

DIFFERENTIATIE IS VOOR IEDEREEN

**OPPORTUNITEITEN TOT INTENSIVERING VAN
BINNENKLASDIFFERENTIATIE**

Aantal woorden: 9 229

Fran Copman

Studentennummer: 01708732

Promotor(en): dr. Esther Gheysens

Verkorte Educatieve Masterproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de Educatieve Master in de Gedragwetenschappen (verkort traject)

Academiejaar: 2020 – 2021, Educatieve Masteropleiding



Voorwoord

Een onderwerp bedenken voor deze verkorte masterproef was geen sinecure. Wat vond ik belangrijk genoeg om een onderzoek aan te wijden en wat vond ik relevant genoeg om over te schrijven? Deze vragen hebben mij even beziggehouden tot een gesprek aan de eettafel thuis een onderwerp heeft voortgebracht. Het idee van een casestudy is er gekomen doordat mijn mama in de school werkt waarbinnen dit onderzoek kadert en zij zich herinnerde dat de inspectie iets vermeldde over doelgerichte differentiatie. Binnenklasdifferentiatie en diversiteit zijn twee onderwerpen die steeds meer aan belang winnen binnen het onderwijs. De opdrachten van leerkrachten in het secundair onderwijs zijn veelomvattend en om aan de noden van elke leerling te kunnen voldoen, is een bewuste benadering nodig van hoe elke leerling functioneert binnen de klas of de school. Het belang van dit onderwerp valt dan ook niet te betwisten.

Dit voorwoord geeft mij ook de kans om iedereen te bedanken die mij gedurende dit proces heeft geholpen. Allereerst wil ik mijn promotor dr. Esther Gheysens bedanken die mij niet alleen de kans gaf dit onderzoek uit te voeren, maar ook feedback en suggesties aanreikte tijdens de voorbije maanden. Daarnaast verdienen mijn ouders ook hier een plaatsje tussen mijn bedankingen, dit maal om mij de kans te geven niet één of twee, maar drie opleidingen succesvol te volbrengen. Ik stel jullie gerust: er komt niet meteen een vierde. In het bijzonder wil ik mama bedanken om mij te ondersteunen door enkele versies te lezen, de leerkrachten aan te sporen om de vragenlijst in te vullen en mij steeds informatie te bezorgen wanneer ik er weer maar eens om vroeg. Bedankt om er voor mij te zijn. Ook mijn zus mag hier vernoemd worden, want zonder de studeermomenten samen was ik misschien nog niet begonnen met het schrijven van deze verkorte masterproef. Als laatste mag ik mijn grootste steun en toeverlaat niet vergeten te vermelden die steeds opnieuw mijn frustraties en moeilijke momenten heeft opgevangen: Alexis Daveloose, *meo amori aeterno*.

Fran Copman

Abstract

Het groeiend belang van diversiteit in het onderwijs zorgt voor de nood aan bewuste aanpassingen in het dagelijks klasgebeuren. Dit onderzoek steunt op de aanname dat binnenklasdifferentiatie voor iedereen is. Leerkrachten doen vaak al instinctief aan binnenklasdifferentiatie en alle leerlingen kunnen hier de vruchten van plukken. Aan de hand van de DI-Quest, een zelfrapportage vragenlijst gebaseerd op het BKD-*leer*-krachtmodel, wordt de basisfilosofie en de implementatie van binnenklasdifferentiatie bestudeerd binnen de casestudy van de tweede en derde graad van het Sint-Jozefsinstituut-College in Torhout. Vooral de basisfilosofie van binnenklasdifferentiatie is al in zekere mate ingeburgerd onder de leerkrachten. De doe-principes, namelijk flexibel groeperen, output = input en adaptief lesgeven, worden niet in even grote mate toegepast in het dagelijks klasgebeuren. Vooral de grootte van de klasgroepen en een gebrek aan (voorbereidings)tijd worden geïdentificeerd als de grootste belemmeringen waardoor binnenklasdifferentiatie niet op een goede manier kan worden toegepast. Op basis van deze resultaten werden enkele aanbevelingen gedaan voor de praktijk, zoals de nood aan algemene richtlijnen, de mogelijkheid van *co-teaching* en professionalisatie omtrent binnenklasdifferentiatie.

Inhoudsopgave

Diversiteit en differentiatie	2
<i>Probleemstelling</i>	<i>2</i>
<i>Definiëring differentiatie.....</i>	<i>3</i>
<i>Theoretisch kader</i>	<i>5</i>
<i>Implementatie van (binnenklas)differentiatie</i>	<i>11</i>
<i>Onderzoeksvraag</i>	<i>13</i>
Methode.....	14
<i>Instrument</i>	<i>14</i>
<i>Respondenten</i>	<i>14</i>
Resultaten	16
Bespreking.....	18
Conclusie	23
Referenties	25
Bijlages	30
<i>Bijlage 1: DI-Quest</i>	<i>30</i>

Diversiteit en differentiatie

Probleemstelling

Diversiteit is de norm: een boodschap die al verschillende jaren aan belangrijkheid wint in het Vlaamse onderwijs van vandaag (Valcke, 2014; Van Avermaet & Sierens, 2010). Diversiteit is echter een containerbegrip en heeft meerdere betekenissen. In Van Dale staat diversiteit voor verscheidenheid en variatie, maar evengoed voor het verschijnsel dat er ergens mensen zijn met verschillende etnische of culturele achtergronden (“Diversiteit”, z.d.). Deze tweede definitie is voor deze verkorte masterproef een te enge invalshoek van het begrip. Diversiteit wordt hier dan ook gedefinieerd als de zichtbare en onzichtbare verschillen tussen mensen (Kambel et al., 2018). Wij laten ons over het algemeen het vaakst leiden door de zichtbare verschillen tussen mensen (geslacht, etniciteit of leeftijd) en verliezen de onzichtbare verschillen (denkstijl, persoonlijkheid, religieuze achtergrond, talenten, seksuele oriëntatie, levenservaring en cultuur) eerder uit het oog.

Diversiteit is geen onbekend of hedendaags onderwerp, maar de stijging van diversiteit in de samenleving vertaalt zich in nieuwe uitdagingen in het klasgebeuren. De schoolomgeving van vandaag is een afspiegeling van het maatschappelijk milieu: de diversiteit op academisch niveau groeit steeds verder en leerkrachten moeten een manier vinden om hiermee om te gaan (Tomlinson et al., 2003). Bovendien zorgt het spraakmakende thema van inclusief onderwijs eveneens voor een grotere complexiteit in verband met diversiteit in het onderwijs. In 2014 werd inclusief onderwijs door de invoering van het M-decreet de eerste optie en was het doel om zoveel mogelijk leerlingen in het gewoon onderwijs te laten functioneren (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.-a). Hierbij werd en wordt nog steeds gestreefd naar redelijke aanpassingen binnen het reguliere onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit M-decreet wordt momenteel herwerkt tot een begeleidingsdecreet voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en zal ten vroegste in september 2022 van start gaan (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.-b).

Kortom, het toenemen van diversiteit in het onderwijs zorgt voor de nood aan een differentiële aanpak bij leerlingen (Subban, 2006). Eén manier van lesgeven past niet voor iedereen: iedereen is anders en iedereen leert anders, wat leidt tot verschillen in leerprestaties en succes (Hattie, 2009). Wanneer het onderwijs wil gebruikmaken van diversiteit in de dagelijkse klaspraktijk, is een pedagogisch-didactische aanpak aangeraden die de gelegenheid geeft tot interactie, variatie stimuleert, diversiteit als een normaal gegeven erkent en dit ook benut in de dagelijkse leerprocessen (Sierens, 2007). De onderwijssystemen die volgens de PISA-resultaten van 2009 het beste presteren, erkennen diversiteit en differentiatie in het onderwijs en benaderen leren op een geïndividualiseerde manier (OECD, 2010). Ook het Sint-Jozefsinstituut-College in

Torhout, de school die als casus dient voor deze verkorte masterproef, onderkent de behoefte aan voldoende differentiatie binnen de school- en de klascontext. In de visietekst over hun zorgbeleid (2020) staat volgende uitspraak te lezen:

“Goede zorg start met kwaliteitsvol onderwijs in de klas. . . . Uitgangspunt moet hierbij het besef zijn dat er in elke klas verschillen zijn tussen leerlingen en dat een leerkracht hiermee rekening (moet houden) houdt. De leerkracht moet dan ook een onderwijsaanbod doen waar zo veel mogelijk leerlingen profijt uit halen. Een gestructureerde, transparante en consequente aanpak is niet enkel nuttig voor leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis als b.v. ASS maar zou moeten deel uitmaken van de basisdidactiek van elke leerkracht.”

De school erkent evengoed dat er op dit vlak nog opportuniteiten zijn tot een betere implementering van binnenklasdifferentiatie. Als één van de werkpunten formuleerde de school dat ze binnenklasdifferentiatie verder moet uitbouwen en een plaats moet geven binnen de didactische praktijk van de leerkrachten. In navolging hiervan werd in 2017 reeds een nascholing gegeven rond krachtig differentiëren om de leraren hiervoor het nodige kader en de nodige handvatten aan te reiken. In oktober 2020 voerde de onderwijsinspectie een korte (try-out) doorlichting uit in de studierichting Humane Wetenschappen (tweede graad) en zij concludeerde het volgende: “Het aanbod kan nog versterkt worden door in te zetten op doelgerichte differentiatie en remediëring.”

Dit werkpunt wordt als uitgangspunt genomen voor het onderzoek binnen deze verkorte masterproef. Doorheen deze verkorte masterproef wordt de focus gelegd op de klascontext en hierbinnen in het bijzonder op de leraar als actor met betrekking tot binnenklasdifferentiatie. Dit begrip wordt in eerste instantie verder gedefinieerd en geëxploreerd, waarna een theoretisch kader over binnenklasdifferentiatie naar voren wordt geschoven dat als basis dient voor het onderzoek dat binnen het Sint-Jozefsinstituut-College wordt uitgevoerd. De zelfrapportagevragenlijst DI-Quest wordt hierbij gebruikt.

