



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

Faculteit Bedrijfseconomische Wetenschappen

master in de toegepaste economische
wetenschappen: handelsingenieur

Masterthesis

Omgaan met diversiteit in de klas: kwalitatief onderzoek bij leerkrachten Economie over hun noden, bekommernissen en wensen inzake binnenklasdifferentiatie

Elien Leus

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van master in de toegepaste economische wetenschappen:
handelsingenieur, afstudeerrichting accountancy en financiering

PROMOTOR :

Prof. dr. Katrien STRUYVEN

COPROMOTOR :

prof. dr. Tom KUPPENS



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

www.uhasselt.be

Universiteit Hasselt
Campus Hasselt:
Martelarenlaan 42 | 3500 Hasselt
Campus Diepenbeek:
Agoralaan Gebouw D | 3590 Diepenbeek

2018
2019



Faculteit Bedrijfseconomische Wetenschappen

master in de toegepaste economische
wetenschappen: handelsingenieur

Masterthesis

Omgaan met diversiteit in de klas: kwalitatief onderzoek bij leerkrachten Economie over hun noden, bekommernissen en wensen inzake binnenklasdifferentiatie

Elien Leus

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van master in de toegepaste economische wetenschappen:
handelsingenieur, afstudeerrichting accountancy en financiering

PROMOTOR :

Prof. dr. Katrien STRUYVEN

COPROMOTOR :

prof. dr. Tom KUPPENS

Woord vooraf

Deze masterthesis vormt het slot van mijn masteropleiding Handelsingenieur aan de Universiteit Hasselt. Dit onderzoek werd geschreven in functie van de Specifieke Lerarenopleiding Economie die ik reeds twee jaar combineer met mijn master Handelsingenieur. Met dit onderzoek hoop ik leerkrachten economie meer inzicht te verschaffen in de toepassing van binnenklasdifferentiatie en het belang ervan.

Omdat er tot op heden weinig onderzoek gevoerd is naar binnenklasdifferentiatie, specifiek met betrekking tot het economisch onderwijs, leek het mij interessant om me hierin te verdiepen. Dit gezien mijn economische achtergrond en passie voor het vak. Het belang van verschillende actoren: leerkrachten, leerplancommissies (koepels) en uitgevers in de toepassing van binnenklasdifferentiatie wordt belicht. Het onderzoek heeft me meer kennis en inzichten bijgebracht omtrent het thema en zal mijn manier van lesgeven zonder twijfel ten goede komen.

Ik wil graag mijn promotor, prof. dr. Katrien Struyven, bedanken voor haar gerichte feedback en aanbevelingen. Het was op geen enkel moment te veel om mij te helpen of om me bij te staan met goede raad. Verder behoeft het me Esther Gheysens te bedanken om me te voorzien van literatuur en andere onderzoek elementen. Ook bedankt aan alle leerkrachten die tijd hebben gemaakt om mee te doen aan mijn onderzoek. Jullie ervaringen en tips hebben me veel inzicht verschaft wat betreft binnenklasdifferentiatie in de realiteit. Ten slotte wil ik mijn familieleden en vriend bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun en vertrouwen tijdens mijn volledige opleiding.

Hopelijk halen jullie, de lezers, evenveel nuttige informatie en praktische technieken uit dit onderzoek als ik. En spoort het jullie tevens aan om binnenklasdifferentiatie te implementeren in jullie eigen (toekomstige) klasomgevingen.

Veel leesplezier!

*De gelijkheid van er is voor allemaal evenveel regen,
groeien jullie maar, planten.
En de prachtige ongelijkheid die dat oplevert.*

Herman de Coninck

Abstract

Diversiteit in klasomgevingen neemt sterk toe omwille van culturele, sociale en economische redenen. Mits diversiteit en multiculturaliteit in de klassen eerder de regel is dan de uitzondering, wordt het voor leerkrachten en scholen steeds belangrijker om hierop in te spelen (Geldof, 2015). Een veelvoudigheid aan etnische achtergronden, diverse sociaaleconomische achtergronden en de invoering van het M-decreet maken de klasomgeving gedifferentieerd (Coubergs et al., 2015). Dit onderzoek focust op de eerder onzichtbare verschillen in talenten, vaardigheden en interesses van de leerlingen. Binnenklasdifferentiatie (BKD) behelst manieren om de heterogeniteit binnen de klasomgeving constructief te benaderen (Coubergs et al., 2015; Ruys et al., 2013), met de bedoeling om krachtige leeromgevingen op te zetten waarin optimale leerkanalen worden aangeboden aan alle leerlingen (De Corte, 2000; Couborgs et al., 2015; Struyven et al., 2015; Tomlinson, 2001).

Dit onderzoek, met kwalitatief en exploratief karakter, gaat via semigestructureerde interviews na hoe leerkrachten het begrip BKD interpreteren en voornamelijk hoe ze dit trachten toe te passen in hun eigen klasomgevingen bij het vak economie. Er worden veertien leerkrachten geïnterviewd van diverse scholen in Limburg. Gezien de vakkennis en vakdidactische kennis van de onderzoeker wordt er gefocust op economisch onderwijs in de derde graad van het secundair onderwijs. De leerkrachten worden zodanig gekozen om een verkennende vergelijking tussen studierichtingen en koepels mogelijk te maken. Een grondige documentenanalyse van de verschillende leerplannen, overheen de koepels, geeft inzicht in de voorziening van BKD.

Uit dit onderzoek blijkt dat de meeste leerkrachten micro-differentiatie, kleine aanpassingen in de bestaande lessen, trachten toe te passen. Doch is het gebruik van meer gevorderde technieken niet ondenkbaar. Voornamelijk het GO-onderwijs vindt het belangrijk dat leerlingen zelfstandig aan de slag gaan en het eigen leerproces in handen nemen. Het gebruik van BKD wordt door de directie van deze scholen aangemoedigd. De leerplannen van het GO-onderwijs bieden een grotere vrijheid, wat aanleiding kan geven tot het gebruik van BKD. Doch blijkt uit de documentenanalyse dat geen van de geanalyseerde leerplannen concrete technieken, tips of ideeën omtrent de toepassing van BKD in de klasomgeving beschrijft. Ondanks de stijging in productiviteit en motivatie van de leerlingen bij de toepassing van BKD (Tomlinson, Brighton et al., 2003), wijzen leerkrachten op de verscheidene drempels en barrières waarmee ze geconfronteerd worden. De voornaamste beperking is tijd, zowel wat betreft de contactmomenten als bij de voorbereiding. Sommige leerkrachten halen aan zelf lesmateriaal te moeten ontwikkelen om in te spelen op BKD, aangezien handboeken hierin weinig voorzien. Bovendien zijn de leerlingen het gebruik van BKD niet steeds gewoon waardoor er chaotisch klasmanagement wordt ervaren. De grootte van de klassen en de ontoereikende infrastructuur in sommige scholen beperken eveneens het gebruik van BKD.

Het voornaamste doel voor leerkrachten om BKD toe te passen is het motiveren en engageren van de leerlingen. Uit de interviews blijken enkele misconcepties omtrent BKD: de associatie met individualisering, de link van BKD aan extra werk voor de leerlingen en de beschrijving van BKD door leerkrachten in termen van verschillen in niveau. Dit onderzoek verschaft inspiratie aan leerkrachten voor de toepassing van BKD in hun eigen klasomgeving. Bovendien biedt dit onderzoek belangrijke inzichten voor koepels en uitgevers om het gebruik van BKD aan te moedigen bij leerkrachten.

Inhoudsopgave

WOORD VOORAF	I
ABSTRACT	II
INHOUDSOPGAVE.....	III
LIJST VAN DE FIGUREN	V
LIJST VAN DE TABELLEN	V
DEEL 1: PROBLEEMSTELLING EN THEORETISCH KADER.....	1
1.1 MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	2
1.2.1 Doel van het onderzoek	2
1.2.2 Centrale onderzoeksvraag.....	2
Definiëring begrip.....	2
Individualiseren versus differentiëren.....	3
1.2.3 Theoretisch gedeelte	3
1.3 BINNENKLASDIFFERENTIATIE: EEN CONCEPTUEEL KADER	5
1.4 UITINGEN VAN DIVERSITEIT IN KLASOMGEVING	8
1.4.1 Diversiteit naargelang socio-demografische invulling.....	8
1.4.2 Diversiteit naargelang drie verschillen in leren	10
Interesses – Waarom leren?	10
Leerstatus – Wat leren?	10
Leerprofiel – Hoe leren?	10
1.5 BINNENKLASDIFFERENTIATIE IN DE KLASPRAKTIJK	11
1.5.1 Micro- versus macro-differentiatie	11
1.5.2 Tewerkstelling in klasomgeving.....	12
De inhoud differentiëren.....	12
Het proces differentiëren	12
Het product differentiëren.....	12
Leeromgeving	13
1.5.3 Rol van verschillende actoren	13
Leerkrachten	13
Leerplancommissies.....	14
Uitgevers leerboeken	15
1.6 IMPLICATIE TOEPASSING BINNENKLASDIFFERENTIATIE	16
1.6.1 Gevolgen toepassing binnenklasdifferentiatie	16
1.6.2 Barrières toepassing binnenklasdifferentiatie	17
1.6.3 Kritiek op binnenklasdifferentiatie	18
1.7 SAMENVATTEND	19
DEEL 2: ONDERZOEKSOPZET EMPIRISCH GEDEELTE.....	21
2.1 TYPE STUDIE	21

2.2	METHODOLOGIE	22
2.2.1	<i>Documentenanalyse</i>	22
2.2.2	<i>Interviews</i>	24
	Opbouw	24
	Afname	24
	Analyse	25
2.3	ONDERZOEKSPOPULATIE	26
DEEL 3: RESULTATEN EMPIRISCH GEDEELTE		28
3.1	BINNENKLASDIFFERENTIATIE VOLGENS LEERKRACHTEN ECONOMIE	37
3.1.1	<i>(OV 1) Definiëring begrip binnenklasdifferentiatie</i>	37
3.1.2	<i>(OV 2) Noodzaak binnenklasdifferentiatie</i>	38
3.2	VOORZIENING ACTOREN IN BINNENKLASDIFFERENTIATIE	41
3.2.1	<i>(OV 3) Leerkrachten</i>	41
	Motivatie toepassing binnenklasdifferentiatie	41
	Gebruik binnenklasdifferentiatie in klaspraktijk	42
3.2.2	<i>(OV 3) Leerplancommissies</i>	45
	Resultaten documentenanalyse	45
	Resultaten interviews	50
3.2.3	<i>(OV 3) Uitgevers leerboeken</i>	51
3.3	<i>(OV 4) VOORWAARDEN TOEPASSING BINNENKLASDIFFERENTIATIE</i>	52
3.4	<i>(OV 5) BARRIÈRES BINNENKLASDIFFERENTIATIE</i>	53
3.5	<i>(OV 6) VERSCHILLEN NAARGELANG STUDIERICHTING</i>	55
DEEL 4: DISCUSSIE EN CONCLUSIE		56
4.1	DISCUSSIE	56
4.2	BEPERKINGEN EN AANBEVELINGEN	63
4.2.1	<i>Beperkingen van het eigen onderzoek</i>	63
4.2.2	<i>Aanbevelingen voor verder onderzoek</i>	64
4.3	CONCLUSIE	65
DEEL 5: ONTWERPTIPS VOOR BINNENKLASDIFFERENTIATIE		66
5.1	OMGAAN MET VERSCHILLEN IN DE KLAS	66
5.1.1	<i>Micro-differentiatie</i>	66
5.1.2	<i>Macro-differentiatie</i>	67
5.2	OMGAAN MET LEERPLAN EN LESMATERIAAL	69
LITERATUURLIJST		70
BIJLAGE		75
	BIJLAGE A EENVOUDIGE INGEPEN TEN BEHOEVE VAN BKD	76
	BIJLAGE B OVERZICHT ONDERWIJSSTRUCTUUR VLAANDEREN	78
	BIJLAGE C SEMIGESTRUCTUREERD INTERVIEW	79

Lijst van de figuren

Figuur 1.	Het BKD 'leer'-kracht model (Coubergs et al., 2015)	5
Figuur 2.	Continuüm van differentiatie (Tomlinson, 1999)	11
Figuur 3.	Overzicht selectiecriteria respondenten	26
Figuur 4.	Overzicht onderwijsstructuur in Vlaanderen (Tielemans, 2006)	78

Lijst van de tabellen

Tabel 1.	Gebruikte zoektermen en het aantal opgeleverde hits	3
Tabel 2.	Opgenomen inclusie- en exclusiecriteria voor selectie van bronnen	4
Tabel 3.	Vlaams onderwijs in cijfers naargelang schooljaar en regio. In absolute waardes en procentueel ten opzichte van totale schoolbevolking (Onderwijs Vlaanderen, 2018)	9
Tabel 4.	Overzicht van de geanalyseerde leerplannen naargelang koepel en studierichting	23
Tabel 5.	Overzicht geïnterviewde respondenten	27
Tabel 6.	Overzicht codestructuur interviews en verwijzingen naar de interviews	29
Tabel 7.	Overzicht codestructuur leerplannen en verwijzing naar de leerplannen	46
Tabel 8.	Vergelijkend overzicht belangrijkste barrières bij de toepassing van binnenklasdifferentiatie	62
Tabel 9.	Eenvoudige ingrepen ten behoeve van BKD (naar Struyven et al., 2015)	76

DEEL 1: Probleemstelling en theoretisch kader

1.1 Maatschappelijke relevantie

Onderzoek (2015) duidt op de sterk veranderende samenleving omwille van culturele, sociale en economische redenen (Geldof, 2015). Volgens socioloog, docent en onderzoeker, Dirk Geldof (2015) is superdiversiteit de realiteit. Migratie verandert onze samenleving en scholen worden hiermee vaak als eerste geconfronteerd (Geldof, 2015). Belangrijke onderwijshervormingen en verschillen in leren, werken diversiteit eveneens in de hand (Coubergs et al., 2015; De Vries, 2015).

Mits diversiteit en multiculturaliteit in de klassen eerder de regel wordt dan de uitzondering, is het voor leerkrachten en scholen belangrijk geworden om hier zoveel mogelijk op in te spelen (Geldof, 2015). Er wordt op zoek gegaan naar nieuwe manieren van lesgeven om te kunnen voldoen aan de veranderende samenleving en maatschappij (De Neve, Devos & Tuytens, 2015). Vanuit de leerpsychologie wordt het belang van een gedifferentieerde aanpak eveneens ondersteunt (Bolhuis & Simons, 2011; Haenen & Wessels, 2005). Het *one-size-fits-all* concept blijkt onvoldoende toereikend. Aangepaste werkvormen en didactische principes, die inspelen op de diversiteit in leren kunnen in dit opzicht oplossingen bieden (Brimijoin, 2005). Uiteraard bestaat er niet één exacte manier om met diversiteit om te gaan. Een strategie die efficiënt werkt in de ene situatie, bij bepaalde leerlingen, kan misschien niet toegepast worden in andere situaties (Biesta, 2008; Kanevsky, 2011). Het is daarom van belang dat leerkrachten bekend raken met het begrip diversiteit, de verscheidene invullingen ervan en manieren om hiermee om te gaan.

Inspelen op mogelijke onderlinge verschillen tussen leerlingen, met als doel het leerrendement en het leerproces voor elke leerling te optimaliseren is echter niet steeds evident en voor veel leerkrachten nog ondenkbaar (Sweeny & Beecher, 2008; Hootstein, 1998). Het triple-p-aspect (positief, proactief en planmatig) kan hierbij hulp bieden (Coubergs et al., 2015).

Er dient steeds rekening gehouden te worden met mogelijke wenselijke en niet-wenselijke gevolgen van een gedifferentieerde aanpak. Het is belangrijk dat een leerkracht oog heeft voor situaties waarbij diversiteit van belang kan zijn (Sweeny & Beecher, 2008; Couborgs et al., 2015; Hootstein, 1998). De verscheidene strategieën om te differentiëren vereisen kennis van de studenten en hun interesses, leervoorkeuren, sterktes en behoeften (Sweeny & Beecher, 2008; Hootstein, 1998; Santisteban, 2014).

In dit onderzoek wordt gefocust op het binnenklasdifferentiatie (BKD) model dat de diversiteit in leren behelst; verschillen in talenten, vaardigheden, interesses enzovoort (Coubergs et al., 2015). Dit in tegenstelling tot verschillende dimensies van diversiteit die gerelateerd kunnen worden aan integratie, migratie, kansarmoede en leerstoornissen (Coubergs et al., 2013; Couborgs et al., 2015; Santisteban, 2014).

1.2 Probleemstelling

1.2.1 Doel van het onderzoek

Door positief, planmatig en proactief rekening te houden met de verschillen in leren kan het leerrendement van elke leerling worden geoptimaliseerd. Het zet leerlingen aan tot een efficiëntere en effectievere manier van leren (Coubergs et al., 2015; Slavin, 1990). Onderzoek toont bovendien aan dat BKD zowel de motivatie, productiviteit als het engagement van leerlingen verhoogt (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon & Birmijoin, 2003).

Leerkrachten ondervinden echter problemen indien ze BKD toepassen. Denk hierbij aan beperkte planningstijd, inefficiënt klasmanagement, beperkte steun door externen en de schoolomgeving, het leerplan dat niet voldoende ruimte laat enzovoort (Smit & Humpert, 2012; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005).

Met dit onderzoek wordt er nagegaan hoe er wordt voorzien in differentiatie door zowel leerkrachten, leerplannen en lesmateriaal. Tevens worden leerkrachten bevraagd naar hun ervaringen met betrekking tot de toepassing van BKD. Het onderzoek wordt toegespitst op economisch onderwijs, gegeven de vakkennis en vakdidactische kennis van de onderzoeker.

1.2.2 Centrale onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag luidt als volgt:

'In welke mate wordt er door diverse actoren; leerkrachten, leerplancommissies en uitgevers, voorzien in binnenklasdifferentiatie?'

Definiëring begrip

Om BKD te beschrijven wordt er gebruik gemaakt van de definitie zoals Tomlinson (1999) deze formuleerde: *'Differentiated instruction is a process that takes into account the varied needs and strenghts of students' strategies, and it also addresses diversity through adjustments to instruction based on how students interact with the material.'* (Santisteban, 2014, p.34).

Ook beschrijft Tomlinson (1999) BKD als volgt: *'The way a teacher teaches the whole class, small groups and individuals, providing multiple ways of learning and assessment to ensure students' understanding and adjusting instruction to learners' needs. These needs are classified according to students' readiness, interest and learning profiles.'* (Santisteban, 2014, p.38).

Hall (2002) neemt neemt eveneens het doel van BKD op in zijn definitie: *'To differentiate instruction is to recognize students varying background knowledge, readiness, language, preferences in learning, interests, and to react responsively. Differentiated instruction is a process to approach teaching and learning for students of differing abilities in the same class. The intent of differentiating instruction is to maximize each student's growth, learning and individual success by meeting each student where he or she is, and assisting in the learning process.'* (Hall, 2002, p. 1)

Individualiseren versus differentiëren

Hoewel beide begrippen vaak als synoniemen worden gebruikt hoeft het te vermelden dat BKD niet overeenkomt met geïndividualiseerd onderwijs.

Individualisering betekent dat er voor elke leerling een afzonderlijke onderwijsleersituatie wordt ingericht die aansluit bij de eigenheid van de leerling en rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen (Blok, 2004; Laturnus, 2010). Volgens Blok (2004) is individualisatie de uiterste vorm van adaptief onderwijs.

Leerkrachten die differentiatie toepassen trachten tegemoet te komen aan de noden van alle leerlingen (Corley, 2015). De concrete maatregelen die een leerkracht neemt om te kunnen inspelen op de individuele verschillen tussen de leerlingen worden gezien als differentiatie. In tegenstelling tot individualisering wordt niet elk onderdeel van iedere les afgestemd op deze individuele noden (Struyven, 2013).

1.2.3 Theoretisch gedeelte

Tabel 1: Gebruikte zoektermen en het aantal opgeleverde hits

Zoekterm	Aantal hits	Aantal geanalyseerde hits waar trefwoord in voorkomt
<i>Differentiated instruction</i>	175.236	29
<i>Student learning</i>	1.692.549	20
<i>Implementation differentiated instruction</i>	47.098	9
<i>Learning preferences</i>	1.699.078	15
<i>Differentiation AND classroom</i>	102.362	29
<i>Differentiated instruction AND economic education</i>	279.269	1
<i>Differentiation AND Learning preferences</i>	74.542	15
<i>Adaptive teaching</i>	394.312	3
<i>Barriers differentiated instruction</i>	18.628	8
<i>Differentiatie</i>	16.201	4
<i>Diverse klasomgevingen</i>	16.700	4
<i>Leerrendement</i>	782	4
<i>Leerrendement EN differentiatie</i>	213	4
<i>Leerstatus</i>	26	3
<i>Binnenklasdifferentiatie</i>	95	3

Bij de zoektocht naar bruikbare bronnen wordt er gebruik gemaakt van bovenstaande termen (Tabel 1). Naast de zoektermen wordt eveneens het aantal hits weergegeven, alsook het aantal bronnen dat nader werd geanalyseerd om de literatuurstudie op te bouwen. Het gaat hier om een optelling overheen de gebruikte zoekmachines. Voorgaand onderzoek wordt voornamelijk teruggevonden op

gespecialiseerde wetenschappelijke websites: *EBSCOHost*, *Web of Science* en *Google Scholar*. Bovendien wordt een set van artikels over BKD ter beschikking gesteld via de promotor.

Er werd reeds onderzoek gevoerd naar 'BKD' en '*Differentiated instruction*' (Tabel 1), met steeds een andere focus. Verder blijkt er weinig onderzoek beschikbaar aangaande een gedifferentieerde aanpak in het economisch onderwijs. Het is belangrijk om uit de overdaad van informatie enkel de relevante gegevens te filteren voor dit onderzoek. Na het lezen van een abstract worden er reeds artikelen geschrapt die niet aansluiten bij het onderzoeksthema. Tevens wordt er rekening gehouden met enkele inclusie- en exclusie criteria (Tabel 2). Aan de hand van deze criteria worden er 84 bronnen geselecteerd voor de literatuurstudie.

