten met de duivel.

Faust was een geleerde die over veel kennis _____ (beschikken). Hij _____ (reizen) heel veel rond, maar lang _____ (verblijven) hij niet in een dorp. Zijn toverkunsten en toekomstvoorspellingen zorgden ervoor dat hij snel uit een stad werd _____ (verjagen).

Tekst 3

Merlijn

Merlijn is de bekende tovenaardruide uit de Koning Arthurlegende. Hij speelde een grote rol in de opvoeding van koning Arthur.

Volgens de overlevering zou Merlijn _____ (verwekken) zijn op dezelfde manier als Jezus. Het verschil _____ (houden) wel in dat de duivel Merlijns vader zou zijn. Om die reden _____ (verklaren) men zijn magische krachten.

Tekst 4

Gandalf

Gandalf is de grote magiër die door J.R.R. Tolkien werd _____ (bedenken). Deze goede tovenaardruide speelt een belangrijke rol in de boeken van Tolkien, waarin hij het steeds opneemt tegen het Kwade (de duistere heer Sauron).

Hij is een van de vijf magiërs die naar Midden-Aarde worden _____ (sturen) om alle volkeren te beschermen tegen heer Sauron. Jammer genoeg _____ (lopen) Saruman (een magiër met dezelfde achtergrond als Gandalf) over naar de duistere kant. Dit is dan ook de aanzet naar een nieuwe grote oorlog tussen het goede en het kwade in Midden-Aarde.

Tekst 5

Panoramix

Panoramix is een personage uit de stripreeks Asterix. Hij is de druïde van het dorp en kan allerlei toverdranken brouwen. Zijn bekendste brouwsel maakt de dorpelingen oersterk als ze ervan drinken. Dit komt natuurlijk van pas in hun strijd tegen de Romeinen.

Panoramix _____ (blijven) vaak op de achtergrond, toch is hij de verstandigste inwoner van het dorp.

Tekst 6

Gargamel

Gargamel _____ (staan) bekend als de grootste vijand van de smurfen. Deze 'tweederangstovenaar' maakt er een queeste van om smurfen te vangen. Hij wil ze namelijk gebruiken voor allerlei zaken: als ingrediënt in een toverdrank, om karweien op te knappen, om ze op te eten ...









Hij woont in een bouwvallig kasteel samen met zijn kat Azraël. Als Azraël een smurf vangt, kijkt de smurf de dood in de ogen. Gargamel _____ (redden) de smurfen steeds uit haar klauwen, omdat hij ze zelf nodig heeft.

Welke magiër zou jij willen zijn of als sidekick of beschermengel willen? Argumenteer.

- Bijlage 11 : hoekenwerk bouwstenen literatuur



LEGENDE ;

Icoon	Uitleg
	Theorie en mindmaps vind je in de theoriebundel
	Noteer de mindmaps in je vademecumschrift
	Vraag achter een verbeter sleutel
	Schrijfp opdracht. Let op spelling van woorden en werkwoorden!
	Leesvaardigheid
	Luistervaardigheid
	Opzoeken in een woordenboek (online of authentiek woordenboek)
	Gebruik de laptop!

1. PERSONAGES



1. LEES DE TEKST IN JE WERKBOEK OP PAGINA 93-97 EN LOS DE BIJHORENDE VRAGEN (OPDRACHT 6 EN 7, PAGINA 98-99) OP.
2. VUL VERVOLGENS ONDERSTAAND SCHEMA AAN.



	Antwoord	Bewijs
Protagonist		
Antagonist		
Nevenfiguur		
Figurant		
Vol karakter		
Vlak karakter		

1.1 Veranderen de personages gedurende het verhaal of niet? Wat is het verschil tussen een vol en een vlak karakter? Overleg in je groepje en kom tot een conclusie.

1.2 Geef een synoniem voor :

- a. Een protagonist = _____
- b. Een antagonist = _____



1.3 Noteer de mindmap van het personage in je vademecumschrift! Je vindt deze mindmap in je theoriebundel!

1.4 Koppel twee karaktereigenschappen aan elk personage. Leg ook uit waarom je die keuze maakt:

Lief – sociaal – kwaadaardig – verlegen – paranoïde – agressief –
 luidruchtig – goedgelovig – grappig – sportief – zelfverzekerd – energiek

Personage	Eigenschap	Uitleg
Jacob		
Emma		
Miljard Nullings		



- Ben je klaar met alle oefeningen voor te bereiden? Vraag dan achter een verbeter sleutel!

2. VERTELPERSPECTIEF



1. IN VERHALEN KAN EEN AUTEUR KIEZEN VOOR EEN BEPAALD VERTELSTANDPUNT. ONDERSTREEP IN DIT FRAGMENT DE GEVOELENS EN GEDACHTEN DIE JE TE WETEN KOMT.

“Ik kijk haar vragend aan. Door dat gedoe met Thijs vergeet ik de laatste tijd van alles. (...) Ik ben meteen weer enthousiast. Ezra en ik kijken vanaf de eerste klas al uit naar die week, en nu komt het ineens spannend dichtbij. ‘Weet je al wat we gaan kiezen?’, vraag ik. (Sproetenliefde- Maren Stoffels (pg. 30))

1.1 Wiens gevoelens en gedachten heb je onderstreept? Met wie leef je mee?

1.2 Speelt de verteller zelf mee als personage?

1.3 Krijg je het verhaal gepresenteerd in de ik-vorm of de hij-vorm?

1.4 Kruis aan met welk soort vertelperspectief je in ‘Sproetenliefde’ te maken hebt :

- ik-verteller
 - vertellende ik (heeft deelgenomen aan de acties)
 - belevende ik (neemt deel aan de acties en beschrijft ze op het moment dat ze plaatsvinden)
- hij-verteller:
 - personeel (door de bril van een personage)
 - auctorieel (alwetend)



Meer uitleg over het vertelperspectief vind je in de theoriebundel.



2. Welk vertelperspectief hebben deze verhaalfragmenten? Beantwoord de vragen onder de teksten om het vertelperspectief te achterhalen.

1

Gutenberg houdt de stempel bij een kaarsvlam. 'Drie dagen was je eraan bezig, zei je?', vraagt hij. Aan de glimlach op zijn gezicht ziet Peter dat hij zeer tevreden is. 'Mijn meester vroeg wel waarom u die nodig had ...' 'Ik kan best begrijpen dat hij dat wil weten,' monkelt Gutenberg, 'maar we laten hem nog even op zijn honger ...'

VERVAELE, K. *Inkt*. Terra Lannoo, Houten, 2009.

Wiens gedachten en gevoelens ken je?	Speelt de verteller mee als personage?	Staat er ik of hij/zij?	Benoem het vertelperspectief: • ik-verteller; • personele hij-verteller; • auctoriële hij-verteller.
_____	_____	_____	_____

2

Ik ben vaak neerslachtig geweest, maar nooit wanhopig, ik beschouw dit schuilen als een gevaarlijk avontuur, dat romantisch en interessant is. Ik beschouw elke ontbering als een amusement in mijn dagboek. Ik heb me nu eenmaal voorgenomen dat ik een ander leven zal leiden dan andere meisjes en later een ander leven dan gewone huisvrouwen. Elke dag voel ik hoe m'n innerlijk groeit, hoe de bevrijding nadert, hoe mooi de natuur is, hoe goed de mensen in m'n omgeving, hoe interessant en amusant dit avontuur! Waarom zou ik wanhopig zijn?

FRANK, A. *Het achterhuis, Dagboekbrieven 12 juni 1942-1 augustus 1944*, Bert Bakker, Amsterdam, 2007.