Definiëring differentiatie

Het begrip differentiatie in het onderwijs omvat alle maatregelen die je neemt om met de verschillen van leerlingen om te gaan en hierop in te spelen (Bade & Bult, 1981). Differentiatie in de klascontext is geen verrassend gegeven: veel leraren differentiëren hoogstwaarschijnlijk al voordat zij dit begrip enigszins kenden (Tomlinson, 2014). Dit begrip wordt echter op verschillende manieren toegepast, waardoor een gedetailleerdere definiëring essentieel lijkt te zijn. Om een duidelijk beeld te geven van de verschillende applicaties van het begrip differentiatie wordt dit opgesplitst in twee soorten als uiteinden van één geheel: externe differentiatie en interne differentiatie (Valcke, 2019).

Bij externe differentiatie worden leerlingen in verschillende groepen opgedeeld zodat er homogene groepen ontstaan (Valcke, 2019) en dit wordt dan ook als basismethode gebruikt om met verschillen om te gaan in ons Vlaamse onderwijs. Dit gaat over beslissingen op mesoniveau waarbij scholen bijvoorbeeld klasgroepen vormen op basis van ongeveer dezelfde leeftijd, interesses en leerstatus (Smets & Struyven, 2016). Wanneer je op twaalfjarige leeftijd (leeftijd) start in het middelbaar onderwijs kies je meteen voor een onderwijsvorm (leerstatus; recent is dit doorstroomfinaliteit, dubbele finaliteit of arbeidsmarktfinaliteit) en een studierichting (interesses).

Aan het andere uiteinde van deze dichotomie bevindt zich interne differentiatie, ook wel bekend als binnenklasdifferentiatie (BKD). Volgens Tomlinson et al. (2003, p. 121) is binnenklasdifferentiatie “een onderwijsbenadering waarbij leraren proactief aanpassingen doen aan de inhoud van het onderwijs, leermaterialen, de gevraagde leeractiviteiten en producten van leerlingen om tegemoet te komen aan verschillende leerbehoeften van individuele leerlingen of van kleine groepen leerlingen, om daarmee de leermogelijkheden van alle leerlingen in de klas te vergroten”. Dit is hier het meest relevant en hier wordt verder op gefocust doorheen de masterproef.

Bij binnenklasdifferentiatie worden klasgroepen heteroog samengesteld, maar worden subgroepen van leerlingen didactisch op een verschillende manier benaderd (Valcke, 2019). Binnenklasdifferentiatie wordt dan ook gedefinieerd als het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen in leren tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling (Coubergs et al., 2015). Leerlingen worden door leraren op een andere manier benaderd wat betreft de leerdoelen, de leerstof, de werkvormen, de media en de evaluatieaanpak (Valcke, 2019). Binnenklasdifferentiatie zorgt zo voor ‘onderwijs op maat’, ook wel adaptief onderwijs genoemd (Blok, 2004; Struyven et al., 2019).

Binnen deze interne differentiatie of binnenklasdifferentiatie vinden we onder andere de begrippen convergente differentiatie en divergente differentiatie terug (Blok, 2004; Bosker, 2005; Denessen, 2017). Bij convergente differentiatie zal de leraar de prestaties van zwakkere leerlingen trachten te verbeteren, zodat zij de vooropgestelde minimumdoelen behalen (Kenniserotonde, 2019). Dit gaat over compenserende maatregelen bij sommige leerlingen (Blok, 2004; Bosker, 2005). Een voorbeeld hiervan zijn de STICORDI-maatregelen. Divergente differentiatie daarentegen omvat maatregelen waarbij het meest passende onderwijs voor alle leerlingen wordt aangeboden, waarbij de verschillen tussen leerlingen benaderd worden door elke leerling aan te spreken op zijn specifieke behoeften (Blok, 2004). In dit geval zijn de leerdoelen niet voor alle leerlingen hetzelfde (Kenniserotonde, 2019).

Theoretisch kader

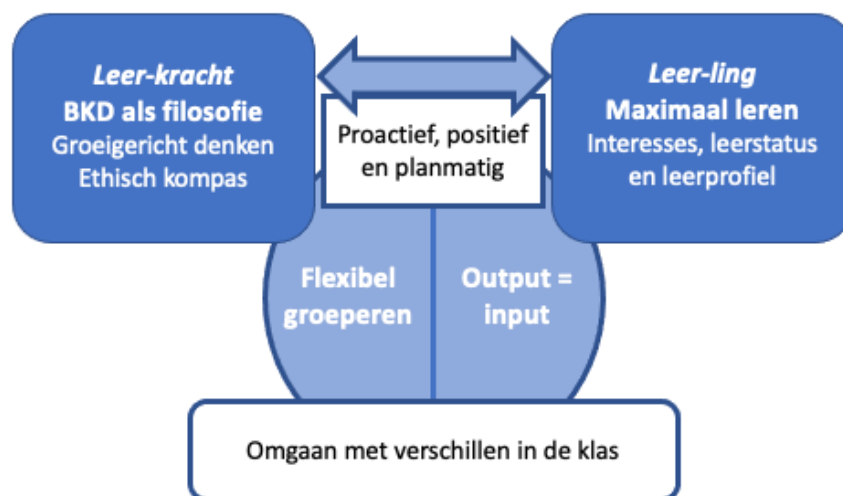
Het meest gekende theoretische kader van binnenklasdifferentiatie is het *Differentiated Instruction Model* van Carol Ann Tomlinson, een vooraanstaande onderzoekster in dit vakgebied (in Struyven et al., 2019). Haar model is echter louter theoretisch en moeilijk om in de praktijk om te zetten wegens de grote omvang van deze theorie. Het theoretische kader voor deze casestudy, het BKD-*leer*-krachtmodel of DI-Quest model (zie figuur 2), is op deze bekende en omvattende theorie van Tomlinson gebaseerd én is daarnaast ook gevalideerd en gebaseerd op onderzoekbevindingen (Coubergs et al., 2017), wat de vertaling naar onderzoek eenvoudiger maakt.

Het BKD-*leer*-krachtmodel is dus een raamwerk om binnenklasdifferentiatie praktisch vorm te geven in de klas en op school (Struyven et al., 2019). Ook hier ligt de nadruk op de leraar als actor om de *leer*-kracht van elke leerling aan te spreken. De definitie van binnenklasdifferentiatie zoals omschreven in Couborgs et al. (2015) werd hiervoor als basis gebruikt:

“Binnenklasdifferentiatie is het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen in leren (interesse, leerstatus en leerprofiel) tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling.”

Dit kan in drie delen worden opgedeeld en elk onderdeel van deze definitie is dan ook terug te vinden in dit model:

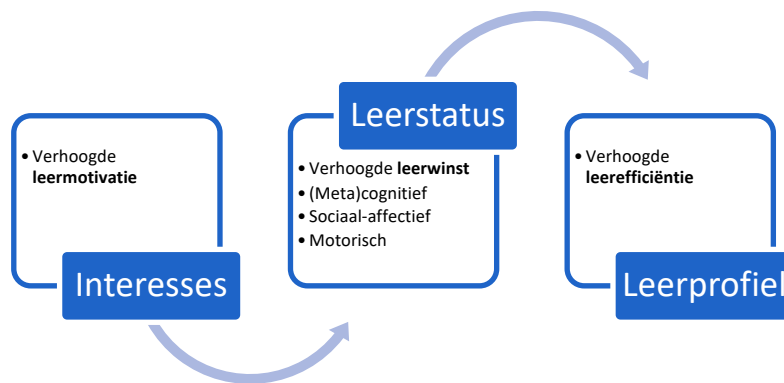
1. Het doel van binnenklasdifferentiatie is om maximaal leren te faciliteren.
2. Binnenklasdifferentiatie is een basisfilosofie.
3. Binnenklasdifferentiatie vraagt een proactieve, positieve en planmatige uitwerking in de klas.



Figuur 1 het BKD-*leer*-krachtmodel

BKD heeft als doel maximaal leren te faciliteren

Het BKD-*leer*-krachtmodel kijkt naar de diversiteit tussen leerlingen in verband met leren en dit wordt opgesplitst in drie soorten verschillen: verschillen in interesses (waarom leren?), verschillen in leerstatus (wat leren?) en verschillen in leerprofiel (hoe leren?). Hiermee wil binnenklasdifferentiatie het leerrendement maximaal faciliteren, waarbij het leerrendement vertaald wordt in de motivatie voor leren, leerwinst en de efficiëntie voor leren (Struyven et al., 2019). Figuur 3 geeft weer hoe dit leerrendement tot stand komt aan de hand van de verschillen tussen leerlingen. De volgorde is hierbij van belang: het leerproces van de leerling (1) start vanuit een interesse waarbij de leerling meer wil weten over een inhoud, (2) heeft steeds nood aan voldoende uitdaging en ondersteuning en (3) loopt vlotter wanneer dit leren aangepast, gevarieerd en flexibel is (Struyven et al., 2019).



Figuur 2 Verschillen tussen leerlingen in relatie tot leerrendement

Verschillen in interesse

Als leerkracht wil je jouw leerlingen motiveren om te leren, maar dit loopt niet altijd van een leien dakje. De interesses van leerlingen kan je zien als een toegangspoortje tot leerwinst. Voor leerkrachten is het belangrijk in het achterhoofd te houden dat leerlingen zich eerder zullen inzetten voor een vak wanneer het studiemateriaal interessant (intrinsieke motivatie) of persoonlijk zinvol (geïdentificeerde regulatie) wordt gevonden (Deci et al., 1991; Eisenberger & Shanock, 2003; Vansteenkiste et al., 2007).

Het stimuleren van leerwinst door interesses kan op verschillende manieren: zo is het mogelijk om aansluiting te zoeken bij de leefwereld van leerlingen, de leerlingen keuzes aan te bieden en naast bestaande interesses ook nieuwe aan te spreken. Hierbij wordt ingezet op enkele inzichten uit de zelfdeterminatietheorie, namelijk autonomie, betrokkenheid en competentie (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Een leerkracht die bovenstaande zaken in zijn klaspraktijk omzet, heeft een autonomieondersteunende leerkrachtstijl (Vansteenkiste et al., 2007). Hoewel de motivatie van leerlingen een significante invloed heeft op leerprestaties ($d =$

0.48; Hattie, 2009), garandeert het inzetten op de interesses en motivatie van leerlingen nog geen leerwinst (Sierens & Vansteenkiste, 2009).

Verschillen in leerstatus

Wanneer je de leerwinst van leerlingen wil verhogen, moet er ook rekening gehouden worden met de leerstatus van de leerlingen (Tomlinson et al., 2003). Wat moeten ze nog leren? Hoe staat het met de voorkennis, moeilijkheidsgraad...? De leerstatus is een dynamisch gegeven dat ook (binnen een vak) context- en thema-afhankelijk kan zijn (Coubergs et al., 2015 en kan verschillen op drie niveaus: (meta)cognitief, (sociaal) affectief en (psycho) motorisch (Coubergs et al., 2015).