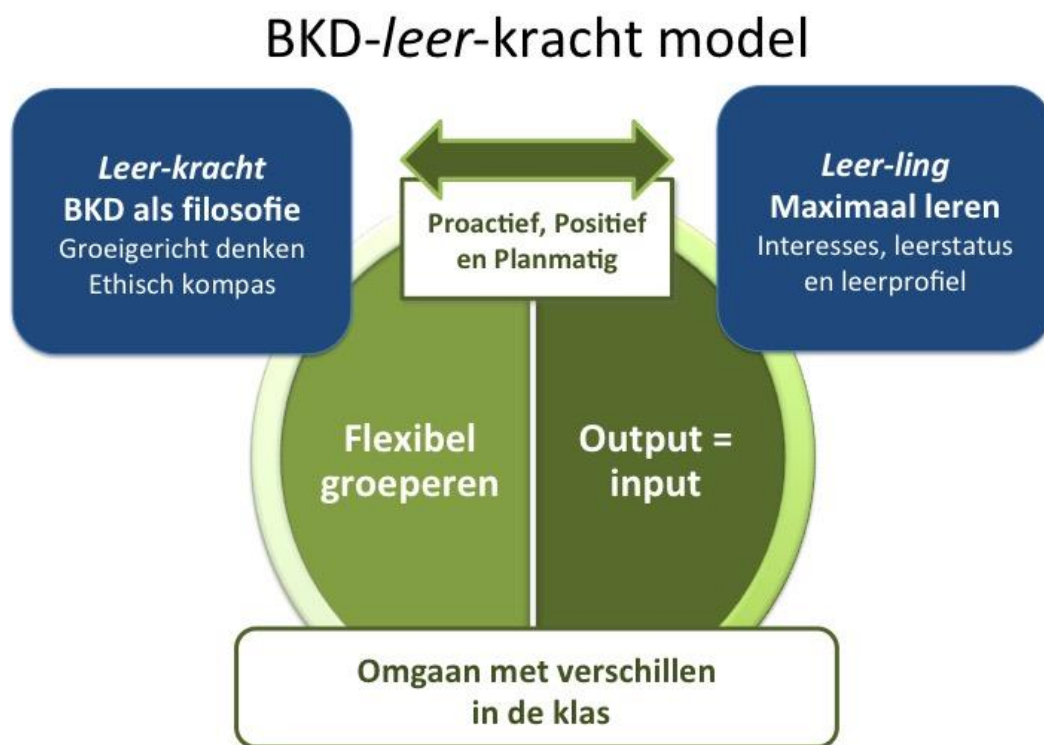
Tabel 2: Opgenomen inclusie- en exclusiecriteria voor selectie van bronnen

Criteria	Inclusie	Exclusie
<i>Tijdsperiode</i>	1990-2018	...-1990
<i>Taal</i>	Nederlands, Engels	Overige talen
<i>Populatie</i>	Onderzoek m.b.t. middelbaar onderwijs	Onderzoek m.b.t. kleuteronderwijs, volwassenonderwijs of overige
<i>Onderzoeksgebied</i>	Onderwijs, educatie, sociologie, pedagogie	Overige
<i>Focus onderzoek</i>	Manieren van differentiatie in klasomgeving Voor- en nadelen van differentiatie Differentiatietechnieken die de voorkeur genieten van leerlingen en leerkrachten Verschillen tussen leerlingen waarop kan worden ingespeeld	Paper specifiek gefocust op bepaald vakgebied (niet economisch) Indien andere elementen zoals beoordeling gelinkt worden met BKD Papers die specifiek handelen over differentiatie in hoger onderwijs of kleuteronderwijs
<i>Type artikel</i>	Wetenschappelijk artikels waarvan volledige tekst beschikbaar alsook <i>peer reviewed</i>	Niet-wetenschappelijke artikels Niet <i>peer reviewed</i>

1.3 Binnenklasdifferentiatie: een conceptueel kader

Het belang van differentiatie in de klasomgeving is gedurende de laatste jaren toegenomen (De Neve, Devos et al., 2015). In plaats van lessen en instructies af te stemmen op de middenmoot wordt het belangrijker om aan de noden van alle leerlingen te voldoen (Brimijoin, 2005). Klassen zijn gevuld met leerlingen die verschillen op basis van etniciteit, moedertaal, sociaaleconomische status (SES), talenten, vaardigheden enzovoort (Coubergs et al., 2015; Tomlinson, 2001). Doorgaans reageren leerlingen anders op instructies die door de leerkracht worden gegeven. Ondanks de toenemende verschillen in een klasomgeving wordt er nog frequent lesgegeven met de idee dat alle leerlingen van dezelfde leeftijd in principe gelijk zijn (Tomlinson, 2010). BKD neemt deze verschillen in rekening en tracht in te spelen op de specifieke educatieve behoeften (Dosch & Zidon, 2014; Slavin, 1990). Er wordt getracht verscheidene aspecten van lessen aan te passen aan de persoonlijke karakteristieken van de leerlingen (Bailey & Williams-Black, 2008).

BKD is een filosofie (1) die als doel heeft om optimale leerkansen te bieden aan de leerlingen (2), door actief gebruik te maken van het triple-p-aspect (3) (Coubergs et al., 2015; Tomlinson, 2001). Figuur 1 stelt het BKD-model grafisch voor en belicht de verschillende aspecten die worden besproken.



Figuur 1: Het BKD 'leer'-kracht model (Coubergs et al., 2015)

- (1) Leerkrachten die BKD toepassen trachten optimaal in te spelen op het potentieel van de leerlingen door voldoende aandacht te besteden aan de onderlinge verschillen. Er wordt gesproken van adaptief onderwijs of onderwijs op maat, dat als doel heeft om het leerrendement van leerlingen te verhogen en om tevens optimale leerkansen aan te bieden (Coubergs et al., 2015; Tomlinson, 2001).

Er geldt zowel een filosofisch- ('Ethisch handelen gericht op de leerling') als denkprincipe ('Groeigericht werken') voor de inzet van BKD. Vanuit het eerste principe geldt dat elke leerkracht handelt vanuit waarden die hij of zij draagt met betrekking tot goed onderwijs. Goed onderwijs wordt gefaciliteerd door een leerkracht die zich richt op de leerlingen en keuzes maakt op maat van de leerlingen. Op deze manier kan hun motivatie, inzet alsook het zelfvertrouwen toenemen. De leerkracht dient weloverwogen keuzes te maken en op autonome wijze om te gaan met het leerplan en het lesmateriaal (Coubergs et al., 2015).

Vervolgens is het belangrijk dat de leerkracht gelooft in het kunnen van de leerlingen en hen bovendien tracht uit te dagen. Volgens de *growth mindset*, is kennis geen vaststaand gegeven. Succes is niet uitsluitend gelinkt aan intelligentie, maar is sterk afhankelijk van de geleverde inspanningen (Coubergs et al., 2015; Dweck, 2006). Om groeigericht te werken is het noodzakelijk dat leerkrachten een *growth mindset* hanteren. Het uiteindelijke doel van differentiatie is om het niveau van alle leerlingen te verhogen (Coubergs et al., 2015; Dweck, 2006; Tomlinson, 2010).

- (2) Leerlingen kunnen op tal van vlakken van elkaar verschillen. Diversiteit in de klasomgeving wordt gekenmerkt door verscheidene dimensies. Niet elk van deze dimensies is eenvoudig te observeren zoals leerproblemen, kennis, ervaringen, SES, thuissituatie enzovoort. Uiterlijke verschillen (huidskleur, fysieke beperkingen en gender) daarentegen vallen onmiddellijk op. BKD speelt voornamelijk in op de onzichtbare verschillen tussen de leerlingen in een klasomgeving (Coubergs et al., 2015).

- (3) Een proactieve, planmatige en positieve aanpak is essentieel om elke leerling voldoende uit te dagen. Om actief te anticiperen op de verschillen, aanwezig binnen een klasomgeving, dient er hiermee rekening gehouden te worden bij de voorbereiding van lessen (Coubergs et al., 2015).

Wederom is er sprake van twee praktische principes: 'Flexibele routes op maat' en 'Output=input'. Ten eerste is het van belang om verscheidene routes aan te bieden aan de leerlingen waarbij keuzemogelijkheden centraal staan. Wanneer de lessen worden afgestemd op de verschillende leerlingen, krijgen ze de kans om hun eigen leerproces in handen te nemen. Een flexibele combinatie van divergerende (nadruk op verschillen tussen leerlingen) en convergerende (waarbij de verschillen worden samengebracht) werkvormen is hierbij aan te raden. Bij divergerende werkvormen kan er best gewerkt worden in homogene groepen, mits elke leerling individueel kan worden geholpen en uitgedaagd naargelang zijn of haar manier van leren. Heterogene groepen zijn daarentegen aangeraden bij het gebruik van convergerende werkvormen. Leerlingen kunnen leren uit de onderlinge verschillen (Coubergs

et al., 2015). Uit onderzoek blijkt dat de zwakkere leerlingen voordelen ondervinden van een heterogeen samengestelde groep. Leerlingen helpen en inspireren elkaar spontaan. Sterkere leerlingen ondervinden daarentegen voordeel van werken in homogene groepen. Heterogene groepen betekenen geen significant voordeel of nadeel voor sterkere leerlingen (Belfi, De Fraine & Van Damme, 2010; Struyven, Coubergs, Gheysens & Engels, 2015).

Vervolgens benadrukt het tweede principe 'Output=input' de vernieuwde visie op evalueren die gehanteerd dient te worden in een gedifferentieerde klasomgeving. Er dient een overgang gemaakt te worden naar formatieve evaluatie. Waarbij niet enkel het eindresultaat, maar ook het leerproces wordt geëvalueerd en bijgestuurd aan de hand van periodieke feedback. Deze manier van evalueren biedt de mogelijkheid om de evolutie van de leerlingen waar te nemen. De informatie over het leerproces van de leerlingen wordt ingezet als nieuwe input voor zowel leerlingen (in functie van optimaliseren van leren) als leerkrachten (in functie van lessen) (Couborgs et al., 2015; Gielen, 2018).

1.4 Uitingen van diversiteit in klasomgeving

1.4.1 Diversiteit naargelang socio-demografische invulling

Een veelvoudigheid aan etnische achtergronden en leerlingen met verschillende sociaaleconomische statussen maken de klas een gedifferentieerde omgeving (Coubergs et al., 2015).

Tabel 3 omvat cijfergegevens, per schooljaar, omtrent het aantal leerlingen van vreemde nationaliteit die waren ingeschreven in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen. Deze aantallen worden ook procentueel uitgedrukt, dit ten opzichte van het totaal aantal leerlingen in het gewoon secundair onderwijs. Het aantal leerlingen van vreemde nationaliteit neemt jaar na jaar toe. Bovendien valt er te bemerken dat deze tendens voornamelijk zichtbaar is in Limburg. Het aantal leerlingen van vreemde nationaliteit in het gewoon secundair onderwijs ligt er procentueel gezien het hoogst (Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Door de invoering van het M-decreet in 2015 werd de diversiteit in klassen meer uitgebreid. Er wordt in dit opzicht gesproken van inclusief onderwijs. Leerlingen die eerder les volgden in het bijzonder onderwijs kunnen, mits redelijke aanpassingen, participeren in een 'gewone' school. Dit aspect vormt een extra uitdaging voor de leerkrachten in dergelijke scholen. Slechts drie à vier procent van alle leerkrachten heeft een aangepaste opleiding gevolgd om leerlingen met een beperking te begeleiden (Ysebaert, 2016). Tevens dient een school redelijke aanpassingen door te voeren om te kunnen voldoen aan de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen (Coubergs et al., 2015). Volgens cijfers van het Vlaams Onderwijs (2018) was er in de eerste jaren na de invoering van het decreet een duidelijke daling zichtbaar in het aantal leerlingen dat zich had ingeschreven in het buitengewoon onderwijs. Volgens meer recente cijfers gaan er dit schooljaar (2018-2019) weer meer leerlingen naar het buitengewoon onderwijs (Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Ten slotte valt er een stijgende evolutie op te merken wat betreft het aantal leerlingen dat beroep doet op een schooltoelage in het gewoon secundair onderwijs. Onderzoek van Unicef (2016) toont aan dat België één van de hoogste kinderarmoedecijfers heeft in Europa. In Brussel groeien vier kinderen op tien, tussen nul en zeventien jaar op in armoede. In Vlaanderen bedraagt dit aantal één op tien. Overheen de jaren blijkt dit cijfer te stijgen (UNICEF, 2016). De sociaaleconomische status van de leerlingen in een klas kan sterk verschillen. In België wordt er voorzien in een schooltoelage voor leerlingen van het basis- en secundair onderwijs (Onderwijs Vlaanderen, 2018). Om in aanmerking te komen voor dergelijke toelage wordt er rekening gehouden met enkele criteria: nationaliteit, gezinssituatie, pedagogische voorwaarden en het inkomen (Onderwijs Vlaanderen, 2018). Relatief gezien, ten opzichte van het totaal aantal leerlingen per provincie, is Limburg opnieuw koploper wat betreft het aantal leerlingen met schooltoelage. Enkel het Brussels Hoofdstedelijk Gewest scoort hoger. De laatste twee schooljaren (2015-2016 en 2016-2017) stak de provincie Antwerpen, Limburg voorbij betreffende dit aspect (Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Gezien de stijgende diverse samenstelling van de klassen, in het bijzonder in de onderzoeksomgeving, is het gebruik van gedifferentieerde instructies steeds meer aangewezen om elke leerling aan het leren te krijgen (De Neve, Devos et al., 2015).

Tabel 3: Vlaams onderwijs in cijfers naargelang schooljaar en regio. In absolute waardes en procentueel ten opzichte van totale schoolbevolking (Onderwijs Vlaanderen, 2018)

Regio	Limburg	Antwerpen	Vlaams-Brabant	West-Vlaanderen	Oost-Vlaanderen	Brussels Hoofdstedelijk Gewest	TOTAAL
Schooljaar	Aantal leerlingen van vreemde nationaliteit in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen						
2012-2013	7.035 12,22%	10.237 8,74%	2.199 3,69%	2.462 3,21%	4.121 4,35%	1.308 9,86%	27.362 6,53%
2013-2014	7.279 12,73%	10.782 9,27%	2.283 3,83%	2.512 3,31%	4.357 4,59%	1.370 9,98%	28.583 6,85%
2014-2015	7.455 13,16%	11.367 9,80%	2.557 4,23%	2.692 3,58%	4.730 4,99%	1.450 10,46%	30.251 7,26%
2015-2016	7.933 14,01%	12.348 10,60%	2.799 4,59%	3.195 4,30%	5.442 5,70%	1.592 11,11%	33.309 7,96%
2016-2017	8.044 14,16%	12.690 10,88%	3.098 5,01%	3.337 4,53%	5.682 5,91%	1.539 10,88%	34.390 8,20%
	Aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen*						
2012-2013	3.471 5,69%	5.638 4,59%	1.749 2,85%	3.985 4,94%	4.667 4,70%	667 4,79%	20.177 4,60%
2013-2014	3.619 5,95%	5.778 4,73%	1.751 2,86%	3.991 5,00%	4.689 4,71%	667 4,63%	20.495 4,68%
2014-2015	3.627 6,02%	5.943 4,88%	1.749 2,81%	3.959 5,00%	4.714 4,73%	669 4,60%	20.661 4,72%
2015-2016	3.567 5,93%	5.859 4,79%	1.765 2,82%	3.891 4,97%	4.580 4,58%	671 4,48%	20.333 4,64%
2016-2017	3.505 5,81%	5.825 4,76%	1.739 2,74%	3.844 4,96%	4.546 4,52%	671 4,53%	20.130 4,58%
	Aantal leerlingen met schooltoelage						
2012-2013	17.146 29,78%	33.192 28,35%	11.272 18,94%	19.934 26,00%	23.760 25,09%	4.627 34,89%	109.931 26,25%
2013-2014	16.489 28,84%	32.156 27,65%	10.963 18,41%	18.826 24,84%	22.965 24,19%	4.837 35,24%	106.236 25,45%
2014-2015	16.674 29,43%	33.501 28,89%	11.636 19,27%	18.751 24,97%	23.875 25,16%	5.090 36,71%	109.527 26,28%
2015-2016	17.137 30,27%	35.316 30,31%	12.404 20,36%	19.084 25,66%	25.151 26,35%	5.613 39,19%	114.705 27,43%
2016-2017	16.647 29,30%	35.358 30,30%	12.690 20,54%	18.423 25,01%	25.215 26,23%	5682 40,17%	114.015 27,20%

*De percentages worden berekend door het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs uit te zetten ten opzichte van het totaal aantal leerlingen dat zich inschreef voor het secundair onderwijs in totaliteit.

1.4.2 Diversiteit naargelang drie verschillen in leren

Naast verschillen wat betreft socio-demografische parameters kan diversiteit in een klasomgeving zich uiten in verschillen in leren. Er wordt een onderscheid gemaakt op basis van drie categorieën; interesses, leerstatus en leerprofiel. Bij het voorbereiden en geven van lessen is het voor leerkrachten van belang om hiermee rekening te houden. Op deze manier kan er correcter gereageerd worden op individuele verschillen (Coubergs et al., 2015; Dosch & Zidon, 2014).

Interesses – Waarom leren?

Motivatie is een belangrijke voorwaarde voor leren (Coubergs et al., 2015). De aangeboden leerstof kan best voldoende aansluiten bij de leefwereld en interesses van de leerlingen. De interesse voor bepaalde onderwerpen of vakken hangt sterk af van de individuele verschillen tussen de leerlingen. Volgens de literatuur brengt het inspelen op de persoonlijke interesses positief leergedrag, alsook een verhoogde motivatie voort (Coubergs et al., 2013; Couborgs et al., 2015; Struyven et al., 2015). De leerlingen zullen vlotter en met meer overtuiging een opdracht aanvaarden (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). Een belangrijk aspect in functie van BKD is het aanbieden van keuzes aan de leerlingen (keuzedifferentiatie). Automatisch zal de voorkeur van de leerlingen uitgaan naar datgene wat hen op dat moment het meeste aanspreekt en bovendien in lijn ligt met hun persoonlijke interesses. Doordat ze bepaalde taken of thema's zelf kunnen bepalen, voelen ze zich meer betrokken en durven ze het leerproces in eigen handen te nemen (Coubergs et al., 2013; Couborgs et al., 2015).

Leerstatus – Wat leren?

Er wordt bewust gekozen voor de term 'leerstatus' in plaats van 'leerniveau'. Het gaat om een veranderlijk en dynamisch gegeven. De kennis en vaardigheden van leerlingen kunnen wijzigen overheen de tijd ten gevolge van kwaliteitsvol onderwijs (Tomlinson, 2003). Bovendien is de leerstatus eveneens afhankelijk van vakken en bepaalde onderwerpen of thema's (Coubergs et al., 2015; Tomlinson & Imbeau, 2010). In de meeste klassen zijn er duidelijke verschillen wat betreft de leerstatus op te merken tussen de leerlingen. Hierbij is voorkennis een belangrijke determinant (Coubergs et al., 2015).

Leerprofiel – Hoe leren?

Hoewel er talrijke elementen gemeenschappelijk zijn in leerprocessen hanteren leerlingen toch verschillende voorkeuren en strategieën om efficiënt te leren (Coubergs et al., 2015). Bovendien genieten bepaalde werkvormen de voorkeur van de leerling. Zo werken sommige leerlingen liever individueel en anderen liever in groep (Coubergs et al., 2015). Het is bijgevolg voor een leerkracht belangrijk om een variatie aan leeractiviteiten aan te bieden. Er kan hierbij gebruik worden gemaakt van verschillende didactische werkvormen en didactische principes. Door rekening te houden met de verschillende leerprofielen kan leerstof op een meer efficiënte manier worden verwerkt. Hierdoor zal de leerefficiëntie van de leerlingen toenemen (Coubergs et al., 2015). Leerstatus blijkt een invloed te hebben op het leerprofiel van leerlingen. De mate van voorkennis en de leerstatus bepalen gedeeltelijk hoe leerlingen besluiten het leren aan te vatten. Ook leeftijd, geslacht en culturele achtergrond kunnen bepalend zijn voor het leerprofiel (Kanevsky, 2011).