Wiens gedachten en gevoelens ken je?	Speelt de verteller mee als personage?	Staat er ik of hij/zij?	Benoem het vertelperspectief: • ik-verteller; • personele hij-verteller; • auctoriële hij-verteller.
_____	_____	_____	_____

3

Op het Binnenhof stond een man en iedereen kende hem, maar niemand wist wie hij was: Richard Mos, een vleesgeworden hersenschim. Tweeënveertig, afkomstig uit de provincie, werkzaam in een elektromotorenfabriek en rijp voor actie.
 Er hing een stuk karton met een toepasselijke tekst voor zijn borst.
 Aan zijn voeten lag een oude hond. Het dier had zijn kop op zijn voorpoten gelegd en gaf zachtjes piepend uiting aan zijn verlegenheid. De blikken der omstanders vervulden hem met schaamte. Deze blikken waren nieuwsgierig bij het naar voren dringen, geïmponeerd of verrukt bij het herkennen van de man en ontzet bij het ontcijferen van zijn bekentenis. Er werd gegiecheld en gefluisterd. Sommigen waren zo geschokt dat ze alleen maar bloosden. Een eerste persfotograaf doorbrak de kring om zijn werk te doen.

VAN ZOMEREN, K., *De witte prins. De Arbeiderspers, Amsterdam, 1965.*

Wiens gedachten en gevoelens ken je?	Speelt de verteller mee als personage?	Staat er <i>ik</i> of <i>hij/zij</i> ?	Benoem het vertelperspectief: • ik-verteller; • personele hij-verteller; • auctoriële hij-verteller.
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____



3. PLAATS DE KENMERKEN OP DE JUISTE PLAATS, ACHTER DE VERSCHILLENDE VERTELSTANDPUNTEN. OPGELET : DEZELFDE KENMERKEN KOMEN SOMS BIJ VERSCHILLENDE VERTELSTANDPUNTEN VOOR.

- a. Alwetend : kent de gevoelens en gedachten van meerdere personages.
- b. De verteller weet meer dan de personages en deelt die kennis met de lezer.
- c. De lezer weet evenveel als het personage.
- d. Je kijkt door de bril van een personage en kent enkel de gevoelens en gedachten van dat personage met zekerheid.
- e. De verteller kent ook de afloop van het verhaal.
- f. Je leeft mee met één van de personages.
- g. Je volgt niet altijd hetzelfde personage.
- h. De verteller speelt niet mee in het verhaal. Hij neemt afstand en kan op verschillende plaatsen tegelijk observeren.

▲ (personale) ik-verteller : _____

▲ Personele hij-verteller : _____

▲ Auctoriële hij-verteller: _____



4. JE KENT ONDERTUSSEN DE VERSCHILLENDE VERTELPERSPECTIEVEN. AAN DE SLAG!

- a. Werk per twee!
- b. Kies nu zelf een vertelperspectief
- c. Schrijf een korte scène van een zelfgekozen/uitgevonden personage (minstens 5 goedgebouwde zinnen)
- d. Denk eraan om gedachten ook toe te voegen
- e. Verklaar welk vertelperspectief je gekozen hebt aan de hand van voorbeelden uit je tekst

Verklaring vertelperspectief :



- Noteer de mindmap van de vertelperspectieven in je vademecumschrift! Je vindt deze mindmap in je theoriebundel!
- Ben je klaar met alle oefeningen voor te bereiden? Vraag dan achter een verbeter sleutel!

3. RUIMTE

1. BEKIJK DE AFBEELDINGEN. BEDENK ÉÉN KORTE SCÈNE DIE ZICH OP DEZE LOCATIES ZOU KUNNEN AFSPLEN. NOTEER DE KERNWOORDEN OP DE VOORZIENE LIJNTJES.





2. LEES HET ONDERSTAANDE FRAGMENT EN BEKIJK DE FOTO.

“Het was september 1939 toen de Duitsers ons land binnenvielen. Na drie weken trokken ze Warschau binnen en ze installeerden zich alsof ze er nooit meer zouden weggaan. De oorlog leek voorbij. Maar nadat het stof van de bombardementen was gaan liggen, begon een heel andere oorlog. Tegen sommigen van ons. Het begon met pesterijen, vernederingen. Mensen werden op straat tegengehouden, doodgeschoten ...”

– De kleuren van het getto, Aline Sax (pg. 6)



a. Waar speelt het fragment zich af?



→ De plaats van de gebeurtenissen is de **geografische ruimte**



3. LEES HET FRAGMENT UIT 'MORGEN TOEN DE OORLOG BEGON' EN BEANTWOORD DE VRAGEN :

MORGEN TOEN DE OORLOG BEGON

Ik slaap behoorlijk goed, behoorlijk diep, en dat was die nacht ook zo. Op een gegeven moment werd ik wakker, maar ik had geen idee hoe laat het was, een uur of drie, vier misschien. Het was een koude nacht.

5 Ik moest plassen, maar tien minuten later had ik het nog niet gedaan. Het was gewoon te erg om uit die knusse slaapzak te moeten komen. Ik moest mezelf streng toespreken: 'Kom op, je moet nodig, je voelt je beter als je het hebt gedaan, doe niet zo flauw, hoe sneller je het doet, hoe sneller je weer terug bent in die warme slaapzak.' Eindelijk lukte het. Ik kroop moeizaam uit de zak en wankelde tien meter verder naar een geschikte boom.

Toen ik wat later terugliep, hield ik m'n pas even in.

15 Ik dacht dat ik een gebrom hoorde in de verte. Ik bleef nog even staan luisteren, omdat ik het niet zeker wist, maar het gebrom werd steeds zwaarder en duidelijker. Gek toch dat mechanische geluiden zo anders klinken dan natuurlijke geluiden. Ik concludeerde dat het een soort vliegtuig moest zijn. Ik bleef staan en keek naar de lucht. [...]

20 Plotseling veranderde het zware gebrom in gebulder. Ik kon nauwelijks geloven hoe snel dat ging. Het kwam waarschijnlijk door de hoge rotswanden die ons kamp omringden. Als een zwerm zwarte vleermuizen kwam met veel geraas een formatie jets in V-vorm heel laag overvliegen waardoor ik de sterren niet meer kon zien. Daarna kwam er nog een en nog een, tot er in totaal zes formaties over me heen waren geraasd. Ik werd bang van het kabaal, de razende snelheid, de duisternis. Ik besepte dat ik ineengedoken zat, alsof ik geslagen werd. Ik kwam overeind. Ze waren kennelijk verdwenen.

25 Het geluid ebde snel weg en even later was er niets meer te horen. Maar er bleef iets hangen. De lucht leek niet meer zo helder, zo zuiver. De sfeer was veranderd. De mildheid was eruit. De milde tintelende kou was verdrongen door een ongekende klamheid. Ik rook de kerosine. We hadden gedacht dat we een van de eerste mensen waren die voet zetten in dit dal, maar mensen waren al overal binnengedrongen. Ze hoefden geen stap te zetten om toch ergens binnen te dringen. Zelfs de Hel was daar niet veilig voor.

Toen ik weer in mijn slaapzak kroop, zei Fi slaperig: 'Wat was dat voor lawaai?' Zij was kennelijk de enige die wakker was geworden, al kon ik dat nauwelijks geloven.

35 'Vliegtuigen', zei ik.
'Mmm, dacht ik al', zei ze. 'Die kwamen zeker van Commemoration Day terug.'

'Natuurlijk', dacht ik. 'Dat zal het zijn.'

Ik doezelde weg in een rusteloze slaap, bestookt door woeste dromen.

40 Het was nog niet bij me opgekomen dat het misschien vreemd was dat er 's nachts tientallen vliegtuigen zonder lichten snel en laag overvlogen. Dat realiseerde ik me pas veel later, dat ze geen lichten hadden.