Verschillen op (meta)cognitief niveau hebben te maken met alle verschillen in de leerprocessen die bij leerlingen kunnen worden geactiveerd (Coubergs et al., 2015). De cognitieve vaardigheden gaan over hoe ze leerinhouden verwerken, opslaan en verbinden en hoe ze problemen oplossen door middel van structureren, analyseren, vergelijken, memoriseren, toepassen... (Castelein et al., 2016). Metacognitie is de kennis en vaardigheden om het eigen denken en handelen te sturen en te controleren (Castelein et al., 2016). Dit betreft alle manieren waarop een leraar individuele leerlingen kan ondersteunen zoals hulp verschaffen aan leerlingen die minder voorkennis hebben, extra uitdaging bieden aan studenten die wat extra nodig hebben, de klas afstemmen op het vak... Ook het BHV-model (basis-herhaling-verbreding) kan hier als handvat gebruikt worden.

Daarnaast verschillen leerlingen op (sociaal) affectief niveau (Coubergs et al., 2015). Dit omvat de gevoelens en sociale vaardigheden die met leren gepaard gaan (Castelein et al., 2016). Een leraar kan hier op verschillende manier op inzetten, namelijk door leerlingen te leren kennen, de leerlingen leren om samen te werken en steeds rekening houden met waar de leerlingen staan op het vlak van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Tot slot verschillen leerlingen ook op (psycho) motorisch niveau (Coubergs et al., 2015). Dit gaat over zowel fijnmotorische (bv. schrijven) als grofmotorische vaardigheden (bv. wandelen, lopen). Een leraar kan hierop inspelen door hulpmiddelen te voorzien voor de leerlingen in kwestie.

Verschillen in leerprofiel

Als je leerlingen op een efficiënte en doeltreffende manier wil laten leren, dan helpt het om leerlingen te differentiëren op basis van leerprofiel. Dit gaat over de 'hoe' van het leren of de manier van leren. Het sleutelwoord voor dit onderdeel is 'variatie'. Als leerkracht is het belangrijk om voldoende af te wisselen gedurende de verschillende weken van een trimester/semester. Differentiëren op basis van leerprofiel kan door de instructie te variëren (bv. de ene leerling heeft

meer aan de les, de andere meer aan teksten...), de werkvorm (bv. groepswerk, presentatie, filmpje...) en de evaluatie (bv. open of gesloten vragen...) (Coubergs et al., 2015).

BKD is een filosofie

Binnenklasdifferentiatie is een filosofie en een manier van denken (Coubergs et al., 2015; Tomlinson & Imbeau, 2010). Castelein et al. (2016) stellen het volgende over binnenklasdifferentiatie als een beroepshouding:

“De leerkracht is bereid om het eigen onderwijs aan te passen aan de noden van verschillende leerlingen. De leerkracht heeft de intentie om het onderwijs te bekijken vanuit de bril van die verschillende leerlingen en ernaar te streven om het onderwijs zo te kneden dat alle leerlingen zoveel mogelijk tot leren komen.”

Kortom, de leerkracht gelooft in het potentieel van de leerlingen en het BKD-leerkrachtmodel stelt hierbij twee verschillende principes voorop: het groeigericht denken en het ethisch kompas, dat in recentere publicaties het leerlingkompas wordt genoemd (Coubergs et al., 2015; Struyven et al., 2019).

Groeigericht denken

De mentaliteit van een leerkracht en hoe deze naar leren en onderwijs kijkt, kan een impact hebben op de (on)succesvolle implementatie van gedifferentieerde instructie (Haney et al., 2002; Sousa & Tomlinson, in Couborgs et al., 2017; Struyven et al., 2019). Dweck (2006) maakte een onderscheid tussen een *fixed mindset* en een *growth mindset*. Leraren met een *fixed mindset* zijn ervan overtuigd dat sommige leerlingen iets kunnen en andere niet en dat dit biologisch, sociaal bepaald en dus onveranderbaar is. Dit impliceert echter dat de leerresultaten van leerlingen niet kunnen verbeteren door training en oefening en een leraar zal bijgevolg weinig verwachtingen hebben van deze leerlingen.

Hattie (2009) kwam echter tot de conclusie dat het stellen van hoge verwachtingen aan leerlingen een significante impact had op de leerresultaten van leerlingen ($d = 0.43$). Dit resultaat ligt volledig in lijn met leerkrachten die eerder een *growth mindset* hebben: zij gaan ervan uit dat het succes van een leerling op vlak van leerresultaten gerelateerd is aan de geleverde inspanning (Dweck, 2006). Volgens de *growth mindset* kan iedereen leren, zolang er sprake is van voldoende inzet en inspanning.

Binnenklasdifferentiatie is een interventie voor alle leerlingen. Wanneer er sprake is van groeigericht werken, gaat dit over het omhoog gaan van de lat voor elke leerling, ook voor deze leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte (Coubergs et al., 2015).

Het ethisch kompas

Het ethisch kompas of het leerlingkompas omvat alle waarden die de leerkracht heeft over wat goed onderwijs is (Coubergs et al., 2015). ‘Goed’ onderwijs kan echter vanuit verschillende perspectieven, theorieën en praktijken als ‘goed’ geduid worden (Smets & Struyven, 2019).

De leerlingen zijn het allerbelangrijkst om richting te geven aan het ethisch kompas van de leerkracht. De aanpak van de leraar is daarbij flexibel en responsief ten aanzien van leerlingen en tegelijk erop gericht dat de klasgroep als groep kan blijven functioneren (Smets & Struyven, 2019). Leerkrachten ervaren echter ook veel invloeden van buitenaf waardoor ze soms de leerlingen uit het oog verliezen. Het is belangrijk dat handboeken, leerplannen, verwachtingen van inspectie, directie... vooral oriënterend werken en een middel zijn om het leren van de leerlingen te faciliteren (Coubergs et al., 2015).

Binnenklasdifferentiatie heeft daarbij zijn eigen uitdagingen: door de lat hoger te leggen voor alle leerlingen worden de verschillen tussen hen niet direct kleiner (Castelein et al., 2016). Dit kan echter evengoed toenemen en scherper worden door bijvoorbeeld de beter presterende leerling nog meer uitdaging te bieden en de minder presterende leerling extra uitleg te geven, wat de prestatiekloof tussen leerlingen onbedoeld vergroot (Denessen, 2017).

BKD vraagt een positieve, proactieve en planmatige uitwerking in de klas

Binnenklasdifferentiatie is ook niet iets wat je zomaar doet zonder er even over na te denken. Gedifferentieerde instructie vereist dat de leerkracht zijn manier van lesgeven en de leerresultaten van de leerlingen continu onder de loep neemt, hierover reflecteert en daarna het lesgeven zelf aanpast (Tomlinson & Imbeau, 2010). Daarnaast vergt binnenklasdifferentiatie het proactief plannen van instructies om op deze manier consequent de verschillen tussen leerlingen in gereedheid, interesse en leerprofiel aan te pakken (Tomlinson & Imbeau, 2010). Proactief betekent dat een leerkracht zoveel mogelijk anticipeert en zich voorbereidt op wat zich zou kunnen aanbieden in de klas en niet alleen reactief optreedt (Castelein et al., 2016; Tomlinson, 2003).

Naast proactief zijn is het ook belangrijk dat een leerkracht positief omgaat met de verschillen van de leerlingen. Van Avermaet en Sierens (2012) formuleerden zes competenties die eigen zijn aan omgaan met diversiteit als leraar, waarvan de diversiteit op een positieve manier benaderen er één is. Dit wil zeggen dat leerkrachten de verschillen niet zien als een probleem dat moet opgelost worden, maar als een onvermijdelijk fenomeen dat positieve mogelijkheden biedt voor zowel leerkrachten als leerlingen (Tomlinson et al., 2003). Leerkrachten hebben daarnaast ook de verantwoordelijkheid om leerlingen te begeleiden tot kwaliteitsvolle interactie met elkaar en met anderen en om diversiteit te integreren in het totale onderwijsleerproces van leerlingen (Van Avermaet, 2012; Van Avermaet & Sierens, 2012).

Ook vooraf stilstaan bij wat een leerkracht kan aanpassen/opnemen in zijn lesopbouw om differentiatie te vergemakkelijken, is essentieel, zeker voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Coubergs et al., 2015). Leerkrachten die differentiëren, accepteren enerzijds dat leerlingen zowel veel overeenkomsten als essentiële verschillen met zich meebrengen en plannen anderzijds ook voor deze verschillen (Tomlinson & Imbeau, 2010). Dit kunnen ze aan de hand van twee principes: flexibel groeperen en output = input.

Flexibel groeperen

De differentiërende leerkracht gaat dus actief om met de verschillen tussen leerlingen. Eén differentiatie strategie in het arsenaal van de leerkracht is flexibel groeperen, wat alle vormen van groepswerk omvat. Het bewust en flexibel samenstellen van groepen aan de hand van de interesses, leerstatus en leerprofiel heeft meer kans om te resulteren in het maximaal aanspreken van iedere leerling (Coubergs et al., 2015; Tomlinson et al., 2003).

Binnen de klas zijn er verschillende groeperingsstrategieën mogelijk, waarbij de keuze tussen homogene groepen of heterogene groepen een eerste mogelijkheid is. Bij homogene groepen zijn de kenmerken van de leden min of meer gelijk terwijl bij heterogene groepen leerlingen met verschillende kenmerken samengezet worden (Castelein et al., 2016). Wanneer enkel wordt gewerkt met homogene groepen, heeft dit een negatieve impact op de leerresultaten en het welzijn van minder presterende leerlingen (Belfi et al., 2012; Smale Jacobse et al., 2019; Terwel, 2005). Hoewel heterogeen groeperen een positief effect heeft voor de minder presterende leerlingen, heeft het homogeen groeperen vooral een positief effect voor de beter presterende leerlingen (Bosker, 2005). Het lijkt dus vooral belangrijk te zijn om flexibel om te springen met dit groeperen (Coubergs et al., 2017; Smets & Struyven, 2019; Tomlinson, 2003). Wanneer je flexibel groepeerd, impliceert dit een respect voor alle leerlingen en hun individuele verschillen, aandacht voor samenwerking en dat je lesgeeft met succes als doel voor alle leerlingen in een gedifferentieerde klas (Tomlinson, 2001). Daarnaast zorgt flexibele groepering dat leerlingen zichzelf en elkaar in verschillende leercontexten zien en biedt het de leerkracht verder regelmatig de gelegenheid om elke student in meerdere contexten te observeren (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Ook met werkvormen kan er flexibel omgesprongen worden: zowel het gebruik van convergerende als divergerende werkvormen die samenhangen met de soort groepering zoals hierboven besproken. Bij divergerende werkvormen wordt er zoveel mogelijk aangesloten op individuele leerbehoeften of behoeften van homogene groepen terwijl bij convergerende differentiatie een heterogene samenstelling van elke groep een meerwaarde is (Castelein et al., 2016). Ook hier zet een leerkracht beide werkvormen het beste afwisselend in.