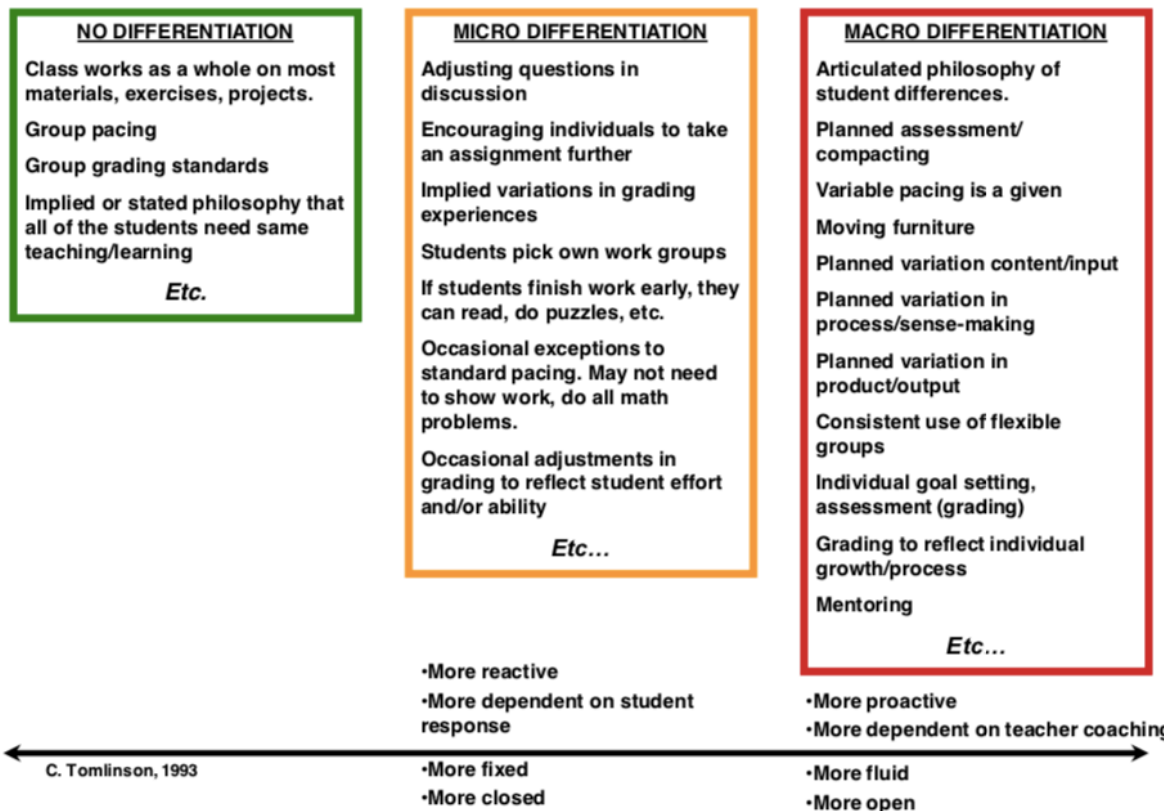
1.5 Binnenklasdifferentiatie in de klaspraktijk

1.5.1 Micro- versus macro-differentiatie

Differentiatie kan op tal van manieren worden tewerkgesteld in een klasomgeving. Leerkrachten kunnen gebruik maken van micro-differentiatie, waarbij de nadruk voornamelijk ligt bij aanpassingen in interacties met de leerlingen. Het behelst kleine wijzingen in reeds bestaande lessen om meer aan te sluiten bij de diversiteit van de leerlingen (Hootstein, 1998; Tomlinson, 1999). Dit in tegenstelling tot macro-differentiatie waarbij er eveneens pedagogisch-didactische aanpassingen worden doorgevoerd en er meer proactief te werk wordt gegaan. Macro-differentiatie wordt gekenmerkt door vooraf geplande aanpassingen in inhoud, proces en product. Tevens worden taken, toetsen en de beoordeling ervan aangepast aan de leerstatus en de groei van de leerlingen (Tomlinson, 1999).

Beide manieren van differentiatie passen volgens Tomlinson (1999) binnen een continuüm van differentiatie, gaande van het vermijden ervan tot de toepassing van macro-differentiatie (Figuur 2).

A Continuum of Differentiated Instruction



Figuur 2: Continuüm van differentiatie (Tomlinson, 1999)

Casey en Gable (2012) maken een gelijkaardig onderscheid; 'surface level differentiation' en 'deep structure differentiation'. *Surface level differentiation* vertoont overeenkomsten met micro-differentiatie. Bij *deep structure differentiation* daarentegen wordt vereist dat leerkrachten afwijken van de traditionele aanpak en onderdelen van het lesgeven aanpassen in functie van de verschillen tussen leerlingen (Casey & Gable, 2012).

1.5.2 Tewerkstelling in klasomgeving

Om op een effectieve en optimale manier BKD toe te passen in de klasomgeving wordt een les op basis van drie elementen aan de individuele noden en talenten van de leerlingen aangepast: de inhoud, het proces en het product. Volgens Santisteban (2014) verschaft een vooronderzoek bij de leerlingen meer inzicht in hun persoonlijke interesses en noden. Op deze manier kunnen inhoud, proces en product optimaal worden aangepast. Voorgaand onderzoek (2008) heeft aangetoond dat leerkrachten voornamelijk het proces en in mindere mate de inhoud differentiëren. Differentiatie van het product daarentegen gebeurt amper of niet (Sweeny & Beecher, 2008; Bailey & Williams-Black, 2008). Tomlinson (2001) maakt vermelding van een vierde element, namelijk de leeromgeving (Chamberlin & Powers, 2010). In elk van de onderdelen staat de eigen keuze van de leerling centraal.

De inhoud differentiëren

Differentiatie van de inhoud behelst de leerstof die wordt aangeboden aan de leerlingen, de input voor het leren en lesgeven. Het gaat hierbij voornamelijk om hoe leerkrachten het materiaal aanpassen en hoe leerlingen het materiaal aangeboden krijgen. Vooraleer gedifferentieerd materiaal kan worden gecreëerd dient de leerkracht inzicht te krijgen in de kennis en vaardigheden van de leerlingen. Nadien kan ervoor gekozen worden om bepaalde taken, toetsen en thema's hierop af te stemmen. Eveneens primeren de keuzemogelijkheden van de leerlingen en het kunnen werken op eigen tempo (Bailey & Williams-Black, 2008; Coubergs et al., 2013; Joseph, 2013).

Het proces differentiëren

Het proces wordt gekenmerkt door de manier van lesgeven die een leerkracht hanteert. Alsook door de strategieën die gebruikt worden om de inhoud op een correcte en optimale manier over te brengen. De leerkracht gebruikt best verschillende didactische werkvormen die op gepaste momenten worden afgewisseld. Het variërend gebruik van werkvormen helpt leerkrachten een goede match te vinden tussen de leerlingen en efficiënte werkvormen (Couborgs et al., 2013; Tomlinson, 1999). Het is van belang dat de leerlingen zelf op onderzoek uitgaan en ontdekken, alsook op een hoger niveau leren denken. Bovendien kan er keuzevrijheid aan de leerlingen worden aangeboden door hen bepaalde activiteiten te laten kiezen die het best aansluiten bij het eigen leerprofiel (Bailey & Williams-Black, 2008; Coubergs et al., 2013; Joseph, 2013).

Het product differentiëren

Hiermee wordt het eindresultaat van de inzet bedoeld, de evaluatie. Door de manier van evaluatie te laten afhangen van de persoonlijke keuze van de leerlingen kan ook het product gedifferentieerd worden. Zo kunnen de leerlingen bijvoorbeeld zelf bepalen op welke manier ze willen aantonen dat ze gegroeid zijn en bijgeleerd hebben. Na verloop van tijd zullen ze zelf kunnen beoordelen welke manier van evaluatie hen het beste ligt en aansluit bij hun leerprofiel, leerstatus en interesse (Bailey & Williams-Black, 2008; Coubergs et al., 2013; Joseph, 2013).

Leeromgeving

Aanpassingen in de leeromgeving kunnen differentiatie eveneens in de hand werken. Leerkrachten kunnen ervoor kiezen om de omgeving aan te passen aan de didactische werkvormen die gebruikt worden; hoekenwerk, groepswork, weergaven van het materiaal, licht en geluid (Chamberlin & Powers, 2010; Struyven et al., 2015). Dit om een krachtige leeromgeving op te bouwen (Chamberlin & Powers, 2010; Struyven et al., 2015). Studenten kunnen bijvoorbeeld gegroepeerd worden op basis van de drie verschillen in leren en werken rond bepaalde opdrachten die ze nadien met de rest van de klas delen. Leerlingen die meer uitleg behoeven kunnen in kleine groep les krijgen over het onderwerp terwijl anderen opdrachten maken. De aanwezigheid van benodigde infrastructuur kan de toepassing van BKD tewerkstellen (Chamberlin & Powers, 2010; Struyven et al., 2015).

1.5.3 Rol van verschillende actoren

Leerkrachten

Mits de samenstelling van klassen verandert dient ook de leerkracht aanpassingen door te voeren in de manier waarop de klassen benaderd worden (Brimijoin, 2005; Geldof, 2015). Hoe een leerkracht kijkt naar leren en onderwijs heeft een invloed op de toepassing van BKD. Leerkrachten die de verschillen tussen leerlingen erkennen gaan deze frequenter inzetten om zo tot succesvol leren te komen voor elke leerling (Struyven et al., 2015).

Niet elke leerkracht is echter overtuigd van de voordelen van differentiatie. De toepassing van BKD vergt inspanning en tijd (Joseph, 2013; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Leerkrachten nemen verscheidene houdingen aan ten opzichte van het gebruik van diverse werkvormen en didactische principes. Voornamelijk oudere leerkrachten, die al jaren lesgeven, zijn volgens onderzoek minder voorstander van een gedifferentieerde aanpak (Joseph, 2013; Onderwijs Vlaanderen, 2013; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Het blijkt moeilijk om iets aan te passen dat schijnbaar al jaren behoorlijk werkt. Bovendien werd er in het verleden geen rekening gehouden met het belang van BKD in opleidingen voor leerkrachten (Onderwijs Vlaanderen, 2013; Subban & Round, 2015).

Steeds meer wordt het belang van differentiatie naar voor gebracht in lerarenopleidingen (Joseph, 2013; Joseph, Thomas, Simonette & Ramscook, 2013; Ruys, Defruyt, Rots & Aelterman, 2013). De Neve (2015) wijst hierbij op het belang van kansen voor beginnende leerkrachten om strategieën en technieken met betrekking tot BKD uit te proberen. Ervaringen en kennis delen met collega's kan in dit opzicht verrijkend werken (De Neve et al., 2015; Hertberg-Davis & Brighton, 2006; Joseph, 2013). Teamwerking is immers noodzakelijk voor het leren van leerkrachten. Niet enkel de leerkracht, maar ook de school, het lerarenteam en de scholengemeenschap hebben een belangrijke rol wat betreft de implementatie van BKD (Struyven et al., 2015).

Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten die beschikken over meer *self-efficacy* eerder geneigd zijn om gedifferentieerde instructies toe te passen (Wertheim & Leyser, 2010). Deze leerkrachten blijken dan voornamelijk in te spelen op *peer teaching*, het proces waarbij leerlingen elkaar informatie bijbrengen. Alsook bieden ze de inhoud op verscheidene manieren aan om tegemoet te komen aan de academische verschillen van de leerlingen (Hootstein, 1998).

Ander onderzoek (Struyven et al., 2015) wijst op verschillende eenvoudige ingrepen die helpen om meer op maat van de leerlingen te werken. Deze kunnen worden opgedeeld in zeven categorieën; prioriteiten, plannen en bijsturen, investeren in dialoog en interacties met leerlingen, leerlingen betrekken door hen keuzes aan te bieden, variatie in lessen doet leren, hulp(middelen) bieden, vragen stellen, feedback geven en krijgen en ten slotte investeren in Begeleid Zelfstandig Leren (BZL). Bijlage A omvat per categorie enkele manieren van werken voor leerkrachten om BKD te realiseren (Struyven et al., 2015).

Leerplancommissies

Leerplannen geven een overzicht van de leerstof die in een klas moet worden behandeld. Elk leerplan dient de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, die door de overheid worden opgesteld, op te nemen (Vlaamse overheid, 2018). In de praktijk worden de leerplannen door de onderwijsnetten en onderwijskoepels opgesteld. Scholen in Vlaanderen en Brussel zijn verplicht dit leerplan ter goedkeuring bij het Ministerie van Onderwijs en Vorming voor te leggen (Vlaamse overheid, 2018).

In Vlaanderen is er een onderscheid tussen officieel onderwijs, waaronder twee netten vallen (Gemeenschapsonderwijs en gesubsidieerd officieel onderwijs) en het vrij onderwijs met één onderliggend net (gesubsidieerd vrij onderwijs). Scholen van het officieel onderwijs worden georganiseerd door of in opdracht van de overheid. Volgende koepels behoren tot het officieel onderwijs: GO!, POV (Provinciaal Onderwijs Vlaanderen) en OVSG (Onderwijs koepel van Steden en Gemeenten). Het vrij onderwijs omvat scholen die niet worden opgericht door de overheid. Onder het vrij onderwijs vallen voornamelijk confessionele scholen, gebonden aan een bepaalde godsdienst. De bekendste koepel onder dit net is het KOV (Katholiek Onderwijs Vlaanderen). Daarnaast bestaan er ook vrije niet-confessionele scholen, die niet aan godsdienst verbonden zijn zoals methodescholen (Onderwijs Vlaanderen, 2018). Een schematisch overzicht van de onderwijsstructuur in Vlaanderen kan worden teruggevonden in bijlage B.

Vanaf 1 september 2019 wordt het secundair onderwijs in Vlaanderen stapsgewijs, leerjaar na leerjaar, gemoderniseerd. Het studieaanbod wordt aangepast en volgens een nieuw model georganiseerd. De hervorming biedt scholen meer ruimte om differentiatie toe te passen. Voornamelijk in de eerste graad kunnen scholen enkele uren zelf invullen naargelang er noodzaak is aan differentiatie en remediëring bij de leerlingen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018; Vlaamse overheid, 2018).

Met de modernisering van het secundair onderwijs wordt gehoopt dat leerlingen een beter idee krijgen van hun interesses en leerprofiel. Op deze manier maken de leerlingen weloverwogen keuzes wat betreft studierichtingen, ongeacht de socio-demografische verschillen tussen leerlingen. Het best mogelijke onderwijs aanbieden voor elke leerling houdt in dat alle leerlingen ten minste de basiscompetenties beheersen. Tevens is het van belang om het presteren van alle leerlingen te verbeteren. Leerlingen met verschillende leerstatus moeten op gepaste wijze worden uitgedaagd, gemedieerd en georiënteerd (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018; Onderwijs Vlaanderen, 2013; Vlaamse overheid, 2018).

Bij de hervorming worden per graad sleutelcompetenties uitgewerkt die door elke leerling minstens moeten worden behaald. Daarenboven kunnen er nog aanvullende competenties en doelen worden vastgelegd (Onderwijs Vlaanderen, 2013). Meer specifiek worden er voor de eerste graad curriculumdossiers uitgewerkt per studierichting en per graad waarbij de doelen worden gebundeld. Eveneens wordt er onderscheid gemaakt tussen eindtermen voor basisgeletterdheid, uitbreidingsdoelen, specifieke eindtermen en doelen die leiden tot een of meer erkende beroepskwalificaties en eventuele differentiële doelen die een uitbreiding of verdieping inhouden. Het is de bedoeling om leerplannen zodanig te ontwikkelen zodat er meer ruimte wordt gelaten voor de inbreng van leraren, scholen, lerarenteams of leerlingen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018; Vlaamse overheid, 2018).

Uitgevers leerboeken

Het zou handig zijn indien uitgevers, bij de samenstelling van het lesmateriaal, rekening houden met de drie verschillen in leren. Er zou didactisch lesmateriaal voorzien kunnen worden om BKD toe te passen in de les. Echter is het belangrijk om af te vragen of dit tegemoetkomt aan de wensen van elke leerkracht, alsook of het rekening houdt met de unieke verschillen in de klas. Het lesmateriaal zou flexibiliteit en variatie moeten bieden. Zo kan de leerkracht zelf beslissen, naargelang de noden en behoeftes van de leerlingen in de klas, welke onderdelen gebruikt worden en welke aanpassingen gemaakt worden (Struyven et al., 2015).

Voorgaand onderzoek toont aan dat leerkrachten externe druk ondervinden met betrekking tot het behalen van de voorgeschreven eindtermen. Afwijkingen hiervan trachten ze zoveel mogelijk te vermijden (Tobin & Tippett, 2014). Tevens biedt het lesmateriaal (handboeken, leerplan, enzovoort) weinig houvast (Hering, 2014).

Initiatief dat uitgaat van één actor is te weinig om van BKD de norm te maken (Coubergs et al., 2015; Tomlinson, 2001). Naast aanpassingen op microniveau (klasomgeving) zijn er ook veranderingen op meso- en macroniveau (vanuit de overheid, de leerplancommissies (koepels) of uitgevers) noodzakelijk (Sweeny & Beecher, 2008; Subban & Round, 2015; Hertberg-Davis & Brighton, 2006). Leerkrachten hebben de juiste middelen en tijd nodig om het BKD-model in de realiteit om te zetten (Coubergs, Struyven, Vanthournout & Engels, 2016; Hertberg-Davis & Brighton, 2006; Joseph, 2013). Vandaar is het van belang dat het curriculum flexibel en gevarieerd wordt afgestemd op de drie verschillen in leren met name de interesses, de leerstatus en het leerprofiel (Coubergs et al., 2015; Tobin & Tippett, 2014).

1.6 Implicatie toepassing binnenklasdifferentiatie

1.6.1 Gevolgen toepassing binnenklasdifferentiatie

Het gebruik van gedifferentieerde instructies brengt voordelen mee voor zowel de leerlingen, als de leerkrachten (Coubergs et al., 2015; Tomlinson, Brighton et al., 2003). Differentiatie in een klasomgeving kan de leerkracht ondersteunen in beter klasmanagement. Wanneer leerlingen zich vervelen heeft dit vaak een negatieve invloed op hun gedrag. In klassen waar gedifferentieerde instructies worden toegepast, worden er minder gedragsproblemen opgemerkt (Subban & Round, 2015).

Een persoonlijke aanpak wordt geapprecieerd door de leerlingen, mits ze zich gerespecteerd en gewaardeerd voelen (Subban & Round, 2015). Indien er ingespeeld wordt op de persoonlijke **interesses** van leerlingen gaan ze gemotiveerder en productiever aan het werk (Coubergs et al., 2015; Roy, Guay & Valois, 2015; Tulbure, 2011). De leerlingen worden actieve participanten in gedifferentieerde lessen. Hierdoor krijgen ze het gevoel een significante impact te hebben en ervaren ze eigenaarschap. De rol van de leerkracht verandert dan gedeeltelijk. In plaats van het louter overdragen van informatie neemt de leerkracht ook actief deel in het leerproces van de leerlingen (Subban & Round, 2015). Het gebruik van BKD heeft een positieve impact op de houding, motivatie en het engagement van de leerlingen. Tevens wordt ook het **leerprofiel** van de leerlingen sterk beïnvloed door de manier waarop lessen worden gegeven (Goodnough, 2009).

Het is van belang om op basis van de **leerstatus** van de leerlingen zowel naar boven als naar beneden te differentiëren om iedereen aan het leren te houden (Coubergs et al., 2013). Het voortdurend opsplitsen van de klas in verschillende groepen naargelang de leerstatus kan de eigenwaarde, het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van de leerlingen negatief beïnvloeden. Wanneer dezelfde leerlingen immers altijd tot de *low level* groep behoren voelen ze zich minderwaardig. Dit heeft een stigmatiserend effect (Hering, 2014; Tulbure, 2011). De leerkracht deelt de klasgroep best niet steeds in naargelang de verschillen in leerstatus.

Beecher & Sweeny (2008) stellen dat het inspelen op de verschillen in leren, met behulp van BKD, de prestatiekloof in een klas aanzienlijk verkleint. Dit zowel tussen verschillende etnische groepen, tussen leerlingen met diverse sociaaleconomische statussen, alsook met betrekking tot verschillen in leerstatus (Sweeny & Beecher, 2008; De Neve et al., 2014). Doch delen andere onderzoekers (Opdenakker, Van Damme, De Fraine, Van Landeghem, Onghena, Schofield, Vigor en Nechyba) niet dezelfde mening. Door een aangepaste benadering van leerlingen met een verschillende leerstatus denken de onderzoekers dat de leerlingen nog verder uit elkaar gedreven worden wat betreft prestaties, waardoor de *achievement gap* stijgt (Opdenakker, Van Damme, De Fraine, Van Landeghem, & Onghena, 2002; Schofield, 2010; Vigdor & Nechyba, 2007).

1.6.2 Barrières toepassing binnenklasdifferentiatie

Gedifferentieerde instructies vormen een uitdaging voor zowel leerkrachten als leerlingen. Afstappen van de traditionele manier van leren en lesgeven blijkt niet altijd vanzelfsprekend (Joseph, 2013; Onderwijs Vlaanderen, 2013; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Leerkrachten dienen op te boksen tegen tal van barrières bij de toepassing van BKD.

De implementatie van gedifferentieerde instructies vraagt tijd wat betreft de planning en invulling van de lessen (Carolan & Guinn, 2007; Hering, 2014; Hertberg-Davis & Brighton, 2006; Joseph, 2013; Subban & Round, 2015). Door de grote hoeveelheid leerlingen per klas beschikken leerkrachten vaak niet over de benodigde tijd (Goodnough, 2009; Hering, 2014; Joseph, 2013). Volgens onderzoek (Hering, 2014) vinden vele leerkrachten de toepassing van BKD praktisch niet haalbaar, mits de beperkte contactmomenten (Hering, 2014).

Een goede voorbereiding is noodzakelijk (Hering, 2014; Tomlinson, 2001). Dikwijls zijn de klasgroepen te groot om optimaal in te kunnen spelen op de verschillen, alsook om de leerlingen beter te leren kennen (Hering, 2014). Door BKD toe te passen bij grote klasgroepen wordt bovendien een chaotisch en complex klasmanagement ervaren door leerkrachten. Dit maakt dat ze afgeschrikt worden en voorkeur geven aan lesmethoden waarbij er minder 'gedoe' of 'geluid' aan te pas komt (Hering, 2014; Struyven et al., 2015).

De infrastructuur in vele scholen laat dikwijls aan de wensen over (Hering, 2014; Struyven et al., 2015). Er is vaak onvoldoende beschikbare ruimte om bijvoorbeeld groepswork of hoekenwork te implementeren (Hering, 2014; Hootstein, 1998; Joseph, 2013). Dit verhindert de toepassing van BKD (Hering, 2014; Struyven et al., 2015).

De onderwijsinspanningen van leerkrachten worden dikwijls niet opgemerkt of gewaardeerd door externe partijen. Zowel de school als de ouders kunnen hun bedenkingen hebben bij het gebruik van BKD (Hootstein, 1998, Joseph, 2013; Renick, 1996). Leerkrachten kunnen zich hierdoor onzeker voelen over hun pedagogische strategieën en zullen geneigd zijn de toepassing van BKD achterwege te laten. Renick (1996) beschrijft in haar studie dat leerkrachten nood hebben aan ondersteuning en feedback, zowel op mentaal als administratief vlak van de directie en collega-leerkrachten (Renick, 1996). Onderzoek (Hertberg-Davis & Brighton, 2006) toont aan dat indien de directie van een school weinig tot niet geïnteresseerd is in de toepassing van gedifferentieerde instructies, leerkrachten minder geneigd zijn te investeren in een gedifferentieerde aanpak (Hertberg-Davis & Brighton, 2006).