Auteur	John Marsden
Uitgegeven	Gottmer, 1995, Haarlem
Genre	avonturenverhaal, oorlogsverhaal
Thema's	vriendschap, oorlog, overleven
Tijd en ruimte	
Leesniveaue	2



a. Waar speelt het verhaal zich af?

b. Noteer hier de woorden die een aanwijzing geven over de plaats
(RUIMTE) :

c. Maak een schets van deze ruimte



d. Wat doet het personage daar, denk je?

e. Waaruit leid je dat af?

f. Welke sfeer roept die activiteit bij jou op?

g. In regel 26 zegt het personage 'dat de sfeer veranderd is'. Waardoor is dat gebeurd?

h. Hoe beschrijft de auteur de manier waarop dat gebeurt?



→ Dit is de **sfeerscheppende ruimte**



4. BEKIJK DE TWEE OVERIGE SOORTEN VAN RUIMTE IN EEN VERHAAL. LEG UIT IN EIGEN WOORDEN EN GEEF EEN VOORBEELD!

O Sociale ruimte :

Voorbeeld :

O Symbolische ruimte :

Voorbeeld :



- Noteer de mindmap van de ruimte in je vademecumschrift! Je vindt deze mindmap in je theoriebundel!
- Ben je klaar met alle oefeningen voor te bereiden? Vraag dan achter een verbetersleutel!

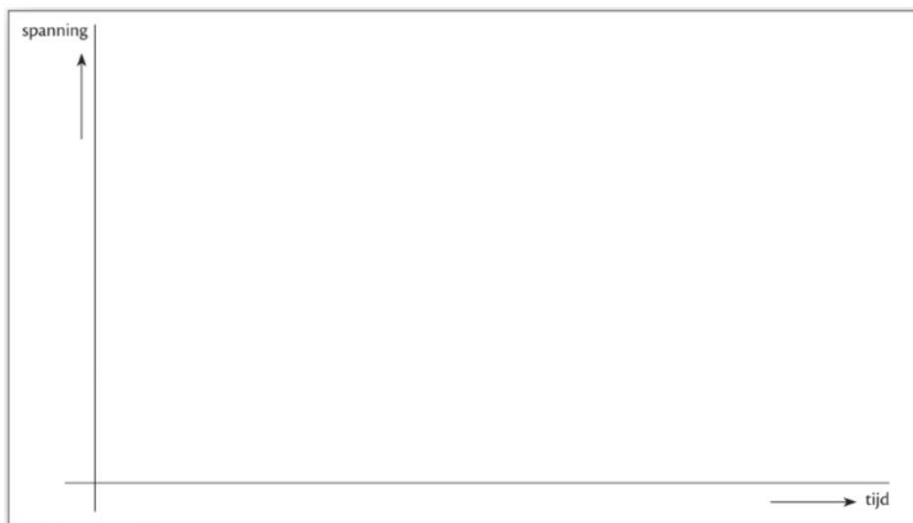
4. SPANNING



1. BEKIJK DE CLIP OP DE LAPTOP. TEKEN MET EEN LIJN IN DE GRAFIEK DE MANIER WAAROP DE SPANNING VERLOOPT IN DIT FRAGMENT.



Link : <https://www.youtube.com/watch?v=IPlv773j2cA>



a. Welke elementen dragen bij tot de spanning in dit fragment?

b. Hoe wordt de spanning opgedreven?



2. KEN JIJ ONDERSTAANDE BEGRIPPEN AL? OMSCHRIJF IN EIGEN WOORDEN. HEB JE HELEMAAL GEEN IDEE? ZOEK HET OP IN EEN WOORDENBOEK (ONLINE OF AUTHENTIEK BOEK).

a. Retardering

b. Versnelling

c. Conflict

d. Effect



- Noteer de mindmap van spanning in je vademecumschrift! Je vindt deze mindmap in je theoriebundel!
- Ben je klaar met alle oefeningen voor te bereiden? Vraag dan achter een verbetersleutel!

5. TIJD



1. BEKIJK EN BELUISTER VOLGENS EEN PASSENDE STRATEGIE HET FRAGMENT
 UIT *ZONDE VAN DE ZENDTIJD*. LINK :
[HTTPS://WWW.DAILYMOTION.COM/VIDEO/X2MG1KS](https://www.dailymotion.com/video/x2mg1ks)

- a. Welke vraag staat in de lezersbrief die Bert en Henk hebben ontvangen?

- b. Hoeveel jaren van de soapserie *Thuis* worden hier getoond?

- c. Hoeveel tijd hebben Bert en Henk nodig om die periode weer te geven?

- d. In de literatuur heb je verteltijd en vertelde tijd. Plaats de twee begrippen bij de correcte omschrijving.

<p>De tijd die tussen het begin en het einde van een verhaal loopt. Soms is die heel kort, maar soms bestaat die ook meerdere jaren.</p>	
<p>De tijd die nodig is om het verhaal te vertellen of te lezen. Die kan ook uitgedrukt worden in het aantal bladzijden of regels.</p>	

- e. Wat is dus de verteltijd van het fragment uit *Zonde van de zendtijd*?

- f. Wat is de vertelde tijd van dat fragment?



2. LEES ZOWEL FRAGMENT A ALS FRAGMENT B EN BEANTWOORD DE VRAGEN.

Fragment uit *Galgenmeid* – Jean-Claude van Rijckeghem en Pat van Beirs (1)



1 Rond de middag hielden de wagen
en het karretje halt bij een ommuurde
herberg. Ik kreeg een stuk witbrood met
kaas en rauwe ui. Ik at het staand tegen
5 de huifkar. Mijn moeder liep nerveus
heen en weer en vroeg wel twee keer
aan de koetsier wanneer we weer
zouden vertrekken. Maar de man liet
zich niet opjagen. Ik vroeg mijn moeder
10 of ze wilde spelen. 'Laat mij even met
rust', snauwde ze. Maar toen ik het
op een huilen
zette, bond ze
in. We gingen
15 allebei zitten
in het gras, ik
tegenover haar.
Ze legde haar
handpalmen
20 tegen elkaar.



VAN RIJCKEGHEM, J.-C. en VAN BEIRS, P., *Galgenmeid*, Manteau, 2010, p. 28-29.

B

1 Rond de middag hielden de wagen
en het karretje halt bij een ommuurde
herberg. Achter de aangedampte ruiten
zagen we enkele boeren, handelaars en
5 pelgrims verpozen bij een beker wijn
of een stuk worst. De koetsier koos
een tafeltje uit en liet ons bij de huifkar
wachten.
Ik kreeg een stuk witbrood met kaas
10 en rauwe ui. Ik at het staand tegen de
huifkar. We hoorden een reiziger een
drinklied aanheffen en ik dacht terug aan
de bruiloft van mijn nicht, waar ik zo fijn
gedanst had en bier had mogen proeven.
15 Mijn moeder liep nerveus heen en weer.
Wel tien keer trok ze haar rok recht en
schudde ze haar jasje in de plooi. Ze
kuchte om de aandacht te trekken van de
koetsier, die op zijn pruimtabak kauwde
20 en het plakkerige goedje vervolgens op de
grond mikte.
'Meneer, wanneer denkt u te vertrekken?',
vroeg ze met een beleefde glimlach, maar
ze kon haar gejaagdheid niet verbergen. De
25 koetsier haalde zijn schouders op en wees
naar zijn volle kruik fris bier, die hij nog wou
leegmaken. Twee kruiken en een gebraden
eend later, waagde moeder het er opnieuw
op om de koetsier aan te porren. Maar de
30 man liet zich niet opjagen.
Ik vroeg mijn moeder of ze wilde spelen.
'Laat mij even met rust', snauwde ze. Maar
toen ik het op een huilen zette, bond ze in. We
gingen allebei zitten in het gras, ik tegenover
35 haar. Ze legde haar handpalmen tegen elkaar.

Naar: VAN RIJCKEGHEM, J.-C. en VAN BEIRS, P., *Galgenmeid*, Manteau, 2010, p. 28-29.