Output = input

De stelling zoals hierboven geformuleerd, kan op twee manieren bekeken worden. Enerzijds gaat dit om de output van de leerlingen (door evaluatie, gesprekken, observaties...) die evengoed input is voor de leerlingen aan de hand van feedback door de leraar. Anderzijds is deze output van de leerlingen input voor de leerkracht, omdat het iets vertelt over het onderwijs dat de leerkracht voorziet (bv. als iedereen een onvoldoende heeft, is de oorzaak dan te zoeken bij de leerlingen of de manier van lesgeven?). In die zin kan een voortdurende beoordeling/inschatting elke belangrijke differentiërende beslissing die een leerkracht neemt beïnvloeden (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Leerresultaten als output van de leerlingen door evaluatie kan erg breed worden opgevat. De visie op evalueren is verschoven van een eindpunt van leren naar een onderdeel van het proces van leren (Tomlinson, 2001). Elke vorm van informatie over het leren van leerlingen kan dan ook betekenisvol zijn voor zowel de leerkracht als de leerling, waarbij de leerkracht op deze manier kan inspelen op de specifieke behoeften van elke leerling en de leerling zichzelf eventueel kan bijsturen. De manier van evalueren of beoordelen varieert van een formatieve naar een summatieve evaluatie. Formatieve evaluatie verwijst hier naar het opvolgen van het leren van leerlingen om het verdere leerproces van de leerlingen te sturen (Tomlinson, 2001; Valcke, 2019). Hierbij is feedback voor de leerling een belangrijke methode ($d = 0.73$; Hattie, 2009). Summatieve evaluatie is eerder een eindoordeel, waarbij wordt getoetst wat werd verworven door de leerling (Tomlinson, 2001; Valcke, 2019).

Implementatie van (binnenklas)differentiatie

Hoewel leerkrachten over het algemeen wel eens gehoord hebben van (binnenklas)differentiatie en differentiatie een impact heeft op het leren van leerlingen, blijft het moeilijk om dit bewust te implementeren in de alledaagse klascontext (Aftab, 2015; Beecher & Sweeny, 2008; Endal et al., 2013; Gheysens, 2020; Mastropieri et al., 2006; Reis et al., 2011; Suprayogi et al., 2017; Valiandes, 2015). Leerkrachten ondervinden verschillende barrières, zowel op het vlak van de eigen persoon als op het vlak van de (structurele) omgeving.

Leerkracht

Sousa en Tomlinson (2011) stellen dat de mentaliteit van de leerkracht de succesvolle implementatie van gedifferentieerde instructie kan beïnvloeden (in Gheysens et al., 2020). De relatie tussen wat leerkrachten geloven en wat ze doen in een klaslokaal werd ook meerdere malen bevestigd door onderzoek (Haney et al., 2002). Dit kan echter evengoed op een negatieve manier werken. Hawkins (2009) formuleerde bijvoorbeeld drie obstakels bij de leerkracht die invloed hebben op het niet implementeren van differentiatie in de klaspraktijk, namelijk onvoldoende

zelfvertrouwen in de klas, onvoldoende zelfeffectiviteit of doeltreffendheid in de klas en een gebrek aan professionele ontwikkeling en persoonlijk doorzettingsvermogen.

Deze drie barrières worden ook bevestigd door onderzoek: zo concludeerden Tobin en Tippet (2014) in hun studie dat leerkrachten zich angstig en onzeker voelden bij het toepassen van differentiatie. Ook ervaring speelt een bepaalde rol, hoewel onderzoek het hier niet over eens is (Moofa & Shareefa, 2019; Suprayogi et al., 2017; Tobin & Tippet, 2014). Tomlinson & Imbeau (2010) stelden in dit verband dat leerkrachten met tijd en ervaring beter kunnen anticiperen op situaties in verband met binnenklasdifferentiatie en proactief, specifiek en met precieze strategieën hiermee zullen kunnen omgaan.

Het tweede obstakel omvat een gebrek aan zelfeffectiviteit als leerkracht, ofwel een gebrek aan “het vertrouwen van een leraar in zijn/haar vermogen om het leren van leerlingen te bevorderen” (Hawkins, 2009). Zo concludeerden Suprayogi et al. (2017) dat er een hoge samenhang bestaat tussen de zelfeffectiviteit omtrent differentiatie en de implementatie hiervan. Wie zichzelf weinig vertrouwt op het vlak van differentiatie, zal dit minder toepassen in de klascontext (De Neve et al., 2015; Dixon et al., 2014; Suprayogi et al., 2017). Verder houdt dit ook verband met de implementatie door leerkrachten van onderwijspraktijken, innovaties, klasbeheer en positieve en realistische verwachtingen (Ashton, 1984; Hoy & Spero, 2005).

Het ontwikkelen van een filosofie over lesgeven of binnenklasdifferentiatie, is een werk is van lange adem (Aftab, 2015; Brighton et al., 2005; Corley, 2005; Tobin & Tippet, 2014). Tomlinson & Imbeau (2010) beschrijven dit als volgt: “*A meaningful philosophy of teaching develops silently, day by day, through crisis and triumph for those teachers who are willing to risk reflection about their work and their own role in that work.*”. Wanneer Hawkins (2009) dan spreekt over een gebrek aan professionele ontwikkeling en persoonlijke doorzetting, dan stopt een leerkracht met reflecteren over zichzelf en de leerlingen die hij onder zijn hoede heeft en verandert er weinig of niets in zijn manier van lesgeven. Dit is dus evengoed een obstakel dat een leerkracht moet overwinnen voor hij aan de slag kan gaan met differentiatie. Daarnaast kan professionalisatie een positieve invloed hebben op de zelfeffectiviteit die de leerkracht ervaart (Dixon et al., 2014).

(Structurele) omgeving

De omgeving waarin de leerkracht functioneert, heeft ook een impact op de implementatie van gedifferentieerde instructie (Gheysens, 2020): zo is onder andere ondersteuning van diverse stakeholders zoals de directie, de andere leerkrachten, de ouders of de leerlingen noodzakelijk om dit op een succesvolle manier ten uitvoer te brengen (Aftab, 2015; De Neve et al., 2015; Fullan, 2007). Hierdoor wordt het best samengewerkt met andere leerkrachten (Adami, 2004; Goddard & Kim, 2018; Hawkins, 2009; Hootstein, 1998), maar de mogelijkheid hiertoe is steeds

afhankelijk van de specifieke school. Ook Fullan (2007) stelde dat de collegialiteit, steun en druk van collega's sterke indicatoren waren voor het succes van de implementatie van een verandering.

Volgens het onderzoek van Aftab (2015) denken leerkrachten over het algemeen dat de stakeholders zoals hierboven omschreven ook positief tegenover gedifferentieerde instructie staan. Beecher & Sweeny (2008) concludeerden echter dat verschillende actoren er volslagen verschillende overtuigingen op nahouden als het gaat om onderwijs en leren. Leerkrachten hebben het dan ook echt moeilijk om zich deze nieuwe praktijk en filosofie eigen te maken wanneer zowel de samenleving als de school een compleet tegengestelde visie heeft (Brighton et al., 2015). Een gemeenschappelijk plan op schoolniveau kan hier de oplossing zijn, aangezien dit de implementatie van gedifferentieerde instructie faciliteert (Adami, 2004). De directie van de school speelt hier een belangrijke rol in (Beecher & Sweeney, 2008; Fullan, 2007).

Leerkrachten ondervinden echter ook praktische beperkingen om gedifferentieerde instructie op een goede manier in te voeren. Zo ervaren ze dat ze naast de andere taken die ze hebben over te weinig tijd beschikken om zich te wijden aan een nieuwe manier van werken, want differentiatie is ook meer dan enkel een paar nieuwe technieken aanleren (Aftab, 2015; Brighton et al., 2005; Corley, 2005; Joseph, 2013; Tobin & Tippet, 2014). Daarnaast zou de grootte van de klasgroep ook een impact hebben: hoe hoger het aantal leerlingen in de klas, hoe meer leerkrachten het gevoel hebben dat ze differentiatie moeten toepassen, maar een grote groep maakt het ook moeilijker toe te passen (Brighton et al., 2005; Hootstein, 1998; Suprayogi et al., 2017). Over het algemeen zijn er volgens leerkrachten te weinig middelen om zich hier op een degelijke manier op toe te leggen (Brighton et al., 2005; Hootstein, 1998).

Onderzoeksvraag

Binnenklasdifferentiatie is voor iedereen: elke leerkracht kan dit gebruiken en iedere leerling heeft hier voordeel van. De uitdagingen die diversiteit biedt in ons onderwijs zorgen voor de nood aan een bewuste omgang met de verschillen tussen leerlingen. Het BKD-leerkrachtmodel zoals hierboven besproken, verschaft een theoretisch kader dat als leidraad kan worden gebruikt om binnenklasdifferentiatie toe te passen in de praktijk (Struyven et al., 2019).

Ook binnen het onderzoek van deze verkorte masterproef wordt dit kader gebruikt. Het onderzoek werd uitgevoerd in de tweede en derde graad van de secundaire school Sint-Jozefsinstituut-College gelegen in Torhout. Voor het onderzoek van deze verkorte masterproef zijn drie onderzoeksvragen opgesteld:

1. In welke mate is de filosofie omtrent binnenklasdifferentiatie ingeburgerd bij de leerkrachten van de tweede en derde graad van het Sint-Jozefsinstituut-College?

2. In hoeverre wordt binnenklasdifferentiatie al toegepast door de leerkrachten binnen de tweede en derde graad van het Sint-Jozefsinstituut-College?
3. Wat belemmert de leerkrachten van de tweede en derde graad van het Sint-Jozefsinstituut-College om binnenklasdifferentiatie te implementeren?