De implementatie van gedifferentieerde instructies is slechts optimaal wanneer leerkrachten gemotiveerd en gepassioneerd zijn. Bovendien is het noodzakelijk dat er een omgeving gecreeërd wordt waarin leerkrachten de nodige steun krijgen van de directie en collega's (Joseph, 2013). De meest directe en waardevolle feedback en waardering komt echter van de leerlingen in de klas, mits zij de hoogste betrokkenheid hebben bij het gebruik van BKD (Coubergs et al., 2015; Hering, 2014).

1.6.3 Kritiek op binnenklasdifferentiatie

Niet iedereen is overtuigd van de praktische evidentie van het BKD-model. Verschillende onderzoekers halen aan dat BKD te idealistisch wordt voorgesteld (Anderson 2007; Santamaria, 2009; Tomlinson & Allan, 2000). Leerkrachten dienen immers behoorlijk veel tijd en moeite te investeren om BKD te integreren in hun lessen. De diverse veranderingen in het onderwijslandschap zorgen vaak voor een verhoogde werkdruk en beïnvloeding van de dagelijkse praktijk van leerkrachten (Anderson, 2007).

Volgens Santamaria (2009) bestaat het gevaar dat leerkrachten te kortzichtig zullen omspringen met het erkennen van verschillen in de klas. Het is immers niet de bedoeling om leerlingen een label op te plakken. Tevens wordt er aangehaald dat BKD enkel nadruk legt op de cognitieve verschillen tussen de leerlingen en dat de socio-demografische invulling vaak verloren gaat. Het kan echter van belang zijn om in te spelen op het verschil in culturele en etnische achtergrond (Santamaria, 2009). Indien enkel naar cognitieve verschillen wordt gekeken kan dit de verwachtingen van de leerkracht, alsook de moeilijkheidsgraad aanzienlijk verminderen. Een afname in prestaties van de leerlingen is dikwijls het gevolg. Leerlingen in de zwakkere groep worden ontmoedigd en ontwikkelen een negatief zelfbeeld (Heylen, 2009; Santamaria, 2009).

Verder worden interactiekansen tussen leerlingen met een verschillende leerstatus te weinig benut. Dikwijls worden beide groepen naast elkaar aan het werk gesteld terwijl een samenwerking het leerrendement van beide kan verhogen (Heylen, 2009).

1.7 Samenvattend

Onze samenleving wordt diverser en scholen worden vaak als eerste geconfronteerd met de toenemende diversiteit (Geldof, 2015). De onderlinge socio-demografische verschillen tussen leerlingen komen tot uiting in leersituaties waarbij de drie verschillen in leren (leerstatus, leerprofiel en interesses) centraal staan. Leerkrachten trachten hierop proactief en positief in te spelen en passen verscheidene didactische werkvormen en didactische principes toe (Coubergs et al., 2013; Couborgs et al., 2015; Santisteban, 2014).

In dit onderzoek wordt de focus gelegd op BKD, waarbij er wordt ingespeeld op de heterogeniteit binnen een klasomgeving. Het gaat om de toepassing van verscheidene werkvormen alsook het inspelen op de interesses en vaardigheden van de leerlingen (Coubergs et al., 2013; Ruys et al., 2013). Vermits er reeds voorgaand onderzoek werd verricht naar BKD in het algemeen wordt er in dit onderzoek specifiek gefocust op de BKD-praktijk voor leerkrachten economie in de derde graad van het secundair onderwijs.

Een belangrijke drempel bij de toepassing van BKD is de beperkte aanwezigheid van aangepast materiaal, alsook benodigde infrastructuur (Hering, 2014; Hootstein, 1998; Joseph, 2013). Leerkrachten ondervinden tal van barrières bij de toepassing van BKD in hun klassen, waardoor de uitvoering ervan dikwijls uitblijft. De literatuurstudie geeft een duidelijk beeld van deze barrières. Dit onderzoek gaat na of leerkrachten economie deze barrières ondervinden in de dagelijkse klaspraktijk. In dit opzicht wordt er tevens gekeken naar de voorziening van BKD door het leerplan en het lesmateriaal en op welke manier leerkrachten hiervan steun ondervinden. Voorgaand onderzoek biedt immers weinig inzicht in de externe steun die leerkrachten ervaren.

Voor een correcte beschrijving van BKD wordt er verwezen naar de definities van Tomlinson (1999) en Hall (2002). Dit onderzoek wil nagaan welke betekenis leerkrachten geven aan het begrip BKD en waarom er volgens hen al dan niet gedifferentieerd dient te worden in economisch onderwijs. Op deze manier wordt er onderzocht in welke mate leerkrachten op de hoogte zijn van de betekenis en het belang van de toepassing van BKD. De gebruikte technieken die de bevraagde leerkrachten aanhalen worden afgetoetst met de methoden zoals deze geformuleerd worden in de literatuurstudie. Zo biedt dit onderzoek interessante inzichten voor andere leerkrachten economie wat betreft hun aanpak in de gedifferentieerde klasomgeving. Om deze inzichten te concretiseren wordt leerkrachten gevraagd naar hun verschil in aanpak naargelang de studierichting van de leerlingen. Dit laatste wordt in voorgaand onderzoek niet belicht.

Met dit onderzoek wordt er nagegaan op welke manier de leerplannen, de leermaterialen en de pedagogisch didactische aanpak door de leerkracht het gebruik van BKD ondersteunen. Interviews met leerkrachten economie verschaffen het meeste inzicht in de concrete toepassingen van BKD en de externe steun die leerkrachten hierbij ondervinden van het leerplan en het lesmateriaal. Ervaringen, inzichten en tips van leerkrachten economie, die dagelijks worden geconfronteerd met diverse klasomgevingen, worden verzameld. Hun ervaringen, met betrekking tot het leerplan, worden vergeleken met bevindingen die ontstaan vanuit een documentenanalyse van de leerplannen.

Volgende deelvragen werden opgesteld ten behoeve van het onderzoek.

1. Hoe definiëren leerkrachten het begrip binnenklasdifferentiatie?
2. Voelen leerkrachten de noodzaak om binnenklasdifferentiatie toe te passen?
3. Hoe wordt er actief voorzien in de drie verschillen in leren door de verschillende actoren?
 - Welke technieken worden door leerkrachten gebruikt om in te spelen op de diversiteit in een klas?
 - Hoe voorziet het leerplan in de toepassing van binnenklasdifferentiatie?
 - Is het lesmateriaal afgestemd op het gebruik van binnenklasdifferentiatie?
4. Wat zijn de voorwaarden voor de toepassing van binnenklasdifferentiatie in de klasomgeving?
5. Welke barrières ondervinden leerkrachten bij de toepassing van een gedifferentieerde aanpak?
6. Spelen er nog andere verklarende factoren, naargelang studierichting of mentaliteit van de leerlingen?

DEEL 2: Onderzoekopzet empirisch gedeelte

2.1 Type studie

Om een antwoord te formuleren op bovenstaand geformuleerde onderzoeksvragen wordt er gebruik gemaakt van een exploratief en kwalitatief onderzoek. Dit onderzoek wil nagaan hoe leerkrachten economie omgaan met binnenklasdifferentiatie (BKD), welke drempels ze hierbij ondervinden, op welke steun ze kunnen rekenen en welke positieve gevolgen het gebruik van BKD met zich meebrengt. Om hiertoe een concreter inzicht te krijgen, wordt er gewerkt met semigestructureerde interviews. Deze interviews laten toe meer in de diepte te werken en bundelen ervaringen en inzichten van veertien leerkrachten economie.

Daarnaast wordt een belangrijke werktuul van het secundair onderwijs, het leerplan, grondig bestudeerd om na te gaan in welke mate het gebruik van BKD wordt aangeraden. Ook de leerkrachten worden bevraagd met betrekking tot deze belangrijke houvast: ondervinden ze druk of steun vanuit de leerplannen, halen ze inspiratie uit de leerplannen met betrekking tot BKD enzovoort. Bevindingen vanuit beide invalshoeken worden samengebracht en vergeleken.

Het antwoord op alle onderzoeksvragen (Onderzoeksvraag 1 tot en met onderzoeksvraag 6) wordt geformuleerd aan de hand van de interviews. Onderzoeksvragen 3 wordt eveneens aangevuld aan de hand van informatie die voortvloeit uit de documentenanalyse.

De resultaten van dit zelf uitgevoerd onderzoek worden gelinkt aan conclusies uit reeds bestaand onderzoek (Hootstein, 1998; Sekaran & Bougie, 2013).

2.2 Methodologie

2.2.1 Documentenanalyse

Mits leerplannen een belangrijke tool vormen voor leerkrachten in het secundair onderwijs, wordt er in de leerplannen van de verschillende koepels (KOV, GO, OVSG) opzoek gegaan naar mogelijkheden en aanwijzingen tot differentiatie. In dit onderzoek worden leerplannen van uitsluitend economische richtingen in de derde graad van het secundair onderwijs geanalyseerd. Hierbij worden niet-economische richtingen (bijvoorbeeld hotel/voeding, topsport, personenzorg en slagerij), die in sommige gevallen een economisch vak krijgen, uitgesloten. Enerzijds om overbodige informatie te vermijden. Anderzijds omdat deze economische vakken op de meeste scholen door leerkrachten van de economische richtingen gegeven worden. Om de gevonden informatie uit de documentenanalyse te staven worden er leerkrachten van verschillende koepels geïnterviewd.

In totaal worden er zeventien leerplannen bestudeerd. Tabel 4 biedt een overzicht van de geanalyseerde leerplannen. Gedurende het volledig onderzoek wordt dezelfde kleurencode gebruikt om op één oogopslag de koepel te herkennen.

Om na te gaan op welke manier de leerplannen voorzien in de drie verschillen in leren wordt de informatie uit de leerplannen stelselmatig geanalyseerd en gecodeerd aan de hand van Microsoft Excel (Tabel 7). Bij het doornemen van de leerplannen wordt een onderscheid gemaakt tussen een impliciete en expliciete vermelding van differentiatie. Met betrekking tot een impliciete vermelding wordt er opzoek gegaan naar didactische wenken die het gebruik van diverse didactische principes en didactische werkvormen aanraden. Dit om in te spelen op interesses, leerstatus en leerprofiel zonder expliciet BKD of de drie verschillen in leren te vermelden. Ook wordt er gekeken naar de vrijheid van het leerplan met de idee dat dit aanleiding kan geven tot de toepassing van BKD. Keuzevrijheid van de leerlingen, materiële vereisten en de vakgroepwerking kunnen impliciet verwijzen naar de toepassing van BKD in de klaspraktijk.

Expliciete vermelding van BKD in de leerplannen daarentegen erkent de diverse verschillen in de klas. Zowel de drie verschillen in leren als de socio-demografische verschillen tussen de leerlingen worden aangehaald. Eveneens wordt er in de leerplannen gezocht naar aanleidingen voor het actief gebruik van het triple-p-aspect. Het belang van evaluatie en Begeleid Zelfgestuurd Leren wordt hierbij belicht.

Tabel 4: Overzicht van de geanalyseerde leerplannen naargelang koepel en studierichting

		Koepel			
		KOV (Katholiek onderwijs)	GO (Gemeenschapsonderwijs)	OVSG (Onderwijs steden en gemeenten)	POV (Provinciaal Onderwijs)
Studierichting	Aso	Economie (D/2006/0279/051) KL1	Economie (2006/042) GL1	Economie (O/2/2006/298) SGL1	Volgt de leerplannen van OVSG
	Tso	Boekhouden-informatica (D/2017/13.758/006) KL2	Boekhouden-informatica (2008/062) GL2	Boekhouden-informatica (O/2/2011/303) SGL2	
		Handel (D/2017/13.758/005) KL3	Handel (2008/063) GL3	Handel (O/2/2014/313) SGL3	
		Secretariaat-Talen (D/2010/7841/005) KL4	Secretariaat-Talen (2008/065) GL4	Secretariaat-Talen (O/2/2009/327) SGL4	
	Bso	Kantoor/Verkoop (D/2013/7841/009) KL5	Verkoop (2008/034) GL5	Verkoop (O/2/2008/367) SGL5	
			Kantoor (2008/031) GL6	Kantoor (O/2/2013/355) SGL6	

2.2.2 Interviews

Opbouw

Er wordt gewerkt met een semigestructureerde vragenlijst. Een goede vragenlijst moet voldoen aan een aantal richtlijnen om bias te voorkomen. Er moet rekening gehouden worden met de verwoording, formulering, inhoud en volgorde van de vragen (Sekaran & Bougie, 2013). Om zeker te zijn van de validiteit en juistheid van de vragen is de vragenlijst voornamelijk gebaseerd op voorgaand onderzoek naar BKD in de klaspraktijk (Coubergs et al., 2015; Hering, 2014; Ophalvens, 2018; Renick, 1996; Subban & Round, 2015).

De leerkrachten worden bevraagd naar de omgang met verschillen in de klas, hoe er wordt ingespeeld op de drie verschillen in leren, welke didactische principes er worden gebruikt en of er keuzevrijheid wordt aangeboden aan de leerlingen. Kortom er wordt nagaan hoe leerkrachten het begrip 'differentiatie' interpreteren en implementeren in hun eigen klassen en welke steun en barrières ze hierbij ondervinden. Eveneens wordt er gefocust op de vereiste met betrekking tot BKD vanuit de leerplannen en het lesmateriaal.

De vragen worden ingedeeld op basis van twee pijlers, namelijk definiëring van het begrip en toepassing van BKD in de klaspraktijk door leerkrachten economie. Zo worden volgende elementen bevraagd: samenstelling van de klas, definiëring van het begrip BKD en de drie verschillen in leren, interpretatie met betrekking tot intelligentie, noodzaak BKD, toepassing in de klasomgeving, motieven, steun leerplan en lesmateriaal en verschil van aanpak naargelang studierichtingen. In functie van deze elementen worden niet-suggestieve vragen en bijvragen opgesteld. De volledige vragenlijst is terug te vinden in bijlage C.

"Indien u regelmatig inzet op binnenklasdifferentiatie, merkt u dan een impact bij de leerlingen?"

"Verschilt uw aanpak in de verschillende richtingen (aso, bso, tso) wat betreft binnenklasdifferentiatie?"

"Hoe ervaart u het gebruik van de leerplannen en methoden?"

Afname

Aan de hand van een lijst met namen en mailadressen van leerkrachten die voldoen aan de criteria, worden er tal van mails verstuurd. De uitgebreide lijst, verkregen via een coördinator van de Specifieke Lerarenopleiding Economie aan de UHasselt, bevat welwillende leerkrachten vanuit de verschillende koepels. Het gros van deze leerkrachten is bereid om deel te nemen aan het onderzoek. Andere pogingen om respondenten te vergaren verlopen minder vlot. Scholen en leerkrachten hebben doorgaans geen tijd en interesse voor een interview. Ook het contact met de pedagogisch begeleider van het GO-onderwijs en een bericht in de virtuele klas van leerkrachten economie levert niks op.

Op voorhand worden duidelijke afspraken gemaakt met de leerkrachten om hun anonimiteit te vrijwaren. Hun naam, die van de school en andere identificeerbare informatie wordt verwijderd. De interviews worden afgenomen in een, voor de respondenten, vertrouwde omgeving. Op deze manier

wordt getracht de verloren tijd voor de leerkrachten zoveel mogelijk te beperken. Met expliciete toestemming van de respondent wordt het gesprek opgenomen om nadien te transcriberen en te coderen.

De duur van de interviews hangt sterk af van leerkracht tot leerkracht, de vlotheid van de communicatie en de tijd die de leerkrachten beschikbaar hebben. Gemiddeld gezien duurt een interview ongeveer een half uur.

Analyse

Na afname van de interviews worden deze stelselmatig getranscribeerd, gebruikmakend van een letterlijke transcriptie. De tekst van de opname wordt geheel uitgetypt, volledigheid is hierbij van belang. Kenmerkend aan een letterlijke transcriptie is het gebruik van de woordkeuze van de spreker. Taalfouten zoals onjuiste of onvolledige zinnen worden niet gecorrigeerd. Er wordt in de transcripties weinig rekening gehouden met de non-verbale communicatie van de sprekers.

Op basis van deze transcripties wordt er wederom een codestructuur uitgewerkt aan de hand van Microsoft Excel (Tabel 6). De codes zijn opgebouwd rond een aantal hoofdthema's, die terugkomen in de vragenlijst van het semigestructureerd interview: samenstelling en kenmerken van de klas, definiëring begrip BKD, noodzaak BKD, reden/motivatie voor de toepassing van BKD, gebruik BKD in dagelijkse klaspraktijk, voorwaarden toepassing BKD en de voorziening van leerplannen en lesmateriaal. Onder elk van deze thema's worden er nog enkele indelingen gemaakt, voornamelijk op basis van wat leerkrachten vermelden tijdens de interviews. Er wordt gezocht naar significante en meningsvolle uitingen over een bepaald thema. Ten slotte wordt er geanalyseerd of de ervaringen van de leerkrachten met betrekking tot de leerplannen, overeenstemmen met de bevindingen vanuit de documentenanalyse. Er wordt nagegaan op welke manier de drie actoren (leerkrachten, leerplancommissies en uitgevers) voorzien in de drie verschillen in leren.

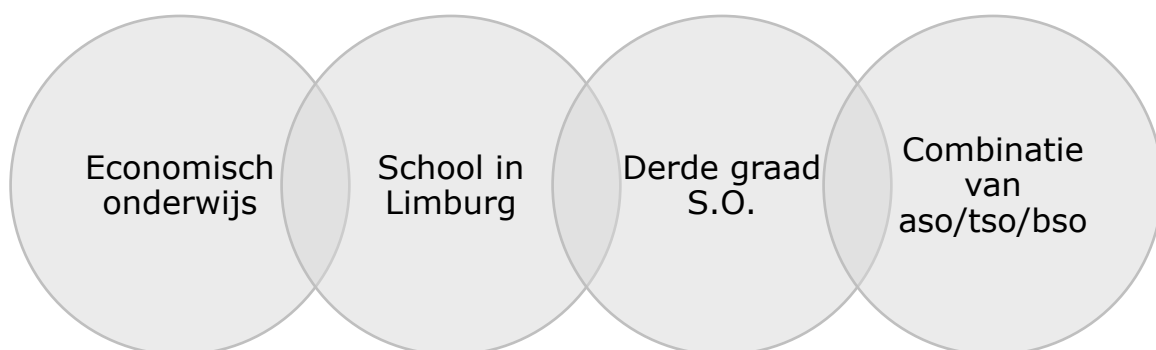
2.3 Onderzoekspopulatie

Bij kwalitatief onderzoek worden meestal tussen de tien en vijftien contactpersonen geïnterviewd. Na ongeveer acht interviews wordt theoretische verzadiging bereikt (Scholl & Olivier, 2014). Voor dit onderzoek wordt er gezocht naar ongeveer tien tot vijftien leerkrachten die een economisch vak geven in de derde graad van het secundair onderwijs. Om het gebruik van BKD overheen de verschillende koepels te vergelijken is het eveneens van belang dat er leerkrachten bevraagd worden van de verschillende koepels (KOV, GO en OVSG). Ten slotte dienen de leerkrachten les te geven of ervaring te hebben in verschillende studierichtingen, zowel in het aso, tso en bso onderwijs. Tabel 5 geeft een overzicht van de respondenten en hun belangrijkste achtergrondkenmerken. Om de anonimiteit van de respondenten te garanderen wordt er gebruik gemaakt van pseudoniemen. De meerderheid van de respondenten zijn vrouwelijke leerkrachten.

Het behoeft op te merken dat het gros van de leerkrachten tewerk is gesteld in het katholiek of GO-onderwijs. Er worden geen leerkrachten van het officieel gesubsidieerd onderwijs (POV en OVSG) geïnterviewd. Dit kan enerzijds verklaard worden door de beperkte aanwezigheid van Provinciaal onderwijs en onderwijs Steden en Gemeenten in de onderzoeksomgeving. Anderzijds zijn niet alle leerkrachten die gecontacteerd worden bereid om mee te werken aan het onderzoek.

De onderzoeksomgeving wordt beperkt tot Limburg. Door in te spelen op een afgebakend gebied kan er meer diepgaand onderzoek worden gevoerd.

Mits een bepaalde groep mensen de gezochte informatie bezit, wordt voor dit onderzoek voornamelijk gebruik gemaakt van *judgment sampling*. Dit is een onderdeel van *nonprobability sampling*, wat inhoudt dat de personen specifiek worden gekozen op basis van de criteria vermeld in Figuur 3 (Sekaran & Bougie, 2013). Alle geïnterviewde leerkrachten hebben vrijwillig en zonder verplichtingen deelgenomen aan het interview.