	<i>Fragment A</i>	<i>Fragment B</i>
Wat is de vertelde tijd?		
Wat is de verteltijd?		

a. Welk fragment is het kortst?

b. Wat werd er toegevoegd in het langere fragment?

c. Wat kunt je besluiten over het verteltempo van fragment A? Is dat sneller of trager dan in fragment B?

3. VERBIND ONDERSTAANDE BEGRIPPEN MET DE JUISTE BESCHRIJVING

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1 Terugwijzing 2 Tijddekking 3 Retarding 4 Tijdsprong 5 Verteltijd 6 Vertelde tijd 7 Historische tijd 8 Anachronisme | <ul style="list-style-type: none"> a. Soms vertelt de auteur veel gebeurtenissen in een paar zinnen, dan gaat het verhaal snel (de verteltijd is veel korter dan de vertelde tijd) b. Een fout tegen de historische tijd, het ontstaat wanneer gebeurtenissen in een verkeerd tijdvak gesitueerd worden c. De tijdsperiode waarin een verhaal zich afspeelt d. Het kan ook gebeuren dat de auteur de gebeurtenissen zeer uitvoerig beschrijft, dan gaat het verhaal traag (de verteltijd wordt langer dan de vertelde tijd) e. De tijd die nodig is om het verhaal te lezen of te schrijven. f. De tijd die tussen het begin en het einde van een verhaal loopt, soms is die heel kort, maar soms beslaat die ook meerdere jaren g. Als bet tijdsverloop overeenkomt met de werkelijkheid (verteltijd is dezelfde als de vertelde tijd) h. Een korte gedachte of herinnering. |
|---|--|

1	2	3	4	5	6	7	8

4. HEB JE NOG TIJD OVER? MAAK DAN DEZE WOORDZOEKER!

U	H	P	U	T	I	J	D	Y	K	F	U	S	V	X	H	R	B
U	C	L	M	G	L	D	J	I	T	E	D	L	E	T	R	E	V
P	S	M	Q	N	I	H	Y	G	X	O	Z	X	C	B	H	I	D
R	I	Y	K	I	Z	G	N	O	R	P	S	D	J	I	T	I	R
O	G	W	A	Z	T	K	C	A	B	H	S	A	L	F	W	H	A
G	O	F	U	J	B	D	E	B	E	N	P	P	S	E	V	O	W
N	L	D	U	I	G	J	D	Q	D	G	E	E	W	P	G	E	R
I	O	U	H	W	N	I	T	A	R	N	W	M	Y	R	T	X	O
Z	N	O	Q	T	I	T	O	Q	O	I	M	S	O	L	G	U	F
J	O	P	E	I	R	L	J	Q	G	K	F	I	T	Q	B	F	H
I	R	M	Y	U	E	E	S	M	L	K	U	N	E	V	J	F	S
W	H	E	G	R	D	T	E	U	O	E	E	O	O	K	L	A	A
G	C	T	E	O	R	R	L	H	V	D	R	R	E	C	F	B	L
U	T	M	O	O	A	E	N	R	S	D	C	H	L	T	O	H	F
R	E	I	B	V	T	V	G	K	D	J	W	C	H	E	S	I	L
E	H	H	U	F	E	G	P	X	J	I	V	A	I	E	K	F	O
T	A	N	U	K	R	B	L	J	I	T	T	N	T	W	B	Y	I
X	H	E	X	O	M	O	K	D	T	A	O	A	D	O	I	E	H

- ANACHRONISME
- FLASHFORWARD
- TERUGWIJZING
- TIJDSPRONG
- VERTELTIJD
- CHRONOLOGISCH
- RETARDERING
- TIJD
- TIJDSVOLGORDE
- VOORUITWIJZING
- FLASHBACK
- TEMPO
- TIJDDEKING
- VERTELDETIJD



• Noteer de mindmap van tijd in je vademecumschrift! Je vindt deze mindmap in je theoriebundel!



• Ben je klaar met alle oefeningen voor te bereiden? Vraag dan achter een verbetersleutel!

6. THEMA EN MOTIEF

1. LEES DE FLAPTEKST VAN HET BOEK. KRUIS IN DE TABEL AAN WELKE KERNWOORDEN VOLGENS JOU BIJ HET BOEK HOREN

1



Johan Vandevelde – Jaspers vlinders

Een nieuwe school, nieuwe vrienden, nieuwe vijanden, nieuwe gevoelens. Jaspers eerste dag op de middelbare school verloopt behoorlijk turbulent. Maar zijn wereld komt compleet ondersteboven te staan wanneer hij vreemde kriebels voelt voor Roderik, die knappe rebelse jongen uit zijn klas. Wat hij ook probeert, Jasper kan niet negeren dat hij verliefd is. Verliefd op een jongen ... Een liefde die bovendien wederzijds blijkt te zijn, maar die niet door iedereen geaccepteerd wordt. Jasper en Roderik zullen moeten vechten om van elkaar te mogen houden.

2



Twiggy Bossuyt – Ik ben genoeg

Opgroeien is lastig, dat ondervinden alle jongeren in dit verhaal op een verschillende manier. Ze zijn op zoek naar erkenning en bevestiging. Maar als je een stervoetballer als vader hebt, of een manisch-depressieve moeder, of adoptieouders ... dan valt dat nog niet mee. Een warme zomer lang krijgt een groep jongeren schildersles op een kasteel. Ze praten en zwijgen, denken en kniezen, wroeten en zoeken ... Ze leren voor zichzelf opkomen en vechten voor hun dromen. Daarnaast is er ook het kasteelgeheim om te ontrafelen.

	1. Jaspers Vlinders	2. Ik ben genoeg
School		
Pesten		
Vriendschap		
Verliefdheid		
Onverdraagzaamheid		
Zoektocht naar identiteit		



2. LEES DE FLAPTEKSTEN VAN DE DRIE BOEKEN VAN DIRK BRACKE OP [HTTP://DIRKBRACKE.DAVIDSFONDS.BE/](http://dirkbracke.davidsfonds.be/). NOTEER ONDER DE COVER MET ÉÉN OF MEER KERNWOORDEN WAAROVER HET VERHAAL GAAT.



3. JE HEBT NU AL EEN PAAR KEER HET THEMA VAN EEN BOEK GEVONDEN. WAT IS DAT NU PRECIËS 'HET THEMA'? LEG UIT IN JE EIGEN WOORDEN EN GEEF EEN VOORBEELD.



4. BEKIJK HET ANIMATIEFILMPJE *CARPARK* VAN BIRDBOX STUDIO EN BEANTWOORD DE VRAGEN. LINK : [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=ITWUZAV-ELY](https://www.youtube.com/watch?v=ITWUZAV-ELY)

a. Beantwoord deze topische vragen

i. Wie?

ii. Wat?

iii. Waar?

iv. Wanneer?

b. Plaats deze gebeurtenissen op de juiste plaats op de verhaallijn.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1 <i>Man komt op een parking.</i> | 5 <i>In de auto zit een hond.</i> |
| 2 <i>Man slaat ruit van auto in.</i> | 6 <i>Man begint de hond te jennen.</i> |
| 3 <i>Hond blaft naar hem.</i> | 7 <i>Man wordt bang.</i> |
| 4 <i>Man rijdt met auto weg.</i> | |



c. Welke twee gebeurtenissen ontbreken nog? Voeg ze toe op de verhaallijn en leg ze uit.

d. Waarom zijn deze twee gebeurtenissen belangrijk?

➔ Dit is de plot. De plot is de verhaallijn waarbij de volgorde van de gebeurtenissen dezelfde is als in het verhaal.



5. WEET JIJ WAT EEN MOTIEF IS? BESPREEK IN DUO'S EN MAAK GEBRUIK VAN HET INTERNET OM EEN DEFINITIE OP TE ZOEKEN.



6. GA NU ZELF AAN DE SLAG!

SCHRIJF ÉÉN SCÈNE (10-15 ZINNEN) EN KIES UIT ONDERSTAANDE THEMA'S.