Het doel van dit onderzoek is om vast te stellen waar er opportuniteiten zijn om binnenklasdifferentiatie te beter te implementeren en te intensiveren.

Methode

Instrument

Voor dit onderzoek werd de zelfrapportagevragenlijst DI-Quest¹ gebruikt (bijlage 1). Deze zelfrapportagevragenlijst bestaat uit 31 items onderverdeeld in 5 schalen. De schalen groeigericht denken, ethisch kompas en flexibel groeperen werden beantwoord aan de hand van een 7-punt Likertschaal waarbij (1) ‘helemaal mee oneens’ en (7) ‘helemaal mee eens’ is. Bij de schaal groeigericht denken werden twee items omgekeerd. Dit komt doordat de stelling op zich eerder gericht is op een *fixed mindset* dan op een *growth mindset*. Ook alle items van de schaal ethisch kompas werden omgekeerd. Daarnaast werd zowel de schaal output = input als de schaal het onderwijs aanpassen aan de interesses, het leerprofiel en de leerstatus (adaptief lesgeven) beantwoord aan de hand van een 7-punt Likertschaal met (1) als ‘nooit’ en (7) als ‘altijd’.

Verder werden demografische gegevens als geslacht, leeftijd en hoogste opleidingsniveau bevestigd. Ook werden enkele vragen toegevoegd in verband met het lesgeven op zich: in welke graad, jaren ervaring, aantal uur per week en welke vak(ken) of vakdomein(en). Na de DI-Quest zelf beantwoordden de respondenten nog volgende twee vragen: (1) ‘wat belemmert u om binnenklasdifferentiatie toe te passen in de klas’ en (2) ‘wat is voor u het meest essentieel om binnenklasdifferentiatie toe te kunnen passen in de klas’.

Respondenten

Achtergrondinformatie school

Het Sint-Jozefsinstituut-College is onderdeel van de scholengroep Sint-Rembert, die acht secundaire scholen samenbrengt. De school bevindt zich in het centrum van Torhout en is op deze manier gemakkelijk bereikbaar. Jongeren tussen 14 en 18 jaar kunnen hier terecht voor een variatie aan ASO-studierichtingen. Sinds de modernisering in het derde jaar (tweede graad) biedt de school studierichtingen met een doorstroomfinaliteit aan binnen vijf domeinen: economie en organisatie, maatschappij en welzijn, taal en cultuur, STEM en sport. In het vierde, vijfde en zesde

¹ Coubergs et al., 2017

jaar, waar de modernisering nog niet heeft plaatsgevonden, zijn de algemene domeinen economie, humane wetenschappen, informatica, klassieke talen, moderne vreemde talen, wetenschappen, wiskunde en de optie CLIL aanwezig. Verschillende domeinen kunnen ook gecombineerd worden, zoals wetenschappen-wiskunde (6u of 8u), economie-moderne talen, Grieks-wiskunde...

De variëteit aan richtingen trekt ook een groot aantal leerlingen aan, zowel van binnen de scholengroep als van buiten de scholengroep. De tweede en derde graad samen bestaan dan ook elk jaar gemiddeld uit een 400-tal leerlingen. Om deze leerlingen zo goed mogelijk te onderwijzen, heeft het Sint-Jozefsinstituut-College een lerarenkorps van ongeveer 85 leerkrachten. Deze leerkrachten worden geleid door een directrice en adjunct-directeur, alsook ondersteund door opvoeders die leerlingen steeds te woord staan.

Steekproef

De vragenlijst werd afgenomen via Limesurvey v3.15 en werd ingevuld door 60 leerkrachten uit de tweede en derde graad van het Sint-Jozefsinstituut-College in Torhout. Wegens onvolledige vragenlijsten werden slechts 46 vragenlijsten gebruikt in de verdere analyses. De deelnemers werden gerekruteerd via e-mail door de directie, alsook enkele keren herinnerd aan het onderzoek via e-mail.

De steekproef bestond uit 13 mannen (28,3%; $M_{\text{leeftijd}} = > 55$ jaar) en 33 vrouwen (71,7%; $M_{\text{leeftijd}} = 46-50$ jaar). Er wordt verwacht dat leerkrachten die in de derde graad lesgeven in het bezit zijn van een masterdiploma. Dit verklaart dan ook dat slechts 9% van de bevroegde leerkrachten een diploma professionele bachelor op zak heeft, terwijl de groep met een masterdiploma of hoger substantiëler is (76,1%). De resultaten omtrent het diploma liggen bijgevolg in dezelfde lijn als de verdeling van de leerkrachten over de graden waar ze lesgeven: tweede graad (26,1%) versus (tweede en) derde graad (73,9%). Daarnaast hebben vooral ervaren leerkrachten de vragenlijst ingevuld, waarvan 32,6% meer dan 25 jaar ervaring hebben in het lesgeven. Verder omvat een voltijdse opdracht in de tweede graad secundair onderwijs 21u, terwijl dit in de derde graad 20u is. Uit de bevraging van de leerkrachten uit het Sint-Jozefsinstituut-College blijkt dat 84,8% minstens 70% presteert in een week. 15,2% van de bevroegde leerkrachten werkt 70% of minder in een week.

Tabel 1

Karakteristieken van de bevroegde leerkrachten.

Karakteristieken		Frequentie (%)
Gender	Man	13 (28,3%)
	Vrouw	33 (71,7%)
Leeftijd	20-25 jaar	2 (4,3%)
	26-30 jaar	4 (8,7%)
	31-35 jaar	3 (6,5%)
	36-40 jaar	8 (17,4%)
	41-45 jaar	7 (15,2%)

	46-50 jaar	9 (19,6%)
	51-55 jaar	7 (15,2%)
	> 55 jaar	6 (13%)
Opleidingsniveau	Secundair	1 (2,2%)
	Professionele bachelor	9 (9%)
	Academische bachelor	1 (2,2%)
	Master	27 (58,7%)
	Master-na-master	5 (10,9%)
	Doctoraat	3 (6,5%)
Graad	Tweede	12 (26,1%)
	Derde	14 (30,4%)
	Tweede en derde	20 (43,5%)
Ervaring	< 3 jaar	4 (8,7%)
	3-5 jaar	4 (8,7%)
	6-10 jaar	2 (4,3%)
	11-15 jaar	7 (15,2%)
	16-20 jaar	9 (19,6%)
	21-25 jaar	5 (10,9%)
	> 25 jaar	15 (32,6%)
Aantal uur/week	1-5 u/wk	0 (0%)
	6-10 u/wk	4 (8,7%)
	11-15 u/wk	3 (6,5%)
	16-20 u/wk	21 (45,7%)
	21-25 u/wk	18 (39,1%)
	26-30 u/wk	0 (0%)
	> 30 u/wk	0 (0%)
Vak(domein)²	Taal ³	18 (39%)
	Wetenschap ⁴	14 (30%)
	Sociaal ⁵	6 (13%)
	Creatief ⁶	2 (4%)
	Technisch ⁷	3 (7%)
	Economisch ⁸	3 (7%)
	Levensbeschouwenlijk ⁹	3 (7%)
	Lichamelijk ¹⁰	2 (4%)

Resultaten

De statistische analyses werden uitgevoerd in IBM SPSS Statistics 26. Allereerst werd een descriptieve analyse uitgevoerd van de gegevens gebaseerd op de vijf factoren (opgetelde scores) van de DI-Quest. De resultaten van deze analyse zijn terug te vinden in tabel 2. Hierbij scoort de factor flexibel groeperen het hoogst ($M = 4,913$; $SD = 0,811$) waaruit blijkt dat dit

² De percentages komen boven 100% uit doordat enkele leerkrachten meerdere vakken geven in verschillende domeinen

³ Nederlands, Frans, Engels, Duits, Spaans, Grieks, Latijn, seminarie Grieks, Nederlandse expressie

⁴ Wiskunde, biologie, chemie, fysica, aardrijkskunde

⁵ Gedragswetenschappen, cultuurwetenschappen, geschiedenis, seminarie geschiedenis en cultuurwetenschappen

⁶ Muzikale opvoeding, plastische opvoeding, esthetica, seminarie muzikale opvoeding

⁷ Informatica en techniek & engineering

⁸ Economie en seminarie boekhouden

⁹ Godsdienst

¹⁰ Lichamelijke opvoeding

regelmatig wordt toegepast. Wanneer de verschillende items nader bekeken worden, lijken de leerkrachten het belangrijk te vinden om de leerlingen elkaar te leren helpen en expliciet aandacht te besteden aan een goede relatie met elke leerling. Ook wordt steeds gewaakt over het feit dat elke leerling de ondersteuning krijgt die hij/zij nodig heeft. Het afwisselen tussen homogene en heterogene groepen om op deze manier te differentiëren wordt op een meer willekeurige manier geïmplementeerd.

Daarnaast heeft de factor groeigericht denken ($M = 4,909$; $SD = 1,244$) bijna een gelijke score. De overtuiging dat de leerkracht, alsook succeservaringen, de intelligentie van de leerlingen kan beïnvloeden lijkt dan ook te leven onder de leerkrachten.

Verder hebben de factoren ethisch kompas ($M = 4,094$; $SD = 1,155$) en output = input ($M = 4,092$; $SD = 0,928$) een gelijkaardig resultaat. In verband met het ethisch kompas wordt voldoende rekening gehouden met het leerplan en is er onenigheid in welke mate dit interfereert met het implementeren van differentiatie en rekening houden met de individuele leerling. De output die de leerkrachten krijgen aan de hand van de evaluatie worden door de leerkrachten gebruikt om het leerproces van de leerlingen in kaart te brengen.

De laagste score is te vinden bij de factor adaptief lesgeven ($M = 2,927$; $SD = 0,868$). Er zijn enkele items die opvallend laag scoren. Zo laten leerkrachten leerlingen over het algemeen slechts beperkt gelijktijdig werken aan verschillende opdrachten met diverse moeilijkheidsgraad. Ook lijken de leerkrachten vooral zelf opdrachten, leerinhouden en werkvormen te kiezen in functie van de leerlingen, maar worden de leerlingen zelf weinig betrokken bij deze keuze.