Figuur 3: Overzicht selectiecriteria respondenten

Tabel 5: Overzicht geïnterviewde respondenten

	Pseudoniem	Leeftijd	Aantal jaren onderwijservaring	Vakken	School
R1	Mark	57	1	TSO - Boekhouden	Katholiek
R2	Evelien	33	8	TSO – Bedrijfseconomie BSO- Business Support	Katholiek
R3	Marjolein	29	5	TSO – Wiskunde (ook economische ervaring) BSO – Business Support	Katholiek
R4	Dirk	45	22	ASO – Economie TSO – Bedrijfseconomie	Katholiek
R5	Hilde	50	27	ASO – Economie TSO – Bedrijfseconomie	Katholiek
R6	Johan	46	25	ASO – Economie ASO – Project vrije ruimte TSO – Wiskunde (ook economische ervaring)	Katholiek
R7	Elke	55	22	ASO – Economie TSO – Bedrijfseconomie (Ook ervaring BSO)	Katholiek
R8	Charlotte	35	13	ASO – Economie TSO – Boekhouden BSO – Toegepaste economie	GO
R9	Karolien	48	23	ASO – Economie TSO - Bedrijfseconomie	GO
R10	Amalia	25	1	TSO – Bedrijfseconomie BSO – Toegepaste economie ASO - Economie	GO
R11	Sandra	35	12	TSO - Bedrijfseconomie ASO - Economie	Katholiek
R12	Lisa	25	5	BSO – Toegepaste economie TSO - Bedrijfseconomie	GO
R13	Sarah	50	27	ASO – Economie TSO – Bedrijfseconomie	Katholiek
R14	Jan	36	10	TSO – Bedrijfseconomie (Ook ervaring ASO)	Katholiek

DEEL 3: Resultaten empirisch gedeelte

De resultaten van dit onderzoek worden opgesteld aan de hand van de verzamelde informatie uit de veertien interviews en uit de documentenanalyse van zeventien leerplannen. De leerkrachten worden gevraagd naar hun interpretatie en toepassing van het begrip binnenklasdifferentiatie (BKD). De motivatie voor de toepassing, de noodzaak voor BKD en eventuele beperkingen die ze ondervinden worden belicht. Een schematisch overzicht van de belangrijkste bevindingen wordt weergegeven in Tabel 6 en Tabel 7. De resultaten van het empirisch onderzoek worden zodanig opgesteld om systematisch een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. Om het geheel overzichtelijk en duidelijk te maken wordt er bij het uitschrijven van de bevindingen rekening gehouden met de codestructuur (Tabel 6 en Tabel 7). Om weer te geven op welke onderzoeksvraag een antwoord wordt geformuleerd, wordt dit steeds duidelijk aangegeven in de titel (Bijvoorbeeld OV 1, OV 2).

Allereerst wordt er nagegaan hoe de bevroegde leerkrachten het begrip binnenklasdifferentiatie (BKD) interpreteren (OV 1). Deze interpretatie wordt vergeleken met de definities van Tomlinson (1999) en Hall (2002). Nadien wordt er inzicht gegeven in de diversiteit van Limburgse klassen volgens leerkrachten economie. Naar aanleiding van de diverse samenstelling van de Limburgse klasomgevingen is het van belang om na te gaan of leerkrachten de nood voor een gedifferentieerde aanpak aanvoelen (OV 2).

Vervolgens wordt de rol van de verschillende actoren in de praktijk onderzocht (OV 3). Allereerst worden pedagogisch-didactische maatregelen besproken aan de hand van de informatie uit de interviews. Wederom wordt er een link gezocht met de reeds bestaande literatuur. Verder is het voor dit onderzoek belangrijk om het effect van leerplannen en lesmateriaal op het gebruik van BKD te bepalen. Hoe BKD ter sprake komt in de leerplannen wordt bevroegd bij de leerkrachten. De documentenanalyse biedt hierin eveneens inzicht (OV 3).

De belangrijkste voorwaarden (OV 4) voor de toepassing van BKD, die leerkrachten economie aanhalen tijdens de interviews, worden vervolgens besproken. Tevens dient er ook rekening gehouden te worden met mogelijke barrières en belemmeringen (OV 5). Deze bevindingen worden afgewogen met wat er hieromtrent in de literatuur is terug te vinden. Ten slotte wordt er stilgestaan bij de invloed van de studierichting op de toepassing van BKD in de klaspraktijk (OV 6).

Tabel 6: Overzicht codestructuur interviews en verwijzing naar de interviews

Samenstelling en kenmerken klas		
Cultuur	'Blanke school' of beperkt aantal leerlingen van allochtone afkomst	R1, R2, R5, R6, R7, R11, R13, R14
	Allochtone afkomst, maar speelt weinig mee	R2, R3, R7, R8, R9, R10, R12
	Allochtone afkomst, speelt wel mee	R4
	Allochtone leerlingen meer open naar leerkracht	R2
	Inzet allochtone leerlingen is vaak minder	R3
	Vooraf cultuurverschillen in bso	R12
	Recent grote veranderingen, naar multiculturele school	R4
Taal	Tussentaal	R4
	Taalmoeilijkheden (bijvoorbeeld letterlijk interpreteren woorden en uitdrukkingen)	R3, R4, R7, R8, R9, R10, R12
	Geen problemen	R2, R5, R6, R11, R13, R14
	Wordt niet gespecificeerd	R1
Niveau	Niveaverschillen; klas met twee snelheden	R1, R2, R4, R5, R7, R12
	Andere voorkennis leerlingen	R1, R2, R3, R4, R6, R14
	Graad klassen	R1, R2
	Sommige leerlingen niet in juiste studierichting	R3, R4, R7, R11
Gedrag	Gemotiveerde, geëngageerde en enthousiaste leerlingen	R2, R3, R6, R7
	Moeilijke klas	R7, R10
	Gemakzuchtig (weinig motivatie)	R2, R12, R13
	Wordt niet gespecificeerd	R4, R5, R8, R9, R11
Leeftijdverschillen	Door verschillende loopbanen	R3
	Zittenblijvers	R3, R11
	Wordt niet gespecificeerd	R1, R2, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R12, R13, R14
Overige kenmerken	Leerlingen die zorg behoeven (leerstoornissen of leerproblemen)	R3, R8, R9
	Faalangst	R1, R4
	Kansarmoede	R4, R7, R10
	Hoogbegaafdheid	R7
	Leerlingen met moeilijke achtergrond/thuissituatie	R10, R11

Definiëring begrip 'Binnenklasdifferentiatie'		
Variatie in didactische werkvormen en -principes		R1, R6, R12
Kijken naar achtergrond leerlingen	Voorkennis	R1, R2, R3, R4, R14
	Interesse van de leerlingen voor het vak	R7
Inspelen op verschillen	Inspelen op verschillen in niveau	R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R13
	Inspelen op verschil in manier van leren	R1, R12
	Elke leerling heeft andere wensen en behoeften	R1, R5
Micro-differentiatie	Kleine aanpassingen in de les (bijvoorbeeld oefeningen)	R1, R2, R3, R4, R7, R8, R9, R10, R11, R14
	Manier van aanspreken leerlingen	R4
	Op enthousiaste en gemotiveerde manier lesgeven	R4, R6, R7
Individuele feedback voorzien voor leerlingen		R2

Intelligentie leerlingen				
Perceptie		Invloed		
Aanwezig bij geboorte	R1, R4, R6, R10, R12, R13	Opvoeding	R4, R9, R10, R13	
Sterk groeiproces door inspanning	R1, R2, R3, R4, R6, R8, R9, R12, R13, R14	Leerkracht moet dit stimuleren	Door bevestiging/positieve feedback	R1, R3, R4, R7
Niet vaststaand, maar wel grenzen	R2, R6		Leerlingen passioneren en uitdagen/aangenaam leerklimaat	R4, R6, R7, R8, R12, R14
Intelligentie zorgt soms voor gemakzucht	R5, R6		Wordt niet gespecificeerd op welke manier	R2, R5, R10, R11
Attitude/ interesse en werkhouding zijn belangrijker	R5, R6, R7, R8, R9	Leerkracht heeft enkel invloed op attitudes en werkhouding leerlingen		R5, R6, R7, R9
Afhankelijk van leerling tot leerling	R11, R13			

Noodzaak binnenklasdifferentiatie		
Grote verschillen binnen klassen	Onderwijs op maat	R1, R5, R10
	Veel leerlingen in de zorg op andere manier benaderen	R1, R4
	Remediëring	R1, R4, R5, R6
	Inspelen op verschil in niveau	R3, R5, R7, R8 R9, R10, R14
	Sommige kinderen behoeven extra uitdaging	R7, R8 R9, R10, R13
	Door aanwezigheid bissers	R11
Elk kind is anders en heeft andere aanpak		R4, R5, R7, R12
Ik voel de noodzaak niet/minder door kleine klassen		R2, R11
Ik voel de noodzaak maar doe het te weinig		R5, R13, R14

Reden/motivatie toepassing BKD		
Om in te spelen op verschillen	Andere achtergrond	R1
	Leerstoornissen in de klas	R1, R4
	Inspelen op behoeften leerlingen	R1, R5, R13
Taak van een leerkracht	Mijn taak om mensen te boeien	R4, R7
	Vanzelfsprekend om op niveau leerlingen te werken	R2
Zoveel mogelijk leerlingen meekrijgen en motiveren	Leerlingen kunnen er veel meer en efficiënter uit leren (zien leren doet leren)	R6, R8, R9
	Aantonen aan zwakkeren dat ze er niet alleen voor staan. Zwakkeren ook meekrijgen	R3, R5, R7
	In het algemeen	R2, R3, R4, R5, R7, R8, R9, R11, R12, R14
	Niveau omhoogtrekken	R10
	Iedereen voldoende uitdagen	R7, R8, R9, R10, R13

Gebruik binnenklasdifferentiatie in klaspraktijk			
Vorbereiding		Dikwijls tijdens de les en niet bewust in voorbereiding	R1, R2, R3, R4, R12, R13, R14
		Kennen van de leerlingen en weten wat ze nodig hebben	R7, R11, R14
		Op voorhand (bij voorbereiding) rekening mee houden	R1, R2, R4, R5, R7, R8, R9, R10, R12, R14
Drie verschillen in leren	Interesses	Voorbeelden uit leefwereld/interesses	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R8, R9, R10, R11
		Ook bij opstellen vragen toetsen en examens	R2, R4
		Bij oefenfirma zelf laten kiezen welke afdeling	R3, R4, R8, R11, R13, R14
		Onderwerp opdracht vrij laten invullen	R3, R4, R6, R12
	Leerstatus	Verschil in moeilijkheid oefeningen	R1, R2, R4, R7, R8, R9, R10, R14
		Verschil in moeilijkheid oefeningen op examen	R7
		Dat vind ik moeilijk/dat gebeurt niet of weinig	R3, R6, R11, R12
	Leerprofiel	Eerste reactie: wat bedoel je daarmee?	R2, R3, R4, R5, R7, R13, R14
		Tips geven hoe leerlingen best studeren	R10, R13
		Dat doe ik niet	R4
		Bij leerlingen aftoetsen hoe ze het liefst werken	R1, R3, R7, R12, R14
		Eigen cursussen maken die verschillende didactische werkvormen en - principes hanteren	R2, R7, R8, R9, R10, R12
		Leerlingen zelfstandig leren werken	R5, R6, R10
	Op eigen manier laten samenvatten: tekst, poster,...	R8, R9, R11	

Gebruikte technieken	Macro differentiatie	ADI-principe	R8, R9
		Co-teaching	R3, R8, R9, R10
		Reverse teaching	R9
		Studiewijzers (zelfstandig werk bevorderen)	R10
		Gebruik dobbelsteen (instructies vragen/zelfstandig werken)	R10
	Keuzevrijheid leerlingen	Nagaan wat leerlingen fijn vinden	R1, R2, R3, R12, R14
		Keuze invulling taak	R3, R4, R6, R12
		Keuze toets op papier of op computer	R1
	Extra opdrachten	Sporadische toepassing	R1, R5, R11, R13, R14
		Niveaoverschillen in opdrachten voorzien	R4, R7, R8, R9, R10, R13
	Individuele begeleiding	Individuele functioneringsgesprekken leerlingen	R1
		Remediëring (buiten de lessen)	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14
		Individuele begeleidingsplannen	R5, R6, R8, R9
	Zelfstandig werken	Uitwerken lesmodule zodat leerlingen op eigen tempo kunnen werken	R2, R3
		Ondersteunen zwakke leerlingen, sterke leerlingen werken verder	R2, R3, R4, R5, R6, R10
		Tussentijdse feedback	R2, R5
	Leerlingen helpen elkaar (<i>peer teaching</i>)		R3, R5, R6, R8, R9, R10, R12, R13

Gebruikte technieken	Groepswerk			
	Samenstelling		Effect	
	Kies zelf maar	R1, R2, R3, R4, R6, R7, R10, R11, R14	Postief effect beide groepen	R5, R6, R10
	Heterogeen	R1, R2, R3, R5, R6, R10, R12, R13	Leerlingen trekken elkaar in evenwicht	R2, R10, R12, R13
	Op basis van persoonlijkheid/karakter	R2, R6	Sterkere leerlingen maken het, andere freeriden	R3, R14
	Uit praktische overweging	R6, R7, R13, R14	Voornamelijk voor zwakke leerlingen	R2
	Willekeurig	R8, R9, R11, R12	Van elkaar leren als klik	R4, R6
Om leerlingen elkaar te leren kennen	R1, R8, R9	Effect van samenstelling niet gespecificeerd	R1, R4, R7, R8, R9, R11	

Implicatie toepassing binnenklasdifferentiatie			
Voorwaarde/ Steun	Geen expliciete verwachting school		R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R11, R12, R13, R14
	Weinig info/begeleiding school	School is te groot	R1
		Dat doen we meer op onszelf	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R11, R12, R13, R14
		Zonder het te benoemen is school ermee bezig	R2, R3, R4
	Weinig aandacht in lerarenopleiding		R1, R9, R13
	Samenwerking met zorgbegeleiders		R1
	Ideeën/ervaringen/bekommernissen uitwisselen met collega's		R1, R2, R3, R6, R7, R8, R9, R10, R12, R13, R14
	Samenwerken met parallelleerkrachten om werk te reduceren		R2, R3, R10, R12
	Toch vaak op eigen eilandje		R2, R4, R7
	Bijscholing volgen omtrent BKD		R4, R7, R8, R9, R12, R13, R14
	Infrastructuur van de school voorziet in toepassing BKD		R6, R10
	Steun school (expliciete verwachtingen vanuit de school)		R8, R9, R10
Positieve ervaring BKD leidt tot toepassing ervan		R6	

Beperkingen/ barrières	Sterke groep snel afgeleid	R1, R5
	Moeilijk te meten of goed bezig	R1
	Naar eigen zeggen niet echt drempels	R1
	Ouders die het beter weten	R1, R4
	Beperkte tijd (50 minuten)	R1, R3, R5, R7, R8, R9, R12, R13, R14
	Zelfredzaamheid is belangrijke voorwaarde	R2, R3, R6
	Chaos in de klas, moeilijk overzicht te bewaren	R2, R6, R9, R13
	Veel tijd in voorbereiding	R2, R3, R4, R5, R7, R8, R9, R10, R12, R13, R14
	Sterkere leerlingen zien op tegen extra oefeningen	R3, R5, R11, R12
	Teveel aandacht voor zwakke leerlingen (uit oog verliezen sterke leerlingen)	R3, R10
	Leerlingen zijn het niet gewoon (willen niet zo werken)	R5, R6, R8, R9, R12, R13, R14
	Klas te groot	R5, R7
	Angst voor stigmatiseren leerlingen	R5
	Norm onderwijs verlagen voor zwakke leerlingen	R8, R9
	Infrastructuur laat aan de wensen over (te weinig ruimte)	R8, R9, R14
Andere bepalende factoren	Geen/weinig verschillen tussen studierichtingen (eerder aso, tso)	R1, R7, R11, R13, R14
	In lagere studierichtingen meer begeleiden en stapsgewijs werken	R2, R3, R5, R13, R14
	Meer tussentijdse feedback in lagere richtingen want minder zelfredzaamheid	R2, R3
	Hogere studierichting motivatie groter, lagere studierichting eerder schoolmoe	R2, R4, R5, R6, R8, R9, R10, R12, R13, R14
	In lagere studierichting kan leerkracht meer betekenen	R3, R4
	Effect zwakkere groter in lagere studierichting. Effect sterkere groter in hogere studierichting	R3
	Effecten het grootst bij klas die er klaar voor is	R6, R7
	Nooit onderzocht waar effecten het grootst	R2, R6, R8, R9, R10, R12
	Afhankelijk van soort les (bij theorie veel minder toepassen)	R2, R6, R8, R9, R10, R12, R13, R14

Leerplannen en lesmateriaal en de voorziening in binnenklasdifferentiatie		
Druk/ondersteuning leerplannen	Nonchalant opvolgen leerplannen (niet te sterk aan vasthouden), geen druk	R1, R4
	Leerplannen kunnen voor druk volgen, veel zien op weinig tijd	R2, R3, R5, R8, R9, R13, R14
	Niet echt druk leerplannen, opvolgen en naartoe werken	R7, R10, R11
	Ik vind dat mijn leerplan de leerlingen zijn die voor mij zitten	R4
Leerplannen en BKD	Te algemeen (af en toe vermelding), niet concreet	R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R11, R13, R14
	Weinig tot geen toepassing van de didactische wenken, geen inspiratie uit leerplannen	R1, R2, R4, R5, R7, R8, R9, R13
	Uitbreidingsleerstof in leerplannen, maar geraak ik niet aan	R2, R10
	Nooit bewust op gelet hoe leerplan daarin voorziet	R2, R10
	Inspiratie uit andere dingen halen (bijvoorbeeld onderzoeken)	R4
	Leerplan is verouderd en voorziet niet of te weinig in BKD	R8, R9, R11, R13, R14
Verbetering leerplannen	Mag meer onderscheid moeilijke en makkelijke leerstof	R2
	Als interessante/haalbare tips in leerplannen omtrent BKD, misschien toepassen	R1, R2, R3, R5, R7, R8, R9, R10, R11, R13, R14
	Niet meer steun vanuit leerplannen, wel organisatie onderwijs	R2
	Als in leerplannen zou ik het niet gebruiken	R4, R6
	Leerplannen aanpassen aan toekomst onderwijs omtrent BKD	R7, R8, R9, R10, R13
	Leerkracht moet er zelf in geloven, leerplannen gaan daarbij niet helpen	R6
Lesmateriaal	Te weinig op inspelen	R1, R2, R3, R5, R8, R9, R10, R14
	Ik weet niet of handboek daarop kan inspelen, vooral leerkracht	R1
	Zelf materiaal ontwikkelen	R2, R3, R4, R5, R8, R9, R10
	Afhankelijk van uitgever, soms wel oefeningen op verschillende niveaus	R3, R6, R7, R11, R13
	Handboek voorziet daarin, ook op website extra oefeningen en voorbeeldexamens	R7, R11
	Overheen de jaren meer rekening gehouden met BKD in handboeken	R6

3.1 Binnenklasdifferentiatie volgens leerkrachten economie

3.1.1 (OV 1) Definiëring begrip binnenklasdifferentiatie

Tijdens de interviews blijkt dat leerkrachten uiteenlopende visies hebben als het aankomt op de definiëring van BKD. Zoals zichtbaar in Tabel 6 worden er diverse antwoorden gegeven. Elk van deze antwoorden wordt ondergebracht in opvattingen met betrekking tot de interpretatie van BKD zoals variatie in didactische werkvormen en didactische principes, kijken naar achtergrond van de leerlingen, inspelen op de verschillen, micro-differentiatie en individuele feedback. De definiëring die leerkrachten geven aan het begrip wordt afgewogen tegen de definities van Tomlinson (1999) en Hall (2002).

Het valt op dat de drie verschillen in leren door geen enkele leerkracht expliciet worden vermeld wanneer er gesproken wordt over BKD. De meerderheid (R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R13) haalt aan dat BKD inhoudt dat er moet worden ingespeeld op de verschillende behoeften, wensen en interesses van de leerlingen in de klas. Toch wordt het verschil in interesses weinig belicht door de leerkrachten indien hen gevraagd wordt naar de kenmerken van de leerlingen. De leerkrachten denken voornamelijk aan de verschillen in niveau (leerstatus) en de diverse studieachtergronden, met name voorkennis, van de leerlingen (R1, R2, R3, R4, R13, R14). Het leerprofiel wordt slechts door een beperkt aantal leerkrachten aangehaald (R1, R7, R12) als onderdeel van BKD. Veel leerkrachten weten initieel niet wat dit inhoudt omwille van het jargon of doordat ze weinig oog hebben voor dit aspect van BKD.

Tijdens de interviews blijkt dat er voornamelijk elementen van **micro-differentiatie** worden toegepast door de leerkrachten (R1, R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14). Het gaat om kleine aanpassingen in de les zoals het voorzien van extra oefeningen, de manier waarop leerlingen worden aangesproken en de manier waarop er les wordt gegeven. Het variërend gebruik van didactische werkvormen en didactische principes wordt aangehaald als een manier om gedifferentieerd les te geven (R1, R6, R12).

"(...) Dat die dus heel snel klaar zijn met iets en dat sommige andere niet snel klaar zijn. En diegene die sneller werken of die sneller klaar zijn die geef ik extra oefeningen." (R11)

"Elk kind anders is en dat je eigenlijk elk kind op een andere manier zou moeten aanpakken. Ik denk zelfs dat die kleine, je moet zeggen als ik fout ben, maar gewoon de manier waarop ge een leerling aanspreekt is ook al een manier van differentiatie." (R4)

Tevens is er één leerkracht (R2) die spreekt van **individualisering** waarbij een afzonderlijke onderwijssituatie wordt ingericht die aansluit bij de eigenheid van elke leerling.

Verder wordt ook de perceptie van leerkrachten met betrekking tot de **intelligentie** van de leerlingen bevraagd. De meerderheid van de leerkrachten (R1, R2, R3, R4, R6, R8, R9, R12, R13, R14) is van mening dat een groeiproces is gebaseerd op inspanningen, attitude, interesse en werkhouding van de leerling. Leerkrachten die menen dat intelligentie deels aanwezig is vanaf de geboorte (R1, R4, R6, R10, R12, R13) denken dat de bredere omgeving van de leerlingen een positieve invloed kan

uitoefenen op intelligentie. In zekere mate hanteren deze leerkrachten een *growth mindset*, die noodzakelijk is om gedifferentieerd aan het werk te gaan in de klasomgeving. Enkele leerkrachten (R2, R5, R6) verschaffen een, naar hun mening, realistischer inzicht. Enerzijds vinden ze dat er grenzen zijn aan de mate waarin de intelligentie van leerlingen kan groeien (R2, R6). Anderzijds zorgt intelligentie soms voor gemakzucht en een vermindering in motivatie.