MAAK EERST EEN MINDMAP OM JULLIE IDEEËN TE NOTEREN! SCHRIJF VERVOLGENS DE SCÈNE OP DE VOORZIENE LIJNTJES.

Thema's : verliefdheid – liefde op het eerste gezicht – vriendschap – school – oorlog – pesten – adoptie – zoektocht naar identiteit – culturele verschillen

MINDMAP :

- Bijlage 12 : werkbundel en instructie groepswork (theatertekens), 4aso



"Theater begint waar literatuur eindigt"

***THEATERTEKENS EN
-ETIQUETTE***

Naam :
Klas:



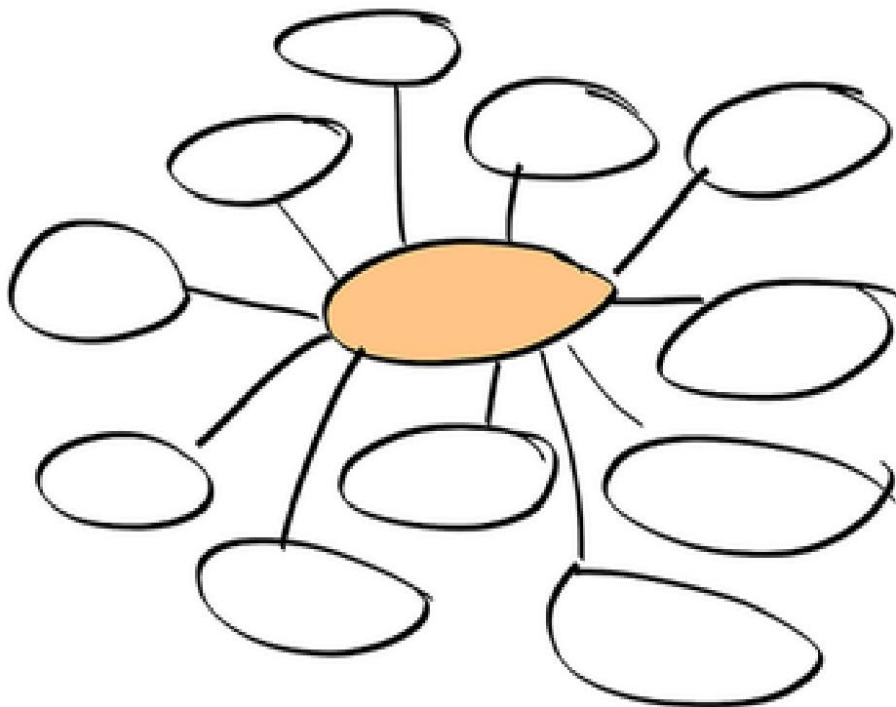
DOELEN

- Je omschrijft je persoonlijke beleving van theater.
- Je herkent en benoemt de onderdelen van een schouwburg.
- Je gaat op zoek naar woorden uit de toneeltaal.
- Je herkent de verschillende theatervormen en onderdelen van een theater.
- Je kan het verschil tussen theater en toneel uitleggen in eigen woorden.
- Je houdt rekening met theateretiquette.
- Je kan zelf een kort toneelstuk schrijven en opvoeren.



1. THEATERTEKENS

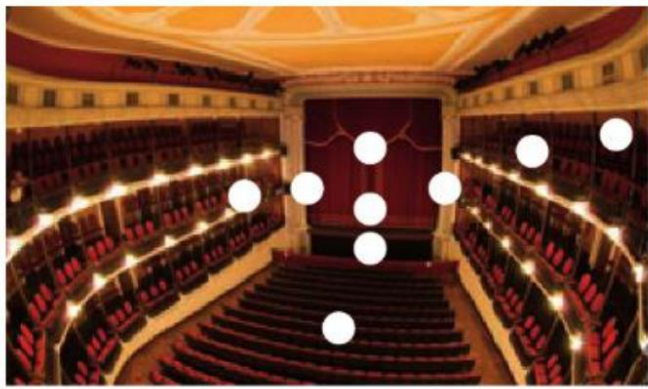
1. WAT IS THEATER VOOR JOU? HOE ZIE JIJ DAT? HOE BELEEF JIJ DAT? WAT WEEET JE ER AL OVER? VUL DE MINDMAP AAN!





WOORDENSCHAT

2. BEKIJK DE AFBEELDING VAN EEN SCHOUWBURG. WELKE ONDERDELEN HERKEN JE AL? PLAATS ONDERSTAANDE WOORDEN OP DE JUISTE PLAATS. LUISTER NAAR DE BESCHRIJVING DIE VOORGELEZEN WORDT.



- 1. Het doek
- 2. De scène
- 3. De orkestbak
- 4. De parterre
- 5. Het balkon
- 6. De loges
- 7. De engelenbak
- 8. Côté cour
- 9. Côté jardin



Vind je sommige woorden moeilijk? Neem dan een kijkje naar de woordenschatlijst op pagina 8!



3. WELKE VORMEN VAN THEATER KEN JE AL? MATCH DE BEGRIPPEN OP DE RODE KAARTJES MET DE JUISTE BETEKENIS OP DE BLAUWE KAARTJES.

4. WEET JIJ HET VERSCHIL TUSSEN THEATER EN TONEEL? ZOEK HET OP IN EEN WOORDENBOEK! (ONLINE OF AUTHENTIEK BOEK)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



5. GA IN DE WOORDZOEKER OP ZOEK NAAR DE TONEELWOORDEN DIE PASSEN BIJ DE JUISTE UITLEG. NOTEER ZE IN DE EERSTE KOLOM.



Toneelwoord	Uitleg
	Een decorstuk, een toneelvoorwerp
	Acteur die voor de eerste keer speelt
	Eerste voorstelling
	Persoon die de woorden fluistert als de acteurs hun tekst vergeten
	'solicitatie' van de acteurs, toneelopvoering als proef
	Toneelopvoering in de namiddag
	De artistieke leider van een toneelstuk
	Inrichting en aankleding van het toneel
	Treurspel, toneelspel met een droevig slot
	Blijspel, grappige vertoning



	Kort toneelstuk waarin een komisch geval uit het dagelijkse leven op grappige wijze wordt behandeld
	Zenuwachtige vrees van acteurs voor een optreden
	Acteurs die een kleine, onbetekenende rol vervullen
	Voornaamste, belangrijkste rol
	Verdeling van de rollen in een toneelstuk
	Gebouw waarin toneelstukken worden opgevoerd ; theater
	Beweegbaar zijstuk van een toneeldecor
	Deel van een toneelstuk opgebouwd uit een aantal scènes
	Opvoering die op het moment zelf bedacht wordt
	Drinkgelegenheid naast de theaterzaal, waar je na de voorstelling kunt ontmoeten
	Lichaamshouding, gebaren
	Gezichtsuitdrukking



6. UIT WELKE ONDERDELEN BESTAAT HET THEATER? ZOEK DE ONDERDELEN IN ONDERSTAANDE TEKST.

DIT IS THEATER



Dit is theater : een groep jongens en meisjes in het park die skatedancen op harde muziek op een gettoblaster. Een breekbare ballerina in een witte tutu die als een stervende zwaan op het podium neerzigt en pas opstaat als het doek gevallen is. Een priester die een auto zegent terwijl hij wijwater sprenkelt en wierook verspreidt. Een jongeman in een middeleeuwse tuniek die omhoogklimt naar een Italiaans balkonnetje waar zijn geheime liefde op hem wacht.