Opvallend is dat er een grotere standaarddeviatie en variantie te vinden is bij de basisfilosofie van binnenklasdifferentiatie, namelijk op de factoren groeigericht denken en ethisch kompas. Hieruit blijkt dat er grotere verschillen bestaan tussen de antwoorden van de leerkrachten dan op de doe-principes van binnenklasdifferentiatie.

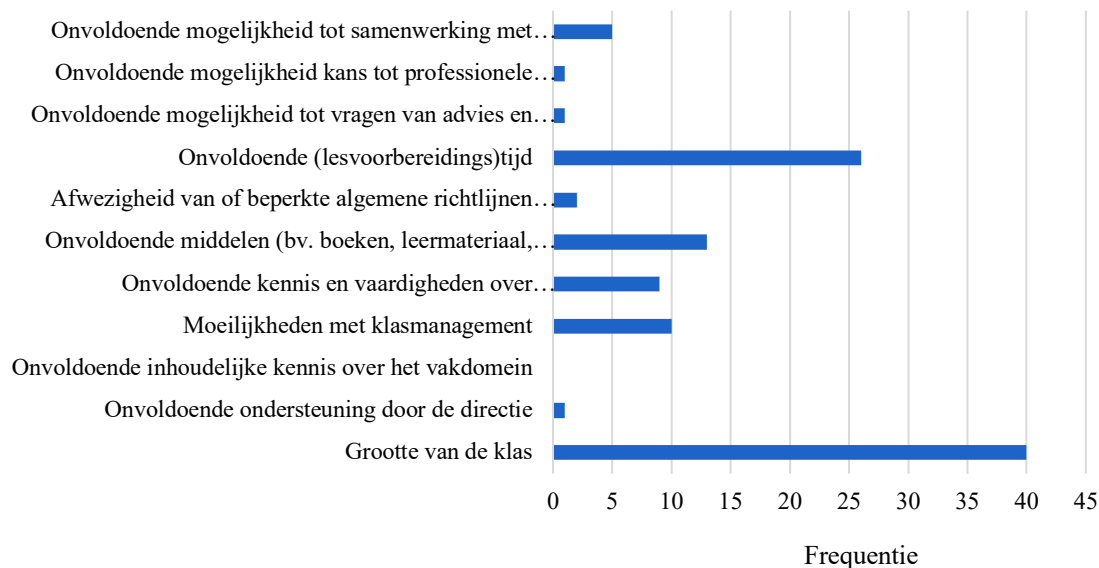
Tabel 2

Descriptieve analyse DI-Quest.

	<i>Groeigericht denken</i>	<i>Ethisch kompas</i>	<i>Flexibel groeperen</i>	<i>Output = input</i>	<i>Adaptief lesgeven</i>
Aantal	46	46	46	46	46
Gemiddelde	4,909	4,094	4,913	4,092	2,927
Mediaan	5	4,083	5	4	2,938
SD	1,244	1,155	0,811	0,928	0,868
Variantie	1,548	1,333	0,658	0,862	0,754

Verder werd een frequentieanalyse uitgevoerd in verband met welke belemmeringen de leerkrachten ervaren om binnenklasdifferentiatie (op een goede manier) te implementeren in hun dagelijkse klaspraktijk. De resultaten zijn terug te vinden in figuur 3. Vooral de grootte van de klasgroepen lijkt een barrière te vormen om op een degelijke binnenklasdifferentiatie te realiseren in de klas. Dit werd aangeduid door 87% van de bevroagde leerkrachten. Ook ervaren de

leerkrachten dat ze over onvoldoende les(voorbereidings)tijd beschikken (57%). Verder ondervinden leerkrachten dat ze over onvoldoende middelen beschikken (28%), moeilijkheden met klasmanagement (22%) en onvoldoende kennis en vaardigheden over binnenklasdifferentiatie (20%) de implementatie van binnenklasdifferentiatie in de weg staan.



Figuur 3 Belemmeringen om BKD uit te voeren

Bespreking

Het centrale uitgangspunt van deze masterproef is dat binnenklasdifferentiatie voor iedereen is. Leerkrachten doen vaak al instinctief aan binnenklasdifferentiatie en alle leerlingen kunnen hier de vruchten van plukken. Binnenklasdifferentiatie bestaat daarnaast volgens het BKD-leerkrachtmodel uit zowel denk- als doe-principes. Deze principes vormen het onderwerp van de eerste twee onderzoeksvragen die beantwoord werden gedurende dit onderzoek.

Binnenklasdifferentiatie is een basisfilosofie (Coubergs et al., 2015; Tomlinson & Imbeau, 2010) en werd in de DI-Quest onderverdeeld in twee factoren (denk-principes), namelijk het groeigericht denken en het leerlingkompas. De leerkrachten uit het Sint-Jozefsinstituut-College erkennen de invloed die zij hebben als leerkracht op de prestaties en het leervermogen van de leerlingen. Zeker het groeigericht denken is over het algemeen al behoorlijk aanwezig in het lerarenkorps. Er lijken wel nog enkele bedenkingen te zijn omtrent de mogelijkheid om te differentiëren én het leerplan te volgen, hoewel ook hier over het algemeen rekening mee gehouden wordt. De opvallend grote variatie tussen de leerkrachten bij de denk-principes toont evengoed aan dat er grote verschillen zijn tussen leerkrachten als het gaat om de basisfilosofie van binnenklasdifferentiatie. Niet iedereen lijkt dan ook de leerlingen als uitgangspunt te nemen voor de klaspraktijk of een *growth mindset* te hebben. Concluderend hieruit is de basisfilosofie van binnenklasdifferentiatie al behoorlijk aanwezig bij de leerkrachten uit het Sint-

Jozefsinstituut-College, maar zijn er grote verschillen op te merken in de mate waarin deze basisfilosofie deel uitmaakt van het dagelijkse denken van een leerkracht.

Hoewel de denk-principes al in zekere mate ingeburgerd zijn binnen de tweede en derde graad, worden de doe-principes niet allemaal in gelijke mate toegepast door de verschillende leerkrachten. Hierbij wordt verwezen naar het adaptief lesgeven dat nog onvoldoende wordt geïmplementeerd in de klascontext (zie verder).

De output die de leerkrachten krijgen op basis van de evaluatie wordt wel ingeschakeld om het leerproces van de leerlingen in kaart te brengen, maar er lijkt relatief weinig met deze analyse te gebeuren. De output kan nochtans gebruikt worden om gedifferentieerde lessen te ontwikkelen, aangezien differentiëren en evaluatie hand in hand gaan (Struyven et al., 2019). De leerkrachten passen hun lessen deels aan op basis van de klasgroep voor hen, maar minder op individueel niveau. Feedback op deze output kan eveneens nog intensiever gebruikt worden als een strategie om het leerproces te ondersteunen.

Ook krijgen de leerlingen bijna geen inspraak over hun leerproces. Onderzoek toont echter aan dat een gevoel van autonomie het welbevinden en de motivatie van de leerlingen kan verhogen (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Dit kan over kleine keuzes gaan die de leerlingen maken, bijvoorbeeld kiezen op welke manier of in welke vorm ze een presentatie voor de klas brengen (a.d.h.v. een video, powerpoint, poster, rollenspel...) en dit vraagt weinig tijd om te implementeren. Er wordt dan ook aanbevolen rekening te houden met de autonomie van de leerlingen door hen deze keuzes te geven.

Opvallend is dat flexibel groeperen hoger scoort in vergelijking met de andere doe-principes van binnenklasdifferentiatie. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat het flexibel groeperen eerder als een algemene vaardigheid wordt gezien van een leerkracht en dat dit niet direct gerelateerd is aan gedifferentieerde instructie. De hoge score geeft aan dat het flexibel groeperen op een regelmatige basis wordt gebruikt, hoewel de homo- of heterogeniteit nog niet steeds benut wordt. Heterogene groepen geven echter de mogelijkheid aan leerlingen om van elkaar te leren, wat vooral een positief effect heeft op de minder presterende leerlingen (Bosker, 2005). Vooral bewust afwisselen tussen homegene en heterogene groepen wordt gezien als de beste manier om aan de noden van alle leerlingen te voldoen (Coubergs et al., 2017; Smets & Struyven, 2019; Tomlinson, 2003). Er is duidelijk enige terughoudendheid op te merken en enkele leerkrachten vermelden toch bezorgdheden omtrent stigmatisatie en labels als je 'sterkere' en 'zwakkere' leerlingen andere oefeningen laat maken. Het is zeker positief dat leerkrachten hier bij stilstaan, maar bij flexibel groeperen is het vooral belangrijk dat je als leerkracht de juiste boodschap meegeeft: het gaat niet over het geven van labels, maar over een flexibel groeperen met als doel beter te kunnen leren. Dat betekent bijvoorbeeld niet dat wanneer een leerling met een bepaald onderdeel meer moeite heeft, deze leerling alles van dit vak niet goed kan. Ook leerlingen kunnen een *fixed mindset* hebben waarbij ze denken dat als ze één iets niet kunnen dat

ze helemaal slecht zijn in dit vak. Een leerkracht met een *growth mindset* heeft juist de mogelijkheid om dit van de leerling te veranderen (Dweck, 2006; Tomlinson & Imbeau, 2010). Verder is het ook belangrijk dat er niet steeds gegroepeerd wordt op basis van leerstatus, maar dat dit ook mogelijk is op basis van interesses van de leerlingen of op basis van leerprofiel en hier kan extra aandacht aan worden besteed door de leerkrachten van het Sint-Jozefsinstituut-College.

Wanneer de resultaten van de vijf factoren vergeleken worden met de resultaten van een 800-tal leerkrachten uit het secundair onderwijs uit de studie van Gheysens et al. (2020) dan wordt vastgesteld dat de gemiddeldes van de eerste vier factoren (groeigericht denken, ethisch kompas, flexibel groeperen en output = input) over het algemeen wat lager liggen bij deze casestudy. Opvallend is dat de laatste factor in beide studies lager ligt dan de andere vier factoren, hoewel dit nog veel lager ligt bij deze casestudy. Dit impliceert dat de gemiddelde leerkracht uit het Sint-Jozefsinstituut-College minder bewust aandacht besteedt aan het aanpassen van de lessen aan de interesses, de leerstatus of het leerprofiel van de leerlingen. Het blijkt dus moeilijker te zijn om binnenklasdifferentiatie toe te passen dan zich de basisfilosofie eigen te maken. Hierbij kan de vraag gesteld worden wat de oorzakelijke factor is hiervan: gaat dit om de belemmeringen die worden ervaren in de (structurele) omgeving (zie verder) of zijn er persoonlijke factoren die de bovenhand nemen, speelt de opleiding van de leerkrachten hier een rol in...? Dit is een vraag die niet kan beantwoord worden op basis van het kwalitatieve onderzoek dat werd uitgevoerd voor deze verkorte masterproef, maar wat zeker kan geëxploreerd worden door de school zelf.