"Maar ik merk wel dat leerlingen op hun grenzen kunnen botsen (...) Maar ik probeer daarvan uit te gaan dat ik leerlingen altijd verder kan krijgen dan ze zelf denken. Dus ik ga ervan uit dat het niet vaststaand is, maar ik merk wel heel vaak dat ik op grenzen bots, die ik moeilijk voorbij geraak." (R2)

"Intelligentie voor mij zorgt soms voor gemakzucht. Dat leerlingen de attitude hebben van ik begrijp dat, terwijl iemand die net iets minder verstandig is werkt vaak in mijn ogen harder." (R5)

De meerderheid van de leerkrachten is van mening dat externen een invloed kunnen uitoefenen op de intelligentie van de leerlingen. Zowel ouders door middel van hun opvoeding (R4, R9, R10, R13) als leerkrachten door bekrachtigende en positieve feedback (R1, R3, R4, R7), alsook door de creatie van een uitdagend en aangenaam leerklimaat (R4, R6, R7, R8, R12, R14). Enkele leerkrachten denken dat ze vooral invloed kunnen uitoefenen op de attitudes en werkhouding van de leerlingen en niet rechtstreeks op hun intelligentie (R5, R6, R7, R9).

Er zijn geen opvallende verschillen wanneer de antwoorden van leerkrachten per koepel worden vergeleken.

3.1.2 (OV 2) Noodzaak binnenklasdifferentiatie

Uit de interviews blijkt er grote verscheidenheid overheen scholen wat betreft socio-demografische verschillen tussen de leerlingen. De leerkrachten spreken in dit opzicht voornamelijk van verschillen in nationaliteit en kansarmoede.

Tijdens de interviews blijkt dat enkele leerkrachten geconfronteerd worden met grote concentraties **allochtonen**. Een leerkracht (R4) van het katholiek onderwijs vermeldt dat deze verschuiving zich pas recentelijk (voorbij twee tot drie jaar) heeft voorgedaan en de school zoekende is naar manieren om hier efficiënt mee om te gaan. Voornamelijk het aanzienlijke verschil in leerstatus vormt hier een uitdaging. De leerlingen hebben variërende achtergronden, alsook is Nederlands niet hun moedertaal. Hoewel andere leerkrachten eveneens aanhalen allochtone leerlingen in de klas te hebben ondervinden ze minder problemen van de culturele verschillen (R2, R3, R7, R8, R9, R11). Zo vermeldt een leerkracht (R10) dat de leerlingen het gewoon zijn om met verschillende culturen samen les te volgen. Een moeilijkheid die wordt aangehaald, voornamelijk door leerkrachten die geconfronteerd worden met vluchtelingen, is de **complexe achtergrond** die vele van de leerlingen met zich meedragen. Kansarmoede komt in dit opzicht ter sprake. Sommige leerkrachten speciëren (R4, R7, R10) de **financiële verschillen** die ze ondervinden bij de leerlingen. Ze vinden het moeilijk om hier correct mee om te gaan. Scholen trachten, in sommige gevallen, te voorzien in oplossingen

en alternatieven voor deze leerlingen door hen bijvoorbeeld na de schooluren toegang te verlenen tot een computerlokaal zodanig dat opdrachten kunnen gemaakt worden (R10).

In tegenstelling tot scholen waarbij de meerderheid van de leerlingen allochtonen zijn, zijn er ook leerkrachten (R5, R6, R11) die spreken van een '**blanke school**'. De multiculturele samenstelling komt voornamelijk tot uiting in gesprekken met leerkrachten van het GO-onderwijs (R8, R9, R10, R12).

Hoewel culturele verschillen niet als probleem worden aanzien door de leerkrachten, worden de **taalmoeilijkheden** wel benadrukt. De leerkrachten merken vaak grote verschillen op tussen de leerlingen wat betreft de interpretatie en betekenis van woorden en uitdrukkingen. Het gros van de leerkrachten tracht hier rekening mee te houden door begrippen uit te leggen, geen punten af te trekken voor een verkeerde schrijfwijze enzovoort.

"Die hun woordenschat is zo beperkt en dan krijg je ook die, ik noem dat zelfs geen Turks meer, maar een soort straattaal dat die tegen elkaar spreken." (R4)

Andere verschillen die door leerkrachten worden opgemerkt kunnen gegroepeerd worden volgens gedrag, leeftijd en overige kenmerken zoals leerstoornissen en leerproblemen. De meeste leerkrachten beschrijven hun leerlingen als **gemotiveerd, geëngageerd en enthousiast** (R2, R3, R6, R7). Wat betreft **leeftijdverschillen** wordt er slechts door enkele leerkrachten aangehaald dat er prominent zittenblijvers aanwezig zijn (R3, R11). De leerkrachten vinden het moeilijk om dan correct gebruik te maken van BKD aangezien de leerlingen de leerstof reeds gezien hebben. Bovendien is hun motivatie vaak minder dan de motivatie van andere leerlingen in de klas. Overige verschillen gaan over leerlingen die zorg behoeven (R1, R3, R4, R8, R9). Hierbij gaat het om **leerstoornissen** en faalangst. Ondanks de aanwezigheid van verscheidene leerstoornissen en leerproblemen in klasomgevingen, mede door het M-decreet, halen weinig leerkrachten dit aan als een probleem dat hen stoort. Ze trachten voldoende rekening te houden met de behoeften van deze leerlingen en moeten hiervoor soms kleine aanpassingen doorvoeren in de lespraktijk. Zo wordt tijdens de interviews aangehaald dat leerlingen met dyslexie en autisme nood hebben aan duidelijke instructies. Bij het opstellen van toetsen of taken nemen leerkrachten dit in aanmerking. Enkele leerkrachten (R8, R9) halen in dit opzicht aan dat teksten die op een toets of examen komen, op voorhand mee naar huis worden geven aan leerlingen met dyslexie.

Elk kind is anders en heeft een andere aanpak (R4, R5, R7). Omwille van de grote verschillen binnen klassen, zijn leerkrachten van mening dat het van belang is om onderwijs op maat aan te bieden (R1, R5, R10), waarbij er sterk wordt ingezet op verschillen in leerstatus (R3, R5, R7, R8, R9, R10, R14). Enkele leerkrachten zijn het erover eens dat leerlingen **nood hebben aan uitdaging** (R7, R8, R9, R10, R13). Leerlingen met een hogere leerstatus vervelen zich in de klas, indien er gewerkt wordt op het niveau van de middenmoot. Hoewel leerkrachten deze nood aanvoelen, vinden ze het dikwijls moeilijk om de snellere leerlingen extra taken of opdrachten aan te bieden (R3, R5, R11, R12). Dit kan te wijten zijn aan een gebrek aan motivatie. De snelle leerlingen hebben de norm bereikt en vinden het niet eerlijk dat ze extra werk moeten verrichten.

"Diegene die sneller klaar zijn zien dat soms als een straf als ze extra oefeningen moeten maken." (R11, R12)

Enkele leerkrachten (R3, R5) halen in dit opzicht problemen met betrekking tot evaluatie aan. In sommige gevallen vinden de snelle leerlingen dat ze punten verdienen doordat ze zich inzetten om extra oefeningen te maken. Niet alle leerkrachten ondervinden deze problemen (R7, R10). Wanneer de leerlingen gemotiveerd zijn en zichzelf willen uitdagen, vragen ze soms zelf naar extra of meer uitdagende oefeningen. Een leerkracht (R7) wijdt dit aan de manier waarop deze oefeningen worden aangebracht in de les.

"Je zou zeggen extra oefeningen maken, ze vinden dat niet leuk. Maar ik moet eigenlijk zeggen ze vinden dat wel leuk. Het is de manier waarop je het aanbrengt denk ik. He als ik zeg van jullie hebben dat nodig want jullie gaan dat verder studeren, dan doen ze dat." (R7)

De meeste leerkrachten voelen de noodzaak voor BKD en zijn geneigd dit toe te passen in hun klaspraktijk. Slechts enkele leerkrachten (R5, R13, R14) halen aan de noodzaak wel te voelen, maar te weinig in te spelen op BKD omwille van bepaalde drempels en moeilijkheden.

Tot slot zijn er ook enkele leerkrachten (R2, R11) die, omwille van de **kleine klassen**, de **noodzaak** voor BKD **minder** voelen. Ze hebben meer tijd om in te spelen op de wensen en behoeften van de leerlingen (R2). Bovendien merken ze minder grote verschillen in leerstatus bij leerlingen in kleine klassen (R11).

Met betrekking tot noodzaak aan BKD vallen er geen significante verschillen op te merken in de antwoorden die leerkrachten van de verscheidene koepels geven.

3.2 Voorziening actoren in binnenklasdifferentiatie

3.2.1 (OV 3) Leerkrachten

Motivatie toepassing binnenklasdifferentiatie

De leerkrachten worden gevraagd naar hun specifieke motivatie voor het toepassen van BKD in de klasomgeving. De voornaamste reden is om zoveel mogelijk **leerlingen mee te krijgen en te motiveren** (R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14). Leerkrachten willen inspelen op de verschillen in leerstatus door de snelle leerlingen voldoende uit te dagen (R7, R8, R9, R10, R13). Dit gebeurt meestal door deze leerlingen te voorzien van extra oefeningen of meer uitdagende oefeningen. Tevens is het belangrijk om leerlingen met een lagere leerstatus aan te tonen dat ze er niet alleen voor staan. Dit door hen voldoende ondersteuning te bieden en hen de mogelijkheid te geven om te groeien (R3, R5, R7, R10). Door gebruik te maken van BKD in de dagelijkse klaspraktijk komen alle leerlingen tot meer en efficiënter leergedrag (R6, R8, R9). Wat betreft veranderingen in leerresultaten zien leerkrachten voornamelijk de zwakkere leerlingen groeien (R3, R8, R9).

"Vooral voor de leerlingen zelf om die te blijven motiveren om zich in te zetten. En dat ze zich niet vervelen (lacht). En voor de zwakkere dan ook dat ze het gevoel hebben ik sta er niet alleen voor (...)." (R3)

"Ja, echt voor het niveau omhoog te krikken denk ik en om alles uit uw leerling te halen dus niet dat die zowat blijft zitten op zijn honger zo van het is allemaal gemakkelijk ik kan het, maar dat die toch zo een beetje uitdaging krijgt." (R10)

Leerkrachten **spelen in op de verschillen in de klas** zowel wat betreft de achtergrond van de leerlingen (R1) als leerstoornissen (R1, R4). Iedere leerling heeft immers specifieke behoeften waar leerkrachten best rekening mee houden (R1, R5, R13).

Ten slotte vinden enkele respondenten het de **taak van een goede leerkracht** om leerlingen te boeien en om rekening te houden met de verschillen in leerstatus (R2, R4, R7).

"Ik denk dat het mijn taak is om mensen te boeien en dat je dat vooral kunt doen door zo dicht mogelijk bij iemand te staan." (R4)

"Omdat ik het een beetje vanzelfsprekend vind als leerkracht dat je op het niveau van de leerlingen gaat werken." (R2)

Wat betreft verschillen tussen de koepels kan worden opgemerkt dat leerkrachten van het GO-onderwijs frequenter trachten in te zetten op voldoende uitdaging van de sterkere leerlingen en zelfstandigheid van alle leerlingen (R8, R9, R10).

Gebruik binnenklasdifferentiatie in klaspraktijk

Leerkrachten geven tijdens de interviews aan reeds rekening te houden met de gevarieerde klassamenstelling in de **voorbereiding** van hun lessen (R1, R2, R4, R5, R7, R8, R9, R10, R12). Na verloop van tijd leren leerkrachten de leerlingen beter kennen en voelen ze zich in staat om in te schatten wat de verschillende leerlingen nodig hebben (R7, R11, R14). Doch zijn er ook enkele leerkrachten die toegeven dat het dikwijls gaat om een ingeving van het moment en dat ze pas tijdens de les besluiten om een aantal snelle leerlingen een extra oefening aan te reiken (R1, R2, R3, R4, R12, R13, R14). Niet elke leerkracht is bewust bezig met de toepassing van BKD. Dit maakt dat de meerderheid van de leerkrachten zich vooralsnog beperkt tot micro-differentiatie en kleine aanpassingen doorvoert in de lessen. Tijdens de interviews halen enkele leerkrachten spontaan aan dat de mate waarin ze BKD toepassen, afhangt van de leerstof. Volgens enkele leerkrachten (R8, R9, R11, R13, R14) zijn projectmatige vakken eerder geschikt om BKD toe te passen dan meer theoretische leerstof.

De leerkrachten zijn het eens over hoe ze rekening trachten te houden met de verschillen in **interesses** en leerstatus van de leerlingen. Ze gebruiken zoveel mogelijk voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen om hen gemotiveerd en enthousiast te maken voor de lesinhouden (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R8, R9, R10, R11). Het onderwerp van bepaalde opdrachten mogen de leerlingen naar eigen keuze invullen (R3, R4, R6, R12). Indien er gewerkt wordt met een oefenfirmat worden leerlingen toegewezen aan een afdeling op basis van interesses of toekomstige studiekeuzes (R3, R4, R8, R11, R13, R14). Wat betreft het inspelen op interesses kan er geen significant onderscheid gemaakt worden overheen de koepels.

Tevens wordt er voorzien in oefeningen om ook het verschil in **leerstatus** zo goed mogelijk te overbruggen (R1, R2, R4, R7, R8, R9, R10, R14). Slechts enkele leerkrachten halen hierbij aan dat het gaat om oefeningen met verschillende moeilijkheidsgraden (R4, R7, R8, R9, R10). Wat opvalt is dat voornamelijk de leerkrachten van het GO-onderwijs trachten in te spelen op verschillende gradaties in de oefeningen. Zo halen ze aan dat er gewerkt wordt met symbolen om de moeilijkheid van een oefening aan te tonen. De leerlingen bepalen dan zelf aan welke moeilijkheidsgraad ze toe zijn (R8, R9, R10).

Inspelen op de verschillen in **leerprofiel** lijkt voor de meeste leerkrachten minder vanzelfsprekend. Het begrip wordt in elk interview nader toegelicht. Sommige leerkrachten halen hierbij aan dat er wordt afgetoetst bij de leerlingen hoe ze het liefst te werk gaan (R1, R3, R7, R14). Om deze diverse werkwijzen te ondersteunen voorzien leerkrachten (R2, R7, R8, R9, R10, R12) eigen cursussen of werkmateriaal waarbij verschillende didactische werkvormen en didactische principes worden toegepast. Om rekening te houden met de manier waarop leerlingen het best onthouden of leren geven enkele leerkrachten de mogelijkheid aan de leerlingen om zelf te kiezen hoe ze het liefst samenvatten of hoe ze een presentatie willen geven. De leerkrachten erkennen dat sommige leerlingen liever werken met tekst, andere liever aan de hand van visuele elementen zoals een mindmap enzovoort (R8, R9, R11, R12).

"Daar heb ik wel heel sterk afgetoetst aan de leerlingen zelf van hoe werken jullie het liefst. Hebt ge dat graag dat ik een bundel maak en dat jullie zelfstandig verder werken of hebt ge toch liever heel sterk begeleid." (R3)

De meningen over het aanpassen van examens en toetsen aan de drie verschillen in leren zijn eerder verdeeld. Sommige leerkrachten vinden het belangrijk dat alle leerlingen dezelfde vragen voorgeschoteld krijgen bij de evaluatie (R11, R13, R14). Anderen trachten in te spelen op de verschillen in interesses en leerstatus (R2, R4, R7). Het gaat daarbij over vatbare en reële voorbeelden, zoals inspelen op de beroepen die de leerlingen willen uitoefenen. Ook het gebruik van bonusvragen wordt toegepast (R7), uiteraard rekening houdend met de eerlijke slaagkansen van alle leerlingen.

"Wat betreft de oefeningen durf ik toch wel te differentiëren en ook naar het examen toe. Dan zal ik ook altijd een paar moeilijkere vragen erbij zetten. Maar dan hou ik er wel rekening mee dat een leerling die zwak is, en dat hoogstwaarschijnlijk niet gaat kunnen, uiteraard genoeg kans heeft om door te geraken op de rest want anders is het niet fair." (R7)

Vervolgens wordt er gevraagd aan de leerkrachten hoe ze BKD concreet toepassen in hun lessen. **Concrete voorbeelden en technieken** worden opgelijst. Volgende elementen komen tijdens de interviews veelvuldig aan bod: keuzevrijheid leerlingen, verschil in opdrachten, individuele begeleiding, zelfstandig werken, *peer teaching* en groepswork. Er is sprake van **micro-differentiatie**.

Het bieden van **keuzevrijheid** halen bepaalde leerkrachten aan als een techniek om BKD toe te passen in de klasomgeving. Zo willen ze een bepaalde mate van enthousiasme voor het vak aanwakkeren bij de leerlingen. Door hen de invulling van een taak te laten bepalen (R3, R4, R6, R12) of door aan het begin van een les of semester na te gaan wat ze fijn vinden (R1, R2, R3, R12, R14).

Uit de interviews blijkt dat veel leerkrachten gebruikmaken van **peer teaching** in de klaspraktijk (R3, R5, R6, R8, R9, R10, R12, R13). Ze zijn van mening dat leerlingen veel kunnen bijleren uit de interactie met anderen. Het geleerde nogmaals uitleggen aan een medestudent en een andere formulering van de leerstof kan leerlingen vooruit helpen. Bovendien is de stap minder groot om extra uitleg te vragen aan een medeleerling.

"Ze gaan er ook vanuit van die leerkracht die weet dat en daar moet ik niet altijd naar luisteren ik ga het zo zeggen. Dat is oor in, oor uit. Terwijl als ze dat van elkaar horen is dat leereffect dikwijls veel groter." (R9)

Daarnaast wordt er **groepswork** gebruikt door leerkrachten om de interactie met medeleerlingen te faciliteren. De meerderheid van de leerkrachten geeft aan de leerlingen te laten kiezen als het aankomt op de samenstelling van een groep (R1, R2, R3, R4, R6, R7, R10, R11, R13). Indien de leerkracht zelf kiest gebeurt dat veelal willekeurig (R8, R9, R11, R12), uit praktische overweging (R6, R7, R13, R14) of op basis van persoonlijkheid en karakter (R2, R6). Leerlingen die dicht bij

elkaar wonen of sterk verschillen wat betreft inzet worden dan samengezet. Vaak trachten de leerkrachten op deze manier te voorkomen dat steeds dezelfde leerlingen samenwerken. Door de samenstelling van groepen regelmatig te wijzigen leren de leerlingen elkaar onderling beter kennen (R1, R8, R9). Ongeveer de helft van de bevroegde leerkrachten haalt aan regelmatig te werken met heterogene samenstellingen van zwakke en sterke leerlingen (R1, R2, R3, R5, R6, R10, R12, R13). Wat betreft het effect van deze samenstelling bevestigen slechts enkele leerkrachten dat de zwakkere leerlingen profijt hebben van dergelijke groepssamenstelling (R2), de leerlingen trekken elkaar in evenwicht (R2, R10, R12, R13). Andere leerkrachten (R5, R6, R10) ondervinden een positief effect voor beide partijen in een heterogene groepssamenstelling. Twee leerkrachten (R3, R14) merken op dat voornamelijk de sterkere leerlingen aan het werk gaan terwijl de andere freeriden. De overige leerkrachten, hoewel ze een heterogene groepssamenstelling verkiezen, hebben de gevolgen van de samenstelling nog nooit effectief bestudeerd (R1, R4, R7, R8, R9, R11).

Het bevorderen van **actief en zelfregulerend leren** is een belangrijk doel van BKD. Ook hier trachten leerkrachten gedurig op in te zetten. Het gros van de leerkrachten vindt het voornamelijk belangrijk dat de snelle leerlingen zelfstandig kunnen werken, zodat er tijd overblijft om de zwakkere leerlingen actief te begeleiden (R2, R3, R4, R5, R6, R10). Dit kan worden gefaciliteerd aan de hand van tussentijdse feedback voor de sterkere leerlingen (R2, R5). Uit de interviews blijkt dat leerkrachten uit het GO-onderwijs meer verantwoordelijkheid en zelfstandigheid nastreven bij de leerlingen (R8, R9, R10).

"Ze (de school) willen zo min mogelijk doceren, ze willen zoveel mogelijk zelfstandig werk van de leerlingen. Van de school uit is het de bedoeling dat er 10 minuten of een kwartiertje gedoceerd wordt en voor de rest moeten ze dan aan de slag met hun oefeningen." (R10)

Remediëring wordt frequent toegepast door de bevroegde leerkrachten. Dit gebeurt buiten de lessen en is bedoeld om extra uitleg te geven aan leerlingen die afwezig waren of de leerstof nog niet onder de knie hebben. De meeste leerkrachten werken hierbij op vraag van de leerlingen. Bepaalde scholen (R5, R6, R8, R9) voorzien eveneens in **individuele begeleidingsplannen**. Het gaat hier veelal om leerlingen die de norm niet halen.