Dit is theater : een acteur die in een klein zaaltje twintig keer dezelfde zinnen moet uitspreken, steeds met een andere stembuiging, tot de regisseur tevreden is. Een costumier die zuchtend opnieuw de maat neemt van een zwangere hoofdrolspeelster omdat haar kostuum alweer groter gemaakt moet worden. De licht- en decorontwerper die over het podium heen en weer lopend overleggen op welke manier ze de sfeer van het toneelstuk nog beter kunnen neerzetten. Het jonge meisje dat in een grimeurstoel gaat zitten om uren later – voorzien van grijze pruik, valse tanden, gekleurde lenzen en talloze rimpels – als negentigjarige weer op te staan.





Als je aan tien mensen vraagt : “Wat is theater?”, krijg je tien verschillende antwoorden. En dat is tegelijkertijd het bijzondere en het magische van theater. Er bestaat niet één waarheid over theater. Er zijn zoveel meningen als er mensen zijn. Theater licht een stukje van het leven uit. Theatermakers kiezen een onderwerp, een verhaal, een gevoel of een gebeurtenis en geven daar hun eigen draai aan in een voorstelling. Maar de toeschouwers van deze voorstelling zien misschien uiteindelijk iets heel anders dan de theatermakers eigenlijk bedoelden. Iedereen maakt in zijn hoofd zijn eigen verhaal van wat hij ziet. Daardoor is het theater zo avontuurlijk. Bij iedere theaterproductie wordt een nieuwe wereld tot leven gewekt. En bij iedere voorstelling kunnen de toeschouwers op hun eigen manier die nieuwe wereld ontdekken. (Goossens, J. *Dit is theater*, Lemniscaat, 2003, p.7)

6.1 ONDERDELEN VAN THEATER

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6.2 WELKE ONDERDELEN ONTBREKEN ER?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



7. EEN THEATERTEKST HEEFT HEEL VAAK EEN VASTE OPBOUW, ZO OOK HET KLASSIEKE STUK *ROMEO EN JULIA* VAN WILLIAM SHAKESPEARE. BIJ DE (KLASSIEKE) OPBOUW VAN EEN THEATERTEKST ONDERSCHIEDEN WE VIJF DELEN: VUL DE TABEL AAN MET DEZE WOORDEN

Afloop – deus ex machine – catastrofe – wending – climax – motorisch moment – expositie – ontwikkeling van het drama

Deel	Benaming	Voorbeeld Romeo en Julia
Deel 1	De of kennismaking	Twee rivaliserende families staan in Verona tegen elkaar.
Deel 2	Het, probleem of intrige	Julia moet van haar vader trouwen met Paris, maar ze is verliefd op Romeo.
Deel 3	De tot een	Romeo's beste vriend wordt vermoord door Julia's neef. Romeo en Julia moeten in het geheim trouwen, maar hij wordt uiteindelijk verbannen uit Verona
Deel 4	De Of ommekeer (soms dankzij een ; iets wat of iemand die plots een oplossing biedt in een uitzichtloze situatie.	Julia's vader wil het huwelijk met Paris laten doorgaan. Maar de biechtvader helpt Julia met een middel waardoor ze dood zal lijken.
Deel 5	De afwikkeling van het drama of : Of ontknoping of oplossing	Romeo keert terug naar Verona, hij denkt dat Julia echt dood is en neemt vergif. Julia ontdekt de dode Romeo en steekt een dolk in haar hart.



8. WAT IS HET VERSCHIL TUSSEN EEN DIALOOG, EEN MONOLOG EN EEN POLYLOOG? ZOEK HET OP EN GEEF EEN VOORBEELD (ONLINE WOORDENBOEK / AUTHENTIEK WOORDENBOEK)

.....

.....

.....

.....

.....

.....



THEATERETIQUETTE



9. BEKIJK HET FILMPJE EN LOS ONDERSTAANDE VRAGEN OP.

1. Waarover gaat het filmpje?
.....
2. Hoe zou jij reageren (als acteur/publiek, aan jou de keuze) wanneer er iemand te laat binnenkomt?
.....
.....
.....
3. Wat betekent dat precies "theateretiquette"?
.....
.....
4. **DUO'S** : zoek per twee verschillende voorbeelden van theateretiquette. Je mag deze uit het filmpje halen, maar geef zelf ook twee voorbeelden die niet gezegd worden.

Bron : <http://www.hoedoejedat.com/etiquette/theater-etiquette/>

AAN DE SLAG!

10. GROEPSWERK! WERK PER 4 EN VOLG ONDERSTAANDE STAPPEN :

1. De leerkracht geeft je een enveloppe met verschillende begrippen
2. Haal alle begrippen uit de enveloppe en ga na of er woorden zijn die je niet begrijpt.
3. Maak nu zelf een kort toneelstuk (5-7min) Gebruik alle begrippen uit de enveloppe!
 - o **Oriënteren** (schets eerst een korte verhaallijn!)
 - Waar gaat je toneelstuk over?
 - Welke personages creëer je?
 - Hoe ga je de rollen verdelen?
 - Ga je spanning integreren?
 - Welke vorm van theater ga je voorstellen?



- Voorbereiden :
 - Brainstorm met je groepsleden en noteer het in een mindmap. Gebruik hiervoor een kladblad!
- Uitvoeren :
 - Ga na of je aan alles gedacht hebt
 - Voer je toneelstuk uit voor je klasgenoten
- Reflecteren :
 - Vul onderstaande zelfevaluatie in

Vond je deze opdracht moeilijk/makkelijk? Waarom?	
Wat heb je goed gedaan?	
Wat heb je minder goed gedaan?	
Wat heb je geleerd voor een volgende opdracht?	

OPDRACHT



Op donderdag 24 oktober gaan jullie naar het toneel. Jullie hebben inmiddels kennisgemaakt met de verschillende soorten, begrippen en etiquette van theater. Werk per twee en los onderstaande vragen op!

- Wat vond je van het theater? Beargumenteer!
- Analyseer de volgende aspecten :
 - Wie waren de personages? (protagonist/hoofdrolspeler, antagonist/tegenspeler, figuranten?)
 - Waar ging het toneel over? Wat is de verhaallijn? Was er veel spanning/humor ... ?
 - Wat vond je van het decor? Waren er veel rekwisieten? Wat viel er op?
 - Bekijk de kostuums en make-up van de personages. Wat is er speciaal aan?
 - Bekijk zeker het analyseschema in de bijlage!
- Upload je analyse op Smartschool. (uploadzone)



WOORDENSCHATLIJST



Woord	Betekenis
Rekwisiet	Een decorstuk, een toneelvoorwerp
Debutant	Acteur die voor de eerste keer speelt
Doek	Gordijn op het podium
Première	Eerste voorstelling
Souffleur	Persoon die de woorden fluistert als de acteurs hun tekst vergeten
Engelenbak	De goedkoopste en hoogste plaatsen in een schouwburg
Opera	Gezongen toneelstuk
Ballet	Theaterdansvorm, -stuk of -gezelschap, op basis van de academische dans
Côté cour	De binnenplaats, de rechterkant van het toneel, gezien vanuit de zaal
Côté jardin	De binnenplaats, de linkerkant van het toneel
Scène	Deel van een film, toneelstuk of opera
Auditie	'sollicitatie' van de acteurs, toneelopvoering als proef
Loge	Gedeelte van een schouwburg of stadion met enkele zitplaatsen
Orkestbak	De plaats waar het orkest zit, vaak onderaan/vooraan het podium
Musical	Theatervoorstelling met liedjes die door een orkest begeleid wordt
Matineevoorstelling	Toneelopvoering in de namiddag
Regisseur	De artistieke leider van een toneelstuk
Parterre	Zitgedeelte in de benedenzaal van een schouwburg