Wat houdt de leerkrachten van het Sint-Jozefsinstituut-College dan tegen om binnenklasdifferentiatie nog meer te implementeren in de dagelijkse klaspraktijk? Dit is de derde en laatste onderzoeksvraag van deze casestudy. De grootte van de klasgroepen wordt opvallend veel genoemd als belemmering en wordt evengoed als het meest essentiële aspect aangeduid om binnenklasdifferentiatie wel te kunnen aanwenden gedurende de les. Een te grote klasgroep wordt ook in verschillende onderzoeken geïdentificeerd als een belangrijke belemmering voor leerkrachten (Brighton et al., 2005; Hootstein, 1998; Suprayogi et al., 2017). Een mogelijke oplossing hiervoor wordt door enkele leerkrachten gesuggereerd: *co-teaching*. Momenteel bestaat de mogelijkheid al binnen de school voor titularissen om het werk te verdelen met een cotitularis en deze manier van denken kan ook worden doorgetrokken naar de klaspraktijk op zich. De eerste vraag hierbij is natuurlijk of dit financieel en praktisch haalbaar is met de middelen die er zijn. *Co-teaching* bestaat echter in verschillende vormen waarbij leerkrachten elkaar kunnen ondersteunen wanneer ze ervaren dat de leerlingen bijvoorbeeld met te veel zijn zoals *one teach, one assist method* (één leerkracht geeft les en één leerkracht assisteert), *station teaching* (lesgeven via verschillende hoeken waarbij elke leerkracht enkele hoeken voor zijn rekening neemt), *parallel teaching* (beide leerkrachten geven dezelfde of een soortgelijke inhoud aan verschillende groepen binnen één klas), *sequential teaching* (afwisselend lesgeven binnen één klas) en *team teaching* (interactief lesgeven; Struyven et al., 2019). De ene vorm is al intensiever dan de andere

vorm, maar er bestaat dus een reeks van verschillende scenario's om *co-teaching* toch mogelijk te maken binnen de school. Wanneer het echt niet mogelijk is om samen voor de klas te staan, kan het samenwerken met collega's (bv. lerarenteam, vakgroep, ondersteuner, coördinator) ook helpen om vernieuwingen te zoeken en kan dit een bijdrage leveren aan het bewust toepassen van binnenklasdifferentiatie in de klaspraktijk (Fullan, 2007; Struyven et al., 2019). De mogelijkheid om te kunnen samenwerken met collega's wordt ook als één van de meest essentiële elementen geïdentificeerd om het implementeren van binnenklasdifferentiatie gemakkelijker te maken. Doordat *co-teaching* en samenwerking door verschillende leerkrachten worden benoemd als mogelijke oplossing, lijkt het een uitstekende kans voor de directie om hier verder op in te gaan en een open gesprek te voeren met de leerkrachten over de mogelijkheden hierrond.

Verder is het opvallend dat onvoldoende (voorbereidings)tijd wordt aangeduid als één van de grootste belemmeringen om binnenklasdifferentiatie uit te voeren, maar dat dit eigenlijk niet benoemd wordt als één van de meest essentiële elementen om binnenklasdifferentiatie te kunnen toepassen in de klas. Binnenklasdifferentiatie kan echter op lange termijn opgebouwd worden en hierbij kan gestart worden met eenvoudige aanpassingen zoals keuze bieden aan de leerlingen, wat hierboven al is besproken. Eenzelfde trend komt naar voor bij de factor onvoldoende middelen en de factor moeilijkheden met klasmanagement: zij worden herhaaldelijk door de leerkrachten van het Sint-Jozefsinstituut-College gerapporteerd als een belemmerende factor, maar worden later in de vragenlijst niet geïdentificeerd als essentiële elementen om hier beweging in te krijgen. Deze bovenstaande belemmeringen werden ook al meerdere malen door onderzoek bevestigd (Aftab, 2015; Brighton et al., 2005; Corley, 2005; Joseph, 2013; Tobin & Tippet, 2014).

De minst noodzakelijke factoren volgens de leerkrachten van het Sint-Jozefsinstituut-College zijn advies vragen aan collega's en de kans tot professionele ontwikkeling of professionalisatie, hoewel professionele ontwikkeling binnen de literatuur wel geïdentificeerd wordt als noodzakelijk om de zelfeffectiviteit van leerkrachten in verband met binnenklasdifferentiatie te verhogen (Dixon et al., 2014). Ook hier is een merkwaardig resultaat op te merken: de factor onvoldoende kennis/vaardigheden over binnenklasdifferentiatie werd meermaals gerapporteerd als een belemmering, wat mogelijk zou kunnen opgevangen worden door deze professionele ontwikkeling. Toch werden beide niet als noodzakelijk gezien om binnenklasdifferentiatie beter te kunnen toepassen in de praktijk.

Verder is het opvallend dat evenveel leerkrachten het element algemene richtlijnen over binnenklasdifferentiatie op de derde plaats zetten als op de laatste plaats. Niet elke leerkracht vindt dit dus even belangrijk. De literatuur toont echter aan dat aandacht voor binnenklasdifferentiatie op mesoniveau of het opstellen van een gemeenschappelijk plan de leerkrachten van een school kan ondersteunen in het implementeren van gedifferentieerde instructie (Adami, 2004; Beecher & Sweeney, 2008; Brighton et al., 2015; Fullan, 2007). Hoewel

een algemene nascholing omtrent binnenklasdifferentiatie heeft plaatsgevonden, werd hier verder weinig mee gedaan. Een leerkracht suggereerde daarnaast dat er misschien ook hier differentiatie moest plaatsvinden: aparte instructie voor leerkrachten die hier meer of minder mee aan de slag gaan. De directie kan hierbij als een belangrijke actor op de voorgrond treden (Beecher & Sweeney, 2008; Fullan, 2007) en een grotere focus leggen op zowel de professionele ontwikkeling van de leerkrachten, als het belang van samenwerking.

Wanneer de resultaten hierboven in beschouwing worden genomen, wordt een eerder gefragmenteerde benadering van binnenklasdifferentiatie opgemerkt. Ondanks dat de basisfilosofie van gedifferentieerde instructie in een bepaalde mate is ingeburgerd in het lerarenkorps van het Sint-Jozefsinstituut-College blijft de vraag wel hangen of binnenklasdifferentiatie een belangrijke plaats inneemt in het dagelijks lesgeven van de leerkrachten. Verschillende leerkrachten vermeldden bedenkingen over de noodzaak van binnenklasdifferentiatie voor hun vak of de zin hiervan in bepaalde omstandigheden. Om op een positieve manier aan binnenklasdifferentiatie te doen, is het echter noodzakelijk dat een leerkracht gedifferentieerde instructie belangrijk en positief vindt voor elke leerling. Wanneer een leerkracht hieraan twijfelt, zal dit ook een weerslag vinden in het effect op de leerlingen (Haney et al., 2002).

Verder zijn er wel een aantal verschillen op te merken tussen de resultaten van dit onderzoek en de literatuur. Hierbij wordt verwezen naar de relevantie van zowel professionele ontwikkeling als algemene richtlijnen om binnenklasdifferentiatie op een goede manier te kunnen toepassen (Adami, 2004; Beecher & Sweeney, 2008; Brighton et al., 2015; Dixon et al., 2014; Fullan, 2007). De resultaten van de zelfrapportage vragenlijst liggen ook over het algemeen wat lager dan verwacht na een bijscholing over dit onderwerp. De vraag kan dan ook gesteld worden of de impact van die bijscholing te gering was om een verandering teweeg te brengen bij de leerkrachten in verband met binnenklasdifferentiatie. Zijn leerkrachten nog te weinig ingelicht over de inhoud van dit onderwerp en de toepassing hiervan? Reikt dergelijke bijscholing wel voldoende concrete mogelijkheden aan? In tegenstelling tot wat de leerkrachten zelf aangaven, lijkt verdere professionele ontwikkeling of professionalisatie over dit onderwerp wel aangeraden.

Naast de resultaten van het onderzoek van deze verkorte masterproef zijn er ook enkele beperkingen die hiermee samengaan: zo vulden slechts de helft van de leerkrachten de vragenlijst in, waardoor de resultaten niet volledig door te trekken zijn voor de volledige tweede en derde graad van het Sint-Jozefsinstituut-College. De mogelijkheid bestaat dan ook dat de bevraging zou geresulteerd hebben in een ander profiel.

Verder werd de visie op binnenklasdifferentiatie en de implementatie hiervan enkel bevraagd via de DI-Quest. Hoewel dit kwantitatieve instrument werd gevalideerd (Coubergs et al., 2017), zou een bijkomend kwalitatief onderzoek (bv. een interview) meer diepgaande informatie over binnenklasdifferentiatie kunnen verzamelen, alsook de bekommernissen beter exploreren voor deze casestudy. Uit het onderzoek van Gheysens et al. (2020) kwam

bijvoorbeeld naar voor dat de zelfrapportages van de leerkrachten niet altijd overeen kwamen met wat in de praktijk werd geobserveerd of wat tijdens interviews naar boven kwam. Zo was het adaptief lesgeven het meeste aanwezig volgens observatie en interviews, maar leek dit op basis van de vragenlijst minder naar voor te komen. Dit doet de vraag rijzen of eenzelfde trend ook hier aanwezig is en de leerkrachten zichzelf onderschatten in de mate waarin zij binnenklasdifferentiatie implementeren.

Conclusie

Het toenemen van diversiteit in het onderwijs zorgt voor de nood aan een differentiële aanpak bij leerlingen. Deze casestudy van het Sint-Jozefsinstituut-College exploreerde enerzijds het voorkomen van zowel de basisfilosofie als de implementatie van binnenklasdifferentiatie in de dagelijkse klascontext en anderzijds de belemmeringen die de leerkrachten ondervinden om deze binnenklasdifferentiatie toe te passen in hun klassen.