De leerkrachten van het katholiek onderwijs focussen voornamelijk op bovenstaande technieken voor de implementatie van BKD in de klas. Het gebruik van meer gevorderde technieken gebeurt eerder door leerkrachten van het GO-onderwijs. In dit opzicht is er sprake van **macro-differentiatie**. Leerkrachten van het GO-onderwijs halen tijdens het interview aan reeds gewerkt te hebben met **co-teaching** (R8, R9, R10). Hierbij is vooraf duidelijk uitgewerkt wat de leerlingen moeten doen. De leerkracht treedt in deze situaties als mentor of coach op en ondersteunt de leerlingen waar nodig. **Flipped classroom** komt hier eveneens ter sprake (R9) waarbij de leerkracht vraagt aan de leerlingen om thuis de leerstof voor te bereiden. Dit laat toe om in de les dieper in te gaan op de leerstof en om toepassingen te maken. Naar eigen zeggen (R9) tilt dit de lessen op tot een hoger niveau. In een andere school wordt er dan weer gewerkt met **studiewijzers** (R10) om de zelfstandigheid van de leerlingen te bevorderen en het niveau van alle leerlingen op te krikken. Aan het begin van de les worden dergelijke studiewijzers uitgedeeld. Daarop staat stap voor stap welke opdrachten de leerlingen moeten maken en op welke manier ze dat moeten doen: individueel, samen

of aan de hand van een verbeter sleutel. Opdrachten waarover de leerlingen nog meer uitleg wensen worden aangeduid om nadien klassikaal te behandelen. Voor de snelle leerlingen zijn er extra oefeningen voorzien in verschillende gradaties. De rol van de leerkracht is eerder begeleidend en ondersteunend. In deze school (R10) wordt in bepaalde jaren van het secundair onderwijs eveneens gebruik gemaakt van een **dobbelsteen**. De leerlingen bepalen, aan de hand van de kleur van een vlak van de dobbelsteen of ze veel vragen mogen stellen of ze zelfstandig aan de slag gaan enzovoort.

Twee van de bevroegde GO-leerkrachten (R8, R9) worden door de school aangezet om te werken met het **ADI-principe**; lesdifferentiatie via activerende, expliciete directe instructie in de klas.

Op basis van bovenstaande technieken kan er geconcludeerd worden dat leerkrachten voornamelijk het proces en de inhoud van een les differentiëren. In veel mindere mate wordt het product (de evaluatie) gedifferentieerd.

Differentiëren van de inhoud, aanpassen van het materiaal, maakt het mogelijk voor leerlingen om op eigen tempo aan de slag te gaan. Verschillende leerkrachten halen aan eigen werkmateriaal, cursussen en oefeningen te maken om beter te kunnen inspelen op de drie verschillen in leren (R2, R8, R9, R10, R12).

Het **proces differentiëren** gebeurt frequent, de meeste leerkrachten vermelden deze elementen in de interviews. Zo gebruiken ze verscheidene didactische werkvormen en didactische principes. Eveneens laten sommige leerkrachten de leerlingen vrij als het aankomt op de manier van samenvatten of de invulling van een opdracht (R8, R9, R11, R12).

Slechts één leerkracht (R1) geeft leerlingen keuzevrijheid wat betreft de **evaluatie (product)**. Bij het maken van bepaalde toetsen mogen de leerlingen kiezen of ze liever op papier werken of op de computer.

3.2.2 (OV 3) Leerplancommissies

Resultaten documentenanalyse

De leerplannen worden geanalyseerd wat betreft expliciete en impliciete vermelding van differentiatie en BKD. Zoals reeds vermeld, worden hiervoor codes gebruikt die aansluiten bij specifieke passages uit de leerplannen. Een overzicht van de gebruikte codestructuur met verwijzing naar de leerplannen is terug te vinden in Tabel 7.

Tabel 7: Overzicht codestructuur leerplannen en verwijzing naar de leerplannen

Vermelding differentiatie in de geanalyseerde leerplannen

<i>Impliciete vermelding</i>	Strikt leerplan	KL2, KL3, KL4
	Vrijheid leerplan	KL1, KL5, GL1, GL2, GL3, GL4, GL5, GL6, SGL1, SGL2, SGL3, SGL4, SGL5
	Gebruik verschillende werkvormen om in te spelen op interesses	KL1, KL2, KL3, KL4, KL5, GL1, GL2, GL3, GL4, GL5, GL6, SGL1, SGL2, SGL3, SGL4, SGL5, SGL6
	Gebruik verschillende werkvormen om in te spelen op leerstatus	KL2, KL3, KL5, GL2, GL3, GL4, SGL1, SGL2, SGL3, SGL4, SGL5, SGL6
	Inspelen op leerstatus zonder expliciet te spreken over BKD	KL5, SGL1, SGL2, SGL4, SGL5
	Inspelen op leerprofiel zonder expliciet te spreken over BKD	GL1, GL2, GL3, GL4, GL5, GL6
	Keuzevrijheid leerlingen	SGL1, SGL4, SGL5
	Vakgroepwerking	SGL2, SGL3, SGL6
	Materiële vereisten	KL1, KL2, KL5, SGL2, SGL3, SGL6
	Ondersteuning elektronisch leerplatform	KL1, GL2, GL3, GL4, GL5, GL6

<i>Expliciete vermelding</i>	Erkenning verschillen in klassen (definiëring BKD)	GL1, GL2, GL3, GL4, GL5, GL6, SGL1, SGL2, SGL3, SGL4, SGL5, SGL6
	Suggestief gebruik BKD	KL2, KL3, GL1, GL2, GL3, GL4, GL5, GL6, SGL1, SGL2, SGL3, SGL4, SGL5, SGL6
	Verplicht gebruik BKD	GL1, SGL5
	Inspelen op interesses	/
	Inspelen op leerstatus	KL2, KL3, GL1, GL2, GL3, GL4, GL5, GL6, SGL1, SGL3, SGL4
	Inspelen op leerprofiel	/
	Evaluatie (Output = input)	KL2, KL3, KL4, GL1, GL2, GL3, GL4, GL5, GL6, SGL1, SGL2, SGL3, SGL4, SGL5, SGL6
	Begeleid Zelfgestuurd Leren	GL1, GL2, GL3, GL4, GL5, GL6, SGL1, SGL2, SGL3, SGL4, SGL5
	Gebruik van Bloom	GL2, GL3, GL4, GL5, GL6
	Sociaal-demografische invulling	KL2, KL3, SGL1, SGL2, SGL3, SGL4, SGL5, SGL6
	Remediëring	SGL1, SGL3, SGL4, SGL5

Impliciete vermelding binnenklasdifferentiatie

Alle leerplannen voorzien verschillende en **afwisselende werkvormen en didactische principes**. Voornamelijk met de bedoeling om in te spelen op de interesses en de leefwereld van de leerlingen. Hierbij wordt soms het belang van keuzevrijheid aangehaald (SGL1, SGL4 en SGL5). Met de verschillen in leerstatus en leerprofiel wordt minder rekening gehouden.

Waar bij aso de nadruk veelal ligt op zelfstandig leren, bieden de leerplannen van alle koepels doorgaans meer en concretere didactische wenken voor tso en bso richtingen. In de leerplannen van het aso speelt dit een minder prominente rol en wordt leren eerder abstract voorgesteld. Tevens valt het op dat groepswork wordt aangeraden in elk van de leerplannen. Er wordt minder nadruk gelegd op de samenstelling van deze groepen (homogeen of heterogeen). Bijvoorbeeld: 'Leerlingen met een zwakkere leerstatus ondervinden voordelen van werken in heterogene groepen'.

"Een goed begin is het aanbieden van vrijheden op het gebied van het uitvoeren van de leertaak. De leerlingen bepalen dan mee (gedeelte sturing) de plaats waar ze werken, de tijd waarin ze de activiteiten uitvoeren, welke leeractiviteiten ze doen en in welke volgorde, en hoe ze die aanpakken." (SGL1, SGL4, SGL5)

In sommige leerplannen, voornamelijk GO en OVSG, wordt er gesproken over verschillen in leerstatus en leerprofiel. Dit zonder het begrip differentiatie aan te halen. In het algemeen wordt er kennis genomen van het verschil in vaardigheden en leerstatus van studenten van de derde graad. Er wordt echter geen vermelding gemaakt van studenten die (nog) niet over de benodigde voorkennis beschikken. Doordat er geen betekenis wordt gegeven aan BKD in de leerplannen kan iedere leerkracht het begrip op een andere manier interpreteren. Alsook op een andere manier benaderen in de klaspraktijk.

Verder wordt er gewezen op enkele **materiële vereisten** die aanwezig dienen te zijn voor de toepassing van verschillende didactische werkvormen en didactische principes. Zoals ook uit sommige interviews (R6, R8, R9, R10, R14) blijkt, speelt infrastructuur een rol in de uitvoering van BKD. Bovendien tonen bepaalde leerplannen aan dat het elektronisch leerplatform van een school toelaat om meer op de individuele kenmerken van leerlingen in te spelen. Enkele leerkrachten duiden in de interviews op het belang van deze elektronische leeromgevingen om de leerlingen aan te sporen extra oefeningen te maken, waarvan de verbetering online zal worden geplaatst (R2, R4, R7, R10)

"Deze vaklokalen worden best opgedeeld in twee zones of ruimtes: een ruimte voor klassikale instructie en mogelijkheid tot informatieverwerving EN een ruimte voor de kantoor simulatie, de winkelactiviteit, presentatieopdrachten of simulatieopdrachten voor logistiek." (KL5)

"Het gebruik van een elektronische leeromgeving biedt leerlingen kansen om zelfstandig leerinhouden te verwerken en opdrachten op eigen tempo uit te voeren." (SGL2, SGL3, SGL6)

Ten slotte wordt er in de leerplannen op zoek gegaan naar **vakgroepwerking** waarbij leerkrachten de mogelijkheid hebben om ideeën uit te wisselen. Wederom wordt hier niet concreet gesproken

over differentiatie. Doch halen enkele leerkrachten (R1, R3, R6, R8, R9, R10, R13, R14) aan te praten en te brainstormen over de toepassing van BKD met collega's. Het belang hiervan wordt besproken in de leerplannen.

"Samenwerken betekent leren van elkaar: uit discussies en uitwisseling van ervaringen bouwt een groep kennis op die ze toepast bij het realiseren van diverse onderwijsverbeteringen." (SGL2, SGL3, SGL6)

De meeste leerplannen verschaffen een bepaalde **mate van vrijheid** aan leerkrachten om BKD te implementeren in hun klaspraktijk. Het is immers aan de leerkrachten en de vakgroepen om de doelstellingen te verdelen over het vijfde en zesde middelbaar. Uit de documentenanalyse blijkt dat de leerplannen van het GO-onderwijs enigszins meer vrijheid bieden.

In tegenstelling tot bovenstaande impliciete vermeldingen van BKD in de leerplannen wordt er in sommige gevallen ook expliciet vermelding gemaakt van het begrip. In wat volgt gaat het over passages uit de leerplannen waar letterlijk gesproken wordt van differentiatie. Tevens wordt er ook gezocht naar elementen uit de leerplannen die gelinkt kunnen worden aan het BKD-model (Bijvoorbeeld output=input).

Expliciete vermelding binnenklasdifferentiatie

De meeste leerplannen wijzen op de veranderende samenstelling van klassen. Voornamelijk de leerplannen van OVSG spelen in op socio-demografische verschillen tussen de leerlingen. Alsook op de unieke verscheidenheid tussen leerlingen wat betreft hun talenten, vaardigheden, kennis enzovoort. Dit zonder expliciet te spreken over de drie verschillen in leren. In deze leerplannen, naargelang studierichting, zijn er verschillen op te merken. Voornamelijk SGL1, SGL4 en SGL5 leggen het meeste nadruk op de socio-demografische verscheidenheid. Over het algemeen valt op dat er bij tso en bso meer aandacht wordt geschonken aan taalbeleid.

De leerplannen van het GO-onderwijs focussen minder op de socio-demografische (nationaliteit, kansarmoede enzovoort) verschillen tussen de leerlingen. In deze leerplannen wordt de diversiteit eerder vanuit de drie verschillen in leren beschreven. In vele gevallen komt de beschrijving van deze verschillen in grote lijnen overeen met de definitie die Tomlinson (1999) en Hall (2002) hanteren voor BKD.

Indien er sprake is van het gebruik van BKD gaat het in de meeste gevallen om een **suggestieve toepassing**. Geen van de leerplannen geeft expliciet en gedetailleerd weer hoe leerkrachten kunnen inspelen op de diversiteit onder de leerlingen. In alle leerplannen wordt uitgegaan van de kennis van de leerkracht omtrent BKD en differentiatie in het algemeen aangezien er geen expliciete definitie van BKD wordt teruggevonden.

"Voor de leerlingen die uit een andere studierichting komen, is dit wellicht een eerste kennismaking met het thema. In dit geval werk je best gedifferentieerd." (KL2, KL3)

In de leerplannen van het OVSG wordt er tevens een onderscheid gemaakt tussen basisdoelstellingen en uitbreidingsdoelstellingen. In andere leerplannen is hiervoor soms een kleine aanwijzing, maar

nergens zo expliciet als bij de leerplannen van het OVSG. Dit geeft leerkrachten de vrijheid om gedifferentieerd te werken. Doch behoeft opgemerkt te worden dat er binnen een bepaald onderwerp geen onderscheid wordt gemaakt tussen basis of uitbreiding. Een meer gedetailleerde, uitgewerkte versie van mogelijkheden en voorbeelden ontbreekt hier eveneens. Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten wel weet hebben van deze uitbreidingsmogelijkheden, maar niet over de benodigde tijd beschikken (R2, R10).

Slechts in twee leerplannen wordt een **verplicht gebruik van BKD** teruggevonden (GL1 en SGL5). Hoewel er in het tweede geval eerder sprake is van individualisering in plaats van differentiatie.

"Indien een leerling niet uit de richting Economie komt, gaat de leraar na in welke mate de leerling deze leerplandoelstellingen reeds gerealiseerd heeft. Indien er leerplandoelstellingen zijn die nog niet gerealiseerd zijn, zal de leerkracht de leerling in het complementair gedeelte via extra taken en gedifferentieerd lesgeven deze doelstellingen alsnog aan de leerling aanbieden met het oog op het uitreiken van het attest bedrijfsbeheer." (GL1)

"Indien de doelstelling niet bereikt is, volgt de leerling een individueel traject." (SLG5)

Nadien wordt er nagegaan in welke mate de leerplannen aanraden om in te spelen op de drie verschillen in leren. In een beperkt aantal gevallen wordt er dan expliciet over differentiatie gesproken. Enkel bij leerstatus is er sprake van een min of meer expliciete vermelding van BKD. In de gevallen van leerprofiel en interesses gaat het eerder over impliciete vermeldingen.

Verder wordt in elk van de leerplannen de nood aan vernieuwde **evaluatie** opgenomen. De meeste leerplannen geven een concrete invulling aan evaluatie en duiden op het belang ervan (output=input). De leerplannen halen aan dat informatie in functie van feedback gebruikt kan worden zowel voor de leerling als voor de leerkracht.

"Procesevaluatie wil bijdragen tot de evaluatie van het zelfstandig denken en handelen van leerlingen. Ze geeft aan leerkrachten de mogelijkheid om het leerproces van de leerlingen van dichtbij te volgen en indien nodig bij te sturen of te differentiëren." (SGL1, SGL4, SGL5)

Het **Begeleid Zelfgestuurd Leren** (BZL) komt aan bod in de leerplannen van GO en OVSG. Het is volgens deze leerplannen, alsook volgens het BKD-model, belangrijk dat leerlingen hun leerproces in eigen handen nemen en zelfstandig, op eigen tempo leren werken. Dit met voldoende begeleiding en ondersteuning van de leerkracht of klasgenoten.

"Met begeleid zelfgestuurd leren bedoelen we het geleidelijk opbouwen van een competentie naar het einde van het secundair onderwijs, waarbij leerlingen meer en meer het leerproces zelf in handen gaan nemen. Zij zullen meer en meer zelfstandig beslissingen leren nemen in verband met leerdoelen. De leraar is ook coach, begeleider." (GL1, GL2, GL3, GL4, GL5, GL6)

Ten slotte halen enkele leerplannen **remediëring** aan als een belangrijke factor om met de verschillen in de klas om te gaan. Zoals reeds vermeld wordt de individuele begeleiding na de lessen

(remediëring) door alle leerkrachten aangehaald tijdens de interviews. De vermelding ervan in het leerplan kan aan de basis liggen voor het veelvuldig gebruik in de klaspraktijk.

Resultaten interviews

De leerplannen zijn voor de meeste leerkrachten een belangrijk **werkinstrument**, dat ze nauwgezet trachten op te volgen (R2, R3, R5, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14). Slechts twee leerkrachten (R1, R4) geven aan nonchalanter om te springen met het gebruik van de leerplannen. Ze vinden dat de leerstof dient aangepast te worden aan de unieke samenstelling van leerlingen in de klas. Doch ondervindt de grote meerderheid **druk** aangezien er veel dient gedaan te worden op korte tijd (R2, R3, R5, R8, R9, R13, R14).

Uit de documentenanalyse blijkt dat leerplannen weinig voorzien in een mogelijke toepassing van BKD. Er is amper vermelding van didactische werkvormen en didactische principes die leerkrachten kunnen toepassen met het oog op een gedifferentieerde aanpak. Leerkrachten halen eveneens aan dat het **leerplan te algemeen is wat betreft BKD** (R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R11, R12, R13, R14). Ze putten in het weinig inspiratie uit de leerplannen aangezien ze de didactische wenken slechts minimaal toepassen in hun lessen (R1, R2, R4, R5, R7, R8, R9, R13).

Enkele leerkrachten van het GO-onderwijs (R8, R9, R12) bevestigen de resultaten vanuit de documentenanalyse. Zoals zichtbaar in Tabel 7 voorzien de leerplannen van het GO-onderwijs eerder in expliciete vermelding van BKD. Eveneens bieden de leerplannen meer vrijheid ten opzichte van deze van het katholiek onderwijs (R9, R12).

"Ik kan wel zeggen dat voor het GO er een grotere vrijheid is dan het katholiek net. Dus dat wij inderdaad wel meer mogelijkheid hebben om zaken uit te breiden." (R9)

Ten slotte wijzen leerkrachten op de **verouderde leerplannen** (R8, R9, R11, R12, R13). De leerplannen voorzien niet in hedendaagse trends zoals bijvoorbeeld de *Sustainable Development Goals* (SDG's) of de donuteconomie (R11). Er wordt veel tijd gependend aan het kritisch evalueren van de leerplannen (R10, R12). De leerkrachten zijn van mening dat, met de modernisering van het onderwijs, ook de leerplannen een vernieuwing ondergaan in termen van BKD (R7, R8, R9, R10, R13).

Indien er meer tips uitgewerkt worden in de leerplannen omtrent de specifieke toepassing van BKD zal het gros van de leerkrachten hiermee aan de slag gaan. Tenminste als de tips haalbaar en interessant zijn (R1, R2, R3, R5, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14). Andere leerkrachten zouden hiervan geen gebruik maken (R4, R6) aangezien ze vinden dat een leerplan hier niet concreet in dient te voorzien. Het is de taak van een leerkracht om, op basis van de uniciteit van de klasomgeving, efficiënt om te gaan met BKD (R2, R6).

3.2.3 (OV 3) Uitgevers leerboeken

Uit de interviews blijkt dat de meerderheid van de leerkrachten (R1, R2, R3, R4, R5, R8, R9, R10, R12, R14) vindt dat het lesmateriaal te weinig voorziet in de toepassing van BKD. Ze voelen zich dikwijls genoodzaakt om **eigen materiaal** te ontwikkelen ter aanvulling van de handboeken (R2, R3, R4, R5, R8, R9, R10, R12). Voornamelijk de leerkrachten van GO-scholen halen aan dat de geringe handboeken die ter beschikking zijn te weinig inspelen op de verschillen binnen de klas. Hoewel de handboeken van het katholiek onderwijs hierin volgens hen eerder voorzien, zijn deze niet afgestemd op het leerplan van het GO-onderwijs. Eén leerkracht opteert in dit opzicht voor een netoverschrijdend leerplan. De geïnterviewde leerkrachten van het GO-onderwijs (R8, R9, R10, R12) maken veelal eigen cursussen of werkbundels. Leerkrachten wensen meer ondersteuning, ideeën en inspiratie te vergaren uit het lesmateriaal.

"Als er 1 opmerking mag zijn maak die leerplannen netoverschrijdend zodat materiaal, zodat werkvormen zodat zelfs drukkerijen, uitgevers van leerboeken nog een grotere afzet hebben. Want daar draait het dikwijls om dat we in het gemeenschapsonderwijs minder afzet hebben waardoor er ook geen boeken worden gemaakt voor ons publiek en dat is jammer." (R8, R9)

De voorziening van BKD in de handboeken blijkt sterk **afhankelijk van uitgeverij** (R3, R6, R7, R11, R13). Zo bestaat er volgens bepaalde leerkrachten van het katholiek onderwijs wel degelijk lesmateriaal dat rekening houdt met de drie verschillen in leren door bijvoorbeeld oefening te voorzien op meerdere niveaus. Al wordt aangehaald (R3) dat de leerlingen steevast kiezen voor de kortste oefening ongeacht de moeilijkheidsgraad. De websites van de uitgevers verschaffen eveneens inspiratie voor extra oefeningen en examenvragen (R7, R11).

Ten slotte wordt er in een interview vermeld dat het lesmateriaal hier niet in kan voorzien, vermits de verschillen in elke klas uniek zijn (R1). Het is vooral de leerkracht die deze verschillen moet erkennen en hiermee aan de slag moet gaan. De techniek van de leerkracht moet afgestemd worden op de uniciteit van de leerlingen in de klas (R1, R4, R6).

3.3 (OV 4) Voorwaarden toepassing binnenklasdifferentiatie

Tijdens de interview worden, door verschillende leerkrachten, voorwaarden aangehaald om BKD te doen slagen in de klaspraktijk. Wederom kunnen de belangrijkste inhoud worden teruggevonden in Tabel 6. Ruweg kan er een indeling gemaakt worden gebaseerd op steun en benodigheden voor de toepassing van BKD.

De voornaamste steun die leerkrachten verwachten is van de **school**. Het valt hierbij op dat enkel de leerkrachten van het GO-onderwijs (R8, R9, R10) aanhalen expliciet steun te krijgen van de school. Er wordt van hen verwacht dat ze zo goed mogelijk inspelen op de verschillen tussen de leerlingen. De directie van deze scholen werken specifieke actiepunten uit met het oog op BKD: ADI-principe, individuele begeleidingstrajecten, studiewijzers, co-teaching enzovoort. In één GO-school is het toepassen van activerende werkvormen en BKD een beoordelingspunt van het evaluatiegesprek met de directie (R8, R9).