Balkon	De open ruimte met balustrade, boven de begane grond
Decor	Inrichting en aankleding van het toneel
Tragedie	Treurspel, toneelspel met een droevig slot
Komedie	Blijspel, grappige vertoning
Klucht	Kort toneelstuk waarin een komisch geval uit het dagelijkse leven op grappige wijze wordt behandeld
Plankenkoorts	Zenuwachtige vrees van acteurs voor een optreden
Figurant	Acteurs die een kleine, onbetekenende rol vervullen
Hoofdrol	Voornaamste, belangrijkste rol
Rolverdeling	Verdeling van de rollen in een toneelstuk
Schouwburg	Gebouw waarin toneelstukken worden opgevoerd ; theater
Coulisse(n)	Beweegbaar zijstuk van een toneeldecor
Bedrijf	Deel van een toneelstuk opgebouwd uit een aantal scènes
Improvisatie	Opvoering die op het moment zelf bedacht wordt
Foyer	Drinkgelegenheid naast de theaterzaal, waar je na de voorstelling kunt ontmoeten
Gestiek	Lichaamshouding, gebaren
Mimiek	Gezichtsuitdrukking

ANALYSESCHEMA VOOR EEN TONEELVOORSTELLING

OPVOERINGSTEKENS

- Stemmen mimiek en gebaren van de acteurs overeen met de dramatiek van het personage dat ze spelen?
- Is er sprake van een realistische speelstijl?
- Op welke manier dragen de tekst zelf en de achtergrondgeluiden bij tot de sfeerschepping?
- Op welke locatie speelt het toneelstuk zich af? Hoe vinden de locatiewisselingen plaats?
- Hoe ziet het decor er uit? Zijn er veel details?
- In hoeverre draagt de belichting bij tot het geheel
- Wordt er gebruik gemaakt van multimediamiddelen (film, video ...) ?

EVALUATIE

- Way vind je zelf van de voorstelling?
- Is het verhaal duidelijk opgebouwd?
- Wordt er goed geacteerd?
- Leef je mee met de personages?
- Roepen kleding, haardracht, grimeur, rekwisieten, decor, belichting, muziek de vereiste sfeer op? Beargumenteer!
- Spreekt de thematiek je aan?

- Bijlage 13 : voorbereiding onderzoeksrapport

1. Onderzoekstap oriënteren

1.1 Aanleiding voor onderzoek

Sinds mijn eerste stageperiode was ik al erg geïnteresseerd in differentiatie. Ik had er reeds over gehoord in de lessen opvoedkunde, maar dit ook effectief toepassen was een hele uitdaging. Ik kreeg steeds de opmerking om dit meer en meer aan te wenden in mijn stagelessen. Ik was erg nieuwsgierig en wilde heel graag meer te weten komen over dit onderwerp. Na verschillende artikels, cursussen en andere bronnen door te nemen, breidde mijn kennis beetje bij beetje uit.

Differentiatie speelt een grote rol in het onderwijs. Het heeft betrekking op de evolutie en de werkwijze van de leerlingen. Aangezien onze leerlingen allemaal een verschillend niveau hebben, is het dan ook erg belangrijk om hierop in te spelen en vooral om hier rekening mee te houden.

Onze klassen bestaan meer en meer uit multiculturele leerlingen. Verschillende jongeren hebben een diverse achtergrond en het is de taak van de leerkracht om hier rekening mee te houden. Het integreren van differentiatie verloopt niet altijd van een leien dakje. Hoe moeten we hieraan beginnen? Waar moeten we rekening mee houden? Wat zijn de nadelen?

Het probleem is dat de leerkrachten in het secundair onderwijs niet altijd weten hoe ze differentiatie moeten integreren in de lessen. Het is niet altijd eenvoudig om te differentiëren in klassen met een grote hoeveelheid leerlingen. Ik ervaar dit probleem ook in de onderwijspraktijk. Om dit in de toekomst beter te kunnen aanpakken, wil ik op differentiatie een beter zicht krijgen.

Naar aanleiding van de grote klassen en de warme sfeer, koos ik ervoor om samen te werken met Bovenbouw Sint-Gertrudis Landen. De tweede graad beschikt over een groot aantal leerlingen, met als gevolg grote klassen. Dit lijkt me een uitdaging om hier te differentiëren en een bruikbare lessenreeks uit te werken. De leerkrachten vinden het ook erg belangrijk om voldoende te differentiëren in hun klassen.

1.2 Verkennende probleemanalyse

Om dit onderzoek op een verdiepende wijze uit te werken, ben ik van start gegaan met een aantal brainstormmomenten. Deze associatieve techniek heeft me in het verleden al vaak geholpen om een aantal taken en projecten uit te werken. Volgende vragen kwamen uit deze techniek naar boven :

- Op welke momenten tijdens het lesgeven kan ik beter differentiëren?
- Kan ik differentiatie uittrekken op niveau van schoolteam?
- In welk thema kan ik differentiëren?
- Is differentiatie altijd, in elke les, van toepassing?
- Welk onderdeel van het vak Nederlands leidt zich het best tot differentiatie?
- Wat is de mening van de leerkrachten op school over differentiatie?
- Op hoeveel manieren kan ik differentiëren?
- Welke soort is het meest effectief?
- Welk effect heeft differentiatie op de leerlingen?
- Hoe zouden de leerkrachten differentiatie omschrijven?

- Welke soorten werden reeds toegepast? Welke gevolgen had dit?
- Hoe zouden de leerkrachten nog willen differentiëren?

Verder besloot ik om een groot deel van dit onderzoek uit te werken aan de hand van een literatuurverkenning met betrekking tot het probleem. Onderstaand schema toont aan welke bronnen ik zeker moest bekijken om de deelvragen op te lossen, natuurlijk werden er doorheen de uitwerking ook diverse, andere bronnen geraadpleegd :

	Deelaspect	Bronnen	Toelichting
Differentiatie in de klas	Wat is differentiatie?	Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., & Van den Branden, K. (2016). <i>Binnenklasdifferentiatie : een beroepshouding, geen recept</i> . Leuven: Uitgeverij Acco.	In dit boek wordt uitgelegd wat differentiatie precies is en hoe je dat kan toepassen.
	Welke soorten zijn er?	Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). <i>Ieders leerkracht : binnenklasdifferentiatie in de praktijk</i> . Leuven: Uitgeverij Acco.	In dit boek worden een aantal soorten differentiatie beschreven.
Leerkrachten en differentiatie	Hoe maken ze gebruik van differentiatie?	Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). <i>Ieders leerkracht : binnenklasdifferentiatie in de praktijk</i> . Leuven: Uitgeverij Acco.	In dit boek worden een aantal soorten differentiatie beschreven.
	Binnenklasdifferentiatie?	Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., & Van den Branden, K. (2016). <i>Binnenklasdifferentiatie : een beroepshouding, geen recept</i> . Leuven: Uitgeverij Acco.	In dit boek wordt uitgelegd wat er precies bedoeld wordt met "binnenklasdifferentiatie" en hoe je dit kan toepassen.
		Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). <i>Ieders leerkracht : binnenklasdifferentiatie in de praktijk</i> . Leuven: Uitgeverij Acco.	In dit boek wordt er eveneens grondig uitgelegd wat binnenklasdifferentiatie inhoudt. Ook worden hier didactische toepassingen omschreven.
Voordelen van differentiatie	Evolutie leerlingen?	Loor, O. D. (2017). <i>SML Differentiëren : de verbinding tussen zinvol en betekenisvol onderwijs</i> . Amsterdam: Uitgeverij SWP Amsterdam.	In dit boek wordt er uitgelegd waarom differentiatie noodzakelijk is en hoe de leerlingen hierop reageren
		Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). <i>Ieders leerkracht :</i>	In dit boek worden een aantal technieken van differentiatie aangehaald, samen met het effect op de leerlingen
		<i>binnenklasdifferentiatie in de praktijk</i> . Leuven: Uitgeverij Acco.	
Moeilijkheden van differentiatie	Tijd?	Bulckaert, W. (2015, September 8). <i>Differentiëren? Ik kan dat niet!</i> Opgehaald van Klasse.be: https://www.klasse.be/9557/8-mythes-differentieren/	Deze website beschrijft een aantal moeilijkheden en frustraties van leerkrachten die al een hele tijd in het vak zitten.
Stimulatie schoolteam	Maatregelen?	Website school	

1.3 Praktijkprobleem beschrijven

Wat is het praktijkprobleem?