Uit de resultaten van de zelfrapportage vragenlijst wordt een eerder gefragmenteerde benadering van binnenklasdifferentiatie opgemerkt. De basisfilosofie is over het algemeen aanwezig bij de leerkrachten, hoewel hier een grote variatie vastgesteld wordt in de mate waarin deze filosofie uitmaakt van het denken van een leerkracht. Het fundament om verder te bouwen hierop is wel aanwezig en de aanwezigheid van een *growth mindset* en een goed gebruik van het leerlingkompas zijn noodzakelijk om binnenklasdifferentiatie te doen slagen. De doe-principes van binnenklasdifferentiatie worden echter niet in gelijke mate toegepast, wat aangeeft dat er hier nog ruimte is voor verbetering. Zeker het adaptief lesgeven kan op een meer bewuste manier worden toegepast door de leerkrachten.

Verder kunnen verschillende belemmeringen die de leerkrachten aangaven zoals grootte van de klasgroepen en onvoldoende (voorbereidings)tijd opgevangen worden door aanpassingen in de praktijk op verschillende niveaus. Vooral een aanpak omtrent de grootte van de klasgroep wordt als essentieel benoemd om binnenklasdifferentiatie op een goede manier te kunnen toepassen in de dagelijkse klaspraktijk.

Er zijn op basis hiervan enkele praktijkaanbevelingen die worden meegegeven. Allereerst kan de directie een grote rol spelen in verschillende ervaren belemmeringen van de leerkrachten: zo lijkt er toch een nood te zijn aan algemene richtlijnen (op mesoniveau) in verband met binnenklasdifferentiatie. Wanneer de school in zijn geheel de focus meer legt op samenwerking tussen leerkrachten en een gemeenschappelijk kader voor binnenklasdifferentiatie, wordt dit ook gemakkelijker om te implementeren in de praktijk. De directie heeft hierbij de belangrijke rol hun oor te luister te leggen bij de leerkrachten omtrent de vragen rond *co-teaching* en de mogelijkheden hiervan te exploreren.

Verder kan de directie een voortrekkersrol op zich nemen om de professionalisatie van leerkrachten in verband met binnenklasdifferentiatie te ondersteunen en te stimuleren. Op deze

manier kan het gevoel van onvoldoende kennis en vaardigheden omtrent binnenklasdifferentiatie worden opgevangen, alsook meer handvaten gegeven worden aan de leerkrachten om ook op klasniveau aanpassingen te kunnen doen omtrent differentiële instructie.

Referenties

- Adami, A. F. (2004). Enhancing students' learning through differentiated approaches to teaching and learning: a Maltese perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(2), 91–97. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00023.x>
- Aftab, J. (2016). Teachers' Beliefs about Differentiated Instructions in Mixed Ability Classrooms: A Case of Time Limitation. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 94–114. <https://doi.org/10.22555/joeced.v2i2.441>
- Bade, J. J., & Bult, H. (1981). *De praktijk van interne differentiatie : handboek voor de leraar: achtergronden - mogelijkheden - consequenties*. Nijkerk: Intro.
- Beecher, M., & Sweeny, S. M. (2008). Closing the Achievement Gap With Curriculum Enrichment and Differentiation: One School's Story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502–530. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-815>
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7(1), 62–74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.002>
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81, 5–27.
- Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Castelein, E., Coens, J., & De Witte, K. (2016). *Binnenklasdifferentiatie, een beroepshouding, geen recept : praktijkgids voor leraren, student-leraren en lerarenopleiders*. Leuven: Acco.
- Corley, M. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics: Connecting Research and Practice*, 7(C), 13-16.
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leer-krachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls*, 45(3), 151- 159.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41–54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991) Motivation and Education: The Self-Determination Perspective, *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Denessen, E. J. P. G. (2017). Verantwoord Omgaan met Verschillen: Sociaal-Culturele Achtergronden en Differentiatie in Het Onderwijs [Oratie]. Leiden: Universiteit Leiden. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18703.28322>
- Diversiteit. (z.d.). In *Van Dale*. Geraadpleegd op 5 april 2021, van <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/diversiteit#.YGsoJhQzZQI>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eisenberger, R., & Shanock, L. (2003). Rewards, intrinsic motivation and creativity. A case study of conceptual and methodological isolation. *Creativity Research Journal*, 15(2–3), 121–130.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4de editie). Routledge.
- Gheysens, E., Consuegra, E., Vanslambrouck, S., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction in practice: do teachers walk the talk?. *Pedagogische studiën*, 97, 163-186.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and practice to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>
- Goddard, Y. L., & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1).
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M., & Egan, V. (2002). From Beliefs to Actions: The Beliefs and Actions of Teachers Implementing Change. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 171–187. <https://doi.org/10.1023/a:1016565016116>
- Hattie, J. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hawkins, V. J. (2009). Barriers to implementing differentiation: Lack of confidence, efficacy and perseverance. *New England Reading Association Journal*, 44(2), 11–16.

- Hootstein, E. (1998). *Differentiation of instructional methodologies in subject-based curricula at the secondary level*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Joseph, S. (2013). Differentiating instruction: Experiences of pre-service and in-service trained teachers. *Caribbean Curriculum*, 20, 31-51.
- Kambel, E. R., Kester, P. M., Pichon-Vorstman, L., & Schmeits, M. (2018). *Omgaan met diversiteit en meertaligheid in het basisonderwijs: Expertisebevordering van de lerarenopleiding*. Geraadpleegd op 5 april 2021, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/374093>
- Kennisrotonde. (2019). Differentiatie in de klas: wat werkt?. Geraadpleegd op 6 april 2021, van <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/differentiatie-de-klas-wat-werkt>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Parijs: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264091580-en>
- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit: leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke leeransen in een pluriforme samenleving: een referentiekader*. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer “meer minder betekent”: motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *BEGELEID ZELFSTANDIG LEREN*, 24, 17–36.
- Smets, W., & Struyven, K. (2016). Gedifferentieerde instructie: proactief aan de slag met verschillen in de klas. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 47(1), 30-36.
- Smets, W., & Struyven, K. (2019). Doelgericht differentiëren vraagt om een ethisch kompas. In: Vlaamse Onderwijsraad (Red.), *Spots op onderwijs*, 261–274. Lannoo.
- Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H., & De Neve, D. (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: Ieders leerkracht realiseren* (1ste editie). Acco.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>

- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653–670. <https://doi.org/10.1080/00220270500231850>
- Tobin, R., & Tippett, C. D. (2013). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423–443. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9414-z>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom* (2de editie). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Valcke, M. (2019). *Krachtige leeromgevingen*. Gent: Academia Press.
- Van Avermaet, P. (2012). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs hoort. In: Vlaamse Onderwijsraad (Red.), *Een andere kijk op diversiteit*. Acco.
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm: er mee leren omgaan de uitdaging: een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. *Handboek beleidvoerend vermogen*, 1–48. Brussel: Politeia.
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In: Vlaamse Onderwijsraad (Red.), *Een andere kijk op diversiteit*. Acco.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: over het bevorderen van een optimaal leerproces. *BEGELEID ZELFSTANDIG LEREN*, 37, 1–27.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: s.n.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.-a). *Grote lijnen van het M-decreet | Voor onderwijspersoneel*. Geraadpleegd op 6 april 2021, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.-b). Naar een begeleidingsdecreet voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Geraadpleegd op 6 april 2021, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/naar-een-begeleidingsdecreet-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>

Bijlages

Bijlage 1: DI-Quest

Schaal	Items
Groeigericht denken	Ondanks het leervermogen van leerlingen, kunnen we intelligentie niet veranderen.*
	De manier waarop een leerkracht lesgeeft, beïnvloedt de intelligentie van leerlingen.
	Succeservaringen in de klas kunnen de intelligentie van leerlingen beïnvloeden.
	Geloof van de leerkracht in het kunnen van de leerling kan de intelligentie van de leerlingen beïnvloeden.
	De manier waarop de leerkracht de leerlingen motiveert heeft geen invloed op de intelligentie van de leerlingen.*
Ethisch kompas	Het leerplan biedt onvoldoende ruimte om rekening te houden met de individuele leerling.*
	Het leerplan bestaat uit te veel inhoud om tijdens een schooljaar te behandelen.*
	Het leerplan biedt onvoldoende ruimte om te differentiëren.*
	De controle door directie en/of inspectie m.b.t. het naleven van het leerplan beperkt mijn vrijheid als lesgever.*
	Als ik het leerplan systematisch wil volgen, is differentiëren onmogelijk.*
	Het willen voldoen aan de eisen van de inspectie maakt van mij een minder goede leerkracht.*
Flexibel groeperen	Ik wissel regelmatig af tussen homogene en heterogene groepsvormen.
	Ik leer mijn leerlingen om elkaar te helpen.
	Ik besteed expliciet aandacht aan een goede relatie met elke leerling.
	Tijdens mijn lessen is samenwerking nodig om te kunnen evolueren in het leerproces.
	Ik waak erover dat iedereen in mijn klas een duidelijke rol heeft.
	Heterogene groepen geven de mogelijkheid aan leerlingen om van elkaar te leren.
	Ik waak erover dat elke leerling die ondersteuning nodig heeft, deze ook krijgt.
	Door af te wisselen tussen het werken met homogene en heterogene groepen differentieer ik.
Output = input	Ik gebruik evaluatie om het leerproces van mijn leerlingen in kaart te brengen.
	Ik gebruik evaluatie om activiteiten in te richten die leerlingen ondersteunen in hun leerproces.
	Ik besteed aandacht aan de manier waarop leerlingen kunnen omgaan met feedback.
	Ik geef mijn leerlingen de kans om een afgewerkte taak te herwerken op basis van feedback en opnieuw in te dienen.

Het onderwijs aanpassen aan de interesses, het leerprofiel en de leerstatus	Ik kies opdrachten in functie van mijn leerlingen (bijv. interesses, talenten, ...).
	Ik pas mijn evaluatievorm aan in functie van bepaalde (groepen van) leerlingen.
	Leerlingen werken gelijktijdig aan verschillende opdrachten met diverse moeilijkheidsgraad.
	Ik bied leerinhouden aan afgestemd op het leerniveau van elke leerling in mijn klas.
	Tijdens mijn lessen laat ik leerlingen mee beslissen waaraan ze werken.
	Ik kies leerinhouden en werkvormen op maat van de klasgroep.
	Ik laat leerlingen keuzes maken in leerinhouden en werkvormen op basis van hun leerprofiel.
Tijdens mijn lessen kies ik leerinhouden en werkvormen in functie van de verschillende leerprofielen van de leerlingen.	

**Deze items werden omgedraaid voor analyse.*