Differentiatie is een tijdrovende methode die breder geïmplementeerd moet worden. Verschillende leerkrachten hebben immers geen idee hoe ze dit voldoende moeten integreren in hun lessen. Er komt heel wat werk bij kijken en dit komt bovenop hun takenpakket. De zware werkdruk rust op de schouders van de (toekomstige) leerkrachten, waardoor ze onvoldoende tijd vrijmaken voor differentiatie. Het is zeker en vast niet nodig om elk lesuur te differentiëren: dit is ook onmogelijk, maar zelf de kleinste stappen zijn voldoende. Wanneer leerkrachten

echter gebruik maken van verschillende vormen differentiatie, zijn de leerlingen behoorlijk geholpen. Verder kennen leerkrachten de verschillende omgangsvormen van differentiatie niet. Ze maken enkel gebruik van steeds dezelfde aanpak. Ook dit hoort echter bij de problematiek over differentiatie binnen het vak Nederlands.

Wie heeft met het probleem te kampen?

Er zijn immers twee groepen die met het probleem rond onvoldoende differentiatie kampen. Enerzijds zijn dat de leerkrachten in de tweede graad. Niet alleen de leerkrachten voor het vak Nederlands, maar ook alle andere leerkrachten. Hier ligt de focus voornamelijk op de leerkrachten die lesgeven in de tweede graad ASO, Nederlands.

Wanneer treedt het probleem op?

Het probleem treedt op tijdens de lessen Nederlands. Niet alleen de vakgroepen van moderne talen kennen onvoldoende soorten differentiatie, maar ook andere leerkrachten in het secundair onderwijs. Op theoretisch vlak lijkt dit allemaal erg eenvoudig, maar zodra je dit in de praktijk moet uitoefenen, kan dit wel eens foutlopen. Desondanks de nodige kennis kan klasmanagement en tijdsnood hier een grote rol in spelen.

Waarom is het een probleem?

Differentiatie wordt als een echt praktijkprobleem ervaren. Niet alle leerkrachten kennen de verschillende vormen van differentiatie en dit veroorzaakt deels het probleem. Desondanks de algemene kennis rond differentiëren, weten verschillende leerkrachten niet hoe ze eraan moeten beginnen. Zijn er verschillende soorten? Hoe frequent moeten we dit toepassen? Halen de leerlingen hier voldoende vaardigheden uit? Wanneer het leerkrachtenteam voldoende differentieert, dan sluiten we volledig aan bij onze leerlingen. Op deze manier kunnen we ons afstemmen op de verschillende niveaus en gepast remediëringmateriaal voorzien. Het is zeker niet de bedoeling om elk lesuur te differentiëren. Hier is onvoldoende tijd en personeel voor. Daarom is het belangrijk om als leerkrachtenteam nauw samen te werken. Zo wordt er zowel kennis als materiaal uitgewisseld.

Hoe is het probleem ontstaan?

Door de meer diverse samenstelling van de klassen zijn de niveauverschillen groter dan voorheen. Daarom wordt het voor leerkrachten een nog grotere uitdaging om al die verschillende niveaus in kaart te brengen. Wanneer leerkrachten moeilijkheden ondervinden bij het inschatten van het niveau, dan kunnen ze dit verschil in begeleiding, instructie en toepassing moeilijk toepassen. Hierdoor ontstaan dus verschillende miscommunicaties tijdens het differentiëren.

2. Onderzoekstap richten

2.1 Formuleren van een onderzoeksdoel

Als leerkracht in opleiding heb ik in voorafgaande stages gemerkt nog onvoldoende kennis en vaardigheden te hebben op vlak van differentiëren binnen het vak Nederlands. Er wordt daarom onderzocht hoe leerkrachten meer en gericht kunnen differentiëren. Aangezien de taal Nederlands erg breed is, wordt er toegespitst op het verwerven van nieuwe woordenschat. Vervolgens wordt er een lessenreeks uitgewerkt waarin differentiatie centraal staat. Tot slot een poster met enkele 'tips and tricks', dit kan een handvat bieden voor alle leerkrachten in het secundaire onderwijs. Zo maken de leraren op school gebruik van effectieve en efficiënte vormen van differentiatie. Niet alleen het aanpassen van de moeilijkheidsgraden van de oefeningen, de meest bekende manier om te differentiëren, maar ook andere vormen worden in dit onderzoeksrapport besproken. Dit onderzoek leent zich voor het uitvoeren van differentiatie in de klaspraktijk.

2.2 Formuleren van onderzoeksvragen

- **Hoofdvraag** : Hoe kan je differentiëren in de lessen Nederlands binnen de tweede graad ASO?
- **Deelvragen** :
 - Wat is differentiatie?
 - Welke soorten differentiatie zijn er?
 - Welke elementen kunnen leerkrachten bespelen?
 - Wat zijn de voordelen van differentiatie?
 - Wat zijn de moeilijkheden van differentiatie?
 - Hoe maken leerkrachten gebruik van differentiatie binnen het vak Nederlands?
 - Hoe stimuleert het schoolteam de activerende didactiek van differentiatie? (visie van het schoolteam)

3. Plannen

Onderzoeksvraag	Onderzoeksactiviteit	September	Oktober	November	December	Januari	Februari	Maart	April	Mei	Juni
Hoe ken je goed differentiëren in de lessen Nederlands binnen de tweede graad ASO?	Literatuurstudie										
Deelvraag											
Wat is differentiatie?	Literatuurstudie		Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Naverwerking	Naverwerking	
Welke soorten differentiatie zijn er?	Literatuurstudie		Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Naverwerking	Naverwerking	Naverwerking	
Hoe maken leerkrachten gebruik van differentiatie binnen het vak Nederlands?	Literatuurstudie en praktijkvoorbeelden				Onderzoek	Onderzoek	Naverwerking	Naverwerking			
Wat zijn de voordelen van differentiatie?	Literatuurstudie		Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Naverwerking	Naverwerking	Naverwerking		
Wat zijn de moeilijkheden van differentiatie?	Literatuurstudie		Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Naverwerking	Naverwerking	Naverwerking		
Hoe stimuleert het schoolteam de activerende didactiek van differentiatie? (visie van schoolteam)	Literatuurstudie visie van de school		Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Onderzoek	Naverwerking	Naverwerking	Naverwerking		



- Bijlage 14: poster 'tips and tricks'



Tips and tricks

DIFFERENTIATIE

BINNEN DE KLASMUREN

Gemaakt door Aïcha Beelen Tool : canva.com

Hoe kan je goed differentiëren in jouw klasgroepen?

- ### 1 Leer je leerlingen kennen!

Door op de hoogte te zijn van de interesses, leervoorkeuren en noden van de leerlingen zal je makkelijker kunnen differentiëren! Dit biedt niet alleen mogelijkheden tot differentiatie maar ook de betrokkenheid zal toenemen!
- ### 2 Verzorg je klasmanagement!

Een georganiseerd en gestructureerd klasmanagement leent zich makkelijker tot differentiatie. Denk er goed over na en zorg ervoor dat je zelf ook beschikt over rust en structuur. Deze twee elementen spelen namelijk een grote rol!
- ### 3 Probeer en reflecteer!

Reflecteer samen met collega's en leerlingen over de diverse uitgeteste vormen. Praat erover, verbeter en probeer opnieuw!
- ### 4 Start klein en bouw op!

Differentiatie omvat vele vormen. Door klein te starten, wordt deze beroepshouding makkelijker toepasbaar. Bouw geleidelijk aan op en varieer zoveel mogelijk!