Alle leerkrachten van het katholiek onderwijs halen aan dat er geen expliciete verwachtingen zijn van de school om gedifferentieerd aan het werk te gaan. Naar eigen zeggen kunnen ze op weinig begeleiding en info omtrent BKD rekenen (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R11, R13, R14). De grootte van de school wordt vermeld (R1) als een beperkende factor, waardoor de leerkrachten meer op zichzelf zijn aangewezen.

Ondanks het gros van de leerkrachten de noodzaak van BKD inziet, heeft slechts de helft van de leerkrachten een **bijscholing** gevolgd omtrent het onderwerp (R4, R7, R8, R9, R12, R13, R14). Het voornaamste nadeel van deze bijscholing is de sterke theoretische invulling ervan. De leerkrachten vergaren weinig informatie over de concrete toepassing van BKD in de klaspraktijk (R13, R14). Hetzelfde pijnpunt wordt door enkele leerkrachten ondervonden in de lerarenopleiding, waar er nog te weinig effectieve voorbeelden en technieken worden aangeboden (R1, R9, R13).

Ervaringen, ideeën en tips uitwisselen met **collega's** blijkt voor sommige leerkrachten een belangrijke steun (R1, R2, R3, R6, R7, R8, R9, R10, R12, R13, R14). Uit de documentenanalyse blijkt eveneens dat leerkrachten veel leren uit discussies en uitwisselen van ervaringen. Bepaalde leerkrachten trachten voldoende samen te werken met **paralleleerkrachten** om de werkdruk te reduceren (R2, R3, R10, R12). Doch hebben enkelen het gevoel op hun eigen eiland te zitten (R2, R4, R7).

Leerkrachten (R6, R8, R9, R10) halen tijdens de interviews het belang van een aangepast indeling van het klaslokaal, in functie van de drie verschillen in leren, aan. De aanwezigheid van benodigde **infrastructuur** kan de toepassing van BKD volgens hen tewerkstellen. Scholen trachten te voorzien in lokalen waarbij banken staan opgesteld om groepswork en hoeken- te faciliteren (R6, R10). De aanwezigheid van laptops, tablets en internetverbinding wordt eveneens voorzien door de meeste scholen om aan de slag te gaan met BKD.

3.4 (OV 5) Barrières binnenklasdifferentiatie

Uit de interviews blijkt dat sommige leerkrachten nog huiverig staan ten opzichte van het gebruik van BKD. In bijna elk van de interviews halen leerkrachten gelijkaardige elementen aan die hen belemmeren om efficiënt gebruik te maken van BKD. De meest beperkende factor die leerkrachten aanhalen is **tijd**. Dit zowel met betrekking tot de voorbereiding van gedifferentieerde lessen, het maken van extra oefeningen en het maken van cursussen. Alsook wat betreft de beperking in contactmomenten. Volgens sommige leerkrachten (R8, R9, R12, R13) duurt het veel langer om een onderwerp te behandelen indien er gebruik wordt gemaakt van BKD. Anderen (R4, R10) vinden dan weer dat indien de voorbereiding goed zit, de contactmomenten voldoende zijn. De **klasgrootte** (R5, R7) wordt in dit opzicht ook als een belemmering gezien. Indien de klassen te groot zijn halen leerkrachten (R5, R7) aan geen tijd te hebben voor BKD en vinden ze een toepassing ervan nagenoeg onmogelijk.

Indien de klas wordt ingedeeld in verschillende groepen en de leerlingen individueel aan het werk gaan ondervinden enkele leerkrachten een **chaotische klasomgeving** (R2, R6, R9, R13). Het is dan zeer moeilijk om het overzicht te bewaren en met alle leerlingen bezig te zijn, zeker bij omvangrijke klassen. Een oplossing, die door enkele leerkrachten van het GO-onderwijs wordt aangehaald (R8, R9, R10) is *co-teaching*. Zo kunnen meerdere leerlingen tegelijkertijd geholpen worden en wordt er voorkomen dat leerlingen niks zitten doen en zo de rust in de klas verstoren.

Hoewel bepaalde leerkrachten vermelden dat de school waarin ze lesgeven sterk tracht te voorzien in geschikte **infrastructuur**, zijn er ook enkele leerkrachten (R8, R9, R14) die dit als voornamelijk beperking aanhalen. De klassen zijn niet groot genoeg om hoekenwerk of groepswork te faciliteren. Bovendien kruipt er extra tijd in het voorbereiden van de klaslokalen. Een andere leerkracht (R10) haalt in dit opzicht de aanwezigheid van het Economisch Leercentrum (ELC) aan. Een groot lokaal waarbij de banken zo zijn opgesteld om in groep aan de slag te gaan. Tevens zijn er ook voldoende computers aanwezig waarvan de leerlingen gebruik mogen maken wanneer ze individueel aan het werk zijn.

Eén leerkracht (R5) haalt aan dat ze bang is om te **stigmatiseren** indien de klas steeds wordt ingedeeld op basis van leerstatus. In een andere school (R8, R9) merken ze de gevolgen van een continue indeling naargelang leerstatus. De leerlingen hebben snel door wie tot de sterkere groep behoort en wie tot de zwakkere groep. Een mogelijke oplossing zou zijn om de leerlingen, afhankelijk van het thema, in te delen naargelang leerstatus. Zodat ook de zwakkere leerling tot de sterke groep kunnen behoren op basis van het thema en hun interesses en vaardigheden. Een grondige kennis van de leerlingen is dan wel vereist.

"Ja, wij onderschatten dikwijls de leerlingen als die dan in een bepaald groepje zitten (...) zij hadden heel snel door wie waar zat en dan was de fun er al heel snel af. En dan van mevrouw ik kan toch meer. Het is delicaat." (R9)

Het tekort aan **zelfredzaamheid** wordt door enkele leerkrachten gezien als een voornamelijk beperking voor de toepassing van BKD (R2, R3, R6). Indien leerlingen niet zelfstandig aan de slag kunnen vinden leerkrachten het zeer moeilijk om te differentiëren.

Hoewel één leerkracht (R10) aanhaalt dat de leerlingen het gedifferentieerd werken gewoon zijn, vermelden andere leerkrachten dat het gebruik ervan **gradueel** zou moeten worden ingevoerd. De leerlingen zijn het niet gewoon om op deze manier te werken (R5, R6, R8, R9, R14). Enkele leerkrachten (R8, R9) ondervinden zelfs dat de leerlingen het actief en zelfstandig werken beu worden na verloop van tijd.

De meeste leerkrachten erkennen de verschillen tussen de leerlingen op gebied van leerstatus. Doch vinden ze het zeer moeilijk om op gepaste wijze met beide groepen rekening te houden. Zo is de sterke groep snel afgeleid en niet steeds bereid om extra oefeningen te maken (R1, R5). Sommige leerkrachten betrappen zich erop gefocust te zijn op de zwakkere leerlingen om deze vooruit te helpen en verliezen hierbij de sterkere groep uit het oog (R3, R10). Het verlagen van de **norm van het onderwijs** wordt in dit opzicht aangehaald als belangrijk pijnpunt (R8, R9). Om de zwakkere leerlingen de kans te geven om te groeien wordt de lat soms verlaagd (R8).

"Ik vind het differentiëren naar iemand die uitdagende oefeningen nodig heeft heel belangrijk, want die heeft de norm al gehaald. Maar iemand die zwak is en die dan differentiëren en uw norm verlagen. Dat is eigenlijk een tegenkating van het differentiëren. Want je gaat eigenlijk uw lat wat lager leggen zodat die mindere groep er ook over kan."
(R8)

Met betrekking tot de barrières vallen er geen significante verschillen op te merken in de antwoorden die leerkrachten van de verscheidene koepels geven.

3.5 (OV 6) Verschillen naargelang studierichting

Ten slotte worden de leerkrachten gevraagd naar hun verschil in aanpak naargelang de studierichtingen waarin ze les geven. Bevraagde leerkrachten zijn het eens dat leerlingen uit het bso of tso onderwijs meer begeleiding en sturing nodig hebben (R2, R3, R5, R13, R14). De leerlingen werken minder vlot individueel en geven er eerder de brui aan. De mate van zelfredzaamheid in deze studierichtingen is lager, wat de toepassing van BKD bemoeilijkt (R2, R3). Over het algemeen is de motivatie van deze leerlingen minder. Ze zijn eerder **schoolmoe** en sommigen hebben het gevoel gefaald te zijn omwille van het watervalstelsel waarin ze terecht komen (R2, R4, R5, R6, R8, R9, R10, R12, R13, R14). Het verschil in motivatie en mentaliteit van de leerlingen in het bso onderwijs verklaart waarom er minder gebruik wordt gemaakt van BKD in deze klassen. Leerkrachten halen aan dat ze simpelweg geen tijd hebben om gedifferentieerd aan het werk te gaan in een bso klas. Het is dikwijls een hele opgave om deze leerlingen stil en gemotiveerd te krijgen (R10, R12). De leerkrachten hebben het gevoel dat de leerlingen niet efficiënt functioneren indien er gebruik wordt gemaakt van hoekenwerk of groepswork.

"Als ge een uurtje hebt in de bso dat is.. Dan heb ik uiteindelijk nog een halfuur over om te doen wat ik moet doen. Dan is het neem uw boek, start de computer op, neem uw boek, neem een pen. Ik heb geen pen bij..." (R12)

Enkele leerkrachten halen aan dat de verschillen in leerstatus tussen leerlingen in lagere studierichtingen minder significant zijn (R8, R9). Terwijl twee andere leerkrachten (R13, R14) de verschillen in de lagere studierichtingen dan weer groter vinden. Wel zijn enkele leerkrachten het erover eens dat ze meer kunnen betekenen voor de leerlingen in het bso onderwijs (R3, R4). Gezien de moeilijke achtergrond van bepaalde leerlingen zien leerkrachten zichzelf als een luisterend oor. Ze krijgen het gevoel dat ze een significant verschil kunnen maken voor deze leerlingen door hen kwalitatief onderwijs aan te bieden en hun passie over te brengen.

De verschillen tussen aso en tso blijken minder groot (R1, R7, R11, R13, R14). Leerkrachten hanteren ongeveer dezelfde manier van lesgeven in beide richtingen. De meeste leerkrachten zijn van mening dat ze, in tegenstelling tot bso, meer BKD kunnen toepassen. Echter is de meerderheid van de leerkrachten zich niet bewust van het effect van het gebruik van BKD. Ze hebben nooit onderzocht in welke studierichting het effect het grootste is (R2, R6, R8, R9, R10).

De verschillen in aanpak naargelang de studierichting kan eveneens verklaard worden door het **soort les** (R2, R6, R8, R9, R10, R12, R13, R14). Wanneer er meer **projectmatig** aan de slag wordt gegaan lukt de toepassing van BKD beter. Een gedifferentieerde aanpak is moeilijker te implementeren in **theoretische lessen**. Er kan worden besloten dat de bevraagde leerkrachten het meest gebruik maken van BKD in tso onderwijs. Aangezien ze vinden dat de lesinhouden hier meer aanleiding toe geven. Bovendien zijn de leerlingen meer gemotiveerd en zelfstandiger dan leerlingen in het bso onderwijs.

Er zijn geen opvallende verschillen wanneer de antwoorden van leerkrachten per koepel worden vergeleken.

DEEL 4: Discussie en conclusie

4.1 Discussie

De diverse samenstelling van klassen wordt meermaals aangehaald in dit onderzoek. Dirk Geldof (2015) spreekt van superdiversiteit. Leerkrachten bevestigen de aanwezigheid van socio-demografische verschillen en de drie verschillen in leren. Vermits dit onderzoek focust op de diversiteit in leerstatus, leerprofiel en interesses van de leerlingen gaat **onderzoeksvraag 1** na hoe leerkrachten het begrip binnenklasdifferentiatie (BKD) interpreteren. Door de meeste leerkrachten wordt BKD beschreven als het inspelen op de verschillen binnen een klasomgeving (R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R13). Doch vermeldt geen enkele leerkracht expliciet de drie verschillen in leren, die centraal staan bij BKD. Voornamelijk de verschillen in snelheid komen ter sprake. De leerkrachten erkennen de verschillen in leerstatus op basis van voorkennis (R1, R2, R3, R4, R13, R14). De literatuur duidt op voorkennis als een belangrijke determinant voor leerstatus (Coubergs et al., 2015). Technieken die worden toegekend aan micro-differentiatie komen het vaakst aan bod tijdens de interviews. Leerkrachten trachten gedifferentieerd aan het werk te gaan door middel van eenvoudige ingrepen. Bovendien spreekt één leerkracht (R2) van afzonderlijke onderwijsleersituaties die aansluiten bij de eigenheid van elke leerling, individualisering. Hoewel beide begrippen (individualiseren en differentiëren) in de praktijk geassocieerd worden, dienen ze met de nodige voorzichtigheid gebruikt te worden aangezien ze niet dezelfde betekenis hebben. De betekenis die leerkrachten geven aan BKD worden afgewogen ten opzichte van de definities van Tomlinson (1999) en Hall (2002). In vergelijking met deze definities spreken leerkrachten niet expliciet over de drie verschillen in leren, komt het doel van differentiatie niet ter sprake en wordt voornamelijk de toepassing van kleine aanpassingen in de lespraktijk besproken.

In het tweede deel van deze onderzoeksvraag wordt de perceptie van leerkrachten ten aanzien van de intelligentie van leerlingen nagegaan. Zoals in de literatuur ter sprake komt is het belangrijk dat de leerkracht gelooft in het kunnen van de leerlingen. Het hanteren van een *growth mindset* is noodzakelijk voor de toepassing van BKD (Coubergs et al., 2015; Dweck, 2006; Tomlinson, 2010). De meeste leerkrachten denken dat intelligentie vooral gepaard gaat met de inspanningen, attitudes, interesses en werkhouding van de leerlingen (R1, R2, R3, R4, R6, R8, R9, R12, R13, R14). De omgeving van de leerling, zoals de ouders en de leerkracht kan eveneens een invloed uitoefenen op deze aspecten. Enkele leerkrachten (R2, R5, R6) wijzen hierbij op grenzen wat betreft de mate waarin de intelligentie van leerlingen kan groeien. Intelligentie zorgt volgens hen soms voor gemakzucht en een vermindering in motivatie. Zo toont recent onderzoek aan dat hoogbegaafde leerlingen meer kans hebben om te blijven zitten in het middelbaar onderwijs door gebrek aan uitdaging en motivatie (Lavrijsen & Verschueren, 2019).

Wat betreft de socio-demografische samenstelling van Limburgse klassen wordt er door vele leerkrachten gesproken over een mix van autochtone en allochtone leerlingen. In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen: aantal leerlingen met een andere nationaliteit, aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs en aantal leerlingen die beroep doen op een studietoelage (Onderwijs Vlaanderen, 2018). De socio-demografische verschillen die de leerkrachten aanhalen tijdens de interviews gaan gepaard met nationaliteit en kansarmoede.

Een sterke multiculturele samenstelling komt voornamelijk tot uiting in de interviews met GO-leerkrachten. Dit kan te wijten zijn aan toevalligheid of aan de locatie van de school. De niet-confessionele aard van de Gemeenschapsscholen kan eveneens aan de basis liggen. Deze culturele verschillen blijken geen probleem te vormen voor de meeste scholen, aangezien ze hieraan reeds gedurende lange tijd worden blootgesteld. Dit in tegenstelling tot een leerkracht (R4) die vermeldt dat deze verschuivingen zich pas recentelijk hebben voorgedaan. Hierdoor is de school nog zoekende naar efficiënte manieren om constructief om te gaan met de toenemende multiculturaliteit. Taalmoeilijkheden worden daarentegen, door alle leerkrachten, vaker aangehaald. Vele leerlingen hebben problemen met de interpretatie en betekenis van woorden. Andere kenmerken van de leerlingen zoals leeftijd, gedrag en leerstoornissen blijken volgens de bevroegde leerkrachten minder invloed te hebben.

Gezien de diverse samenstelling van Limburgse klasomgevingen wordt in **onderzoeksvraag 2** nagegaan in welke mate leerkrachten de noodzaak ondervinden om BKD toe te passen in hun dagelijkse klaspraktijk. In de literatuur wordt er gesproken over onderwijs op maat of adaptief onderwijs met als doel het leerrendement van de leerlingen te verhogen (Coubergs et al., 2015; Tomlinson, 2001). Het aanbieden van onderwijs op maat, rekening houdend met de verschillen in leerstatus blijkt volgens bepaalde leerkrachten noodzakelijk (R1, R3, R5, R7, R8, R9, R10, R14). Het verschil in snelheid van werken van de leerlingen wordt regelmatig ervaren door de leerkrachten. Het valt daarbij op dat de snelle leerlingen zich vervelen en de rest van de klas storen. Het aanbieden van meer uitdagende oefeningen blijkt niet steeds evident door de beperkte motivatie van de leerlingen. Al wijst een leerkracht (R7) hierbij op de manier waarop deze oefeningen worden aangebracht; met het nodige enthousiasme en uitdaging voor de leerlingen. Sommige leerkrachten (R5, R13, R14) halen aan, hoewel de noodzaak voor BKD te voelen, hierop weinig in te spelen omwille van barrières. In kleinere klassen komt de noodzaak van BKD daarentegen minder naar voor aangezien de klasomgeving eerder toestaat om rekening te houden met de drie verschillen in leren. Uiteraard dient bovenstaande informatie met de nodige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. Het is mogelijk dat bepaalde leerkrachten sociaal wenselijke antwoorden geven als het aankomt op de implementatie van BKD in hun klasomgevingen.

Initiatief vanuit pedagogisch-didactisch oogpunt is niet voldoende om van BKD de regel te maken (Coubergs et al., 2015; Tomlinson, 2001). **Onderzoeksvraag 3** bespreekt de drie voornaamste actoren; leraren, leerplancommissies (koepels) en uitgevers. Allereerst wordt de motivatie voor het gebruik van BKD in klasomgevingen nagegaan. Nadien worden de actoren besproken in functie van BKD.

Het gebruik van BKD brengt voordelen mee voor de leerlingen (Coubergs et al., 2015; Tomlinson, Brighton et al., 2003). Voorgaand onderzoek duidt op de positieve impact op de houding, motivatie en het engagement van de leerlingen (Goodnough, 2009). De voornaamste reden voor leerkrachten om gedifferentieerd aan het werk te gaan is om leerlingen mee te krijgen en te motiveren. Het creëren van een bekrachtigend en positief leerklimaat waardoor leerlingen het eigen leerproces in handen nemen staat hierbij centraal. Volgens enkele leerkrachten (R6, R8, R9) komen alle leerlingen tot meer en efficiënter leergedrag door gebruik te maken van BKD in de dagelijkse klaspraktijk.

Hoewel bepaalde leerkrachten voornamelijk een verandering waarnemen in de leerresultaten van de zwakkere leerlingen (R3, R8, R9), wordt er door geen enkele leerkracht gesproken over het verkleinen van de prestatiekloof (Sweeny & Beecher, 2008). Het gros van de leerkrachten vindt het belangrijk om de sterke leerlingen voldoende uit te dagen. Echter wordt er in dit opzicht gesproken over extra werk waar deze leerlingen tegenop zien (R3, R5, R11, R12). BKD mag niet betekenen dat de sterke leerlingen extra werk krijgen. Doch wordt dit door veel van de bevroagde leerkrachten aangehaald als onderdeel van BKD. Er moet op andere manieren worden ingespeeld op de verschillen in leerstatus en snelheid van de leerlingen. In plaats van extra oefeningen kunnen de sterkere leerlingen onmiddellijk meer uitdagende oefeningen voorgeschoteld krijgen.

Het gros van de leerkrachten haalt (onrechtstreeks) aan dat leren een individueel verschillend proces is. De literatuur bevestigt dit eveneens (De Corte, 2000; Struyven et al., 2015). De uniciteit van elke leerling draagt bij tot het gebruik van andere leermethoden, didactische werkvormen en didactische principes door een leerkracht (De Corte, 2000; Struyven et al., 2015). Hoewel de literatuur (Coubergs et al., 2015) wijst op het belang van voorbereiding om actief te anticiperen op de drie verschillen in leren binnen een klasomgeving, is niet elke leerkracht hiermee bewust bezig bij de voorbereiding van lessen. Leerkrachten halen aan dat ze na verloop van tijd beter in staat zijn om de noden en behoeften van de leerlingen in te schatten waardoor ze meer gedifferentieerd aan het werk gaan (R7, R11, R14). De literatuur bevestigt eveneens dat leerkrachten die de verschillen tussen leerlingen erkennen, meer inzetten op alternatieve lesvormen om in te spelen op de diversiteit (Struyven et al., 2015).

Door de meeste leerkrachten wordt er voornamelijk gesproken over micro-differentiatie: voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen, groepswork, *peer teaching*, remediëring, extra oefeningen voorzien, afwisselend gebruik van verschillende didactische werkvormen en didactische principes enzovoort. Deze eenvoudige ingrepen kunnen helpen om meer op maat van de leerlingen te werken (Struyven et al., 2015). Veel van de ingrepen zijn terug te vinden in de literatuur (Bijlage A).

In krachtige leerprocessen staat interactie met anderen centraal. Door het voeren van klasdiscussies of klasgesprekken komen leerlingen in aanraking met nieuwe vaardigheden en informatie (De Corte, 2000; Struyven et al., 2015). De bevroagde leerkrachten halen aan regelmatig te werken in groepen. De samenstelling van groepen gebeurt op basis van willekeur (R8, R9, R11, R12) of op basis van de keuze van de leerlingen (R1, R2, R3, R4, R6, R7, R10, R11, R13). Weinig leerkrachten houden rekening met de verschillen in leerstatus en de positieve effecten die een heterogene groepssamenstelling tot gevolg heeft voor leerlingen met een lagere leerstatus (Belfi et al., 2010; Struyven et al., 2015). Vervolgens maken veel leerkrachten (R3, R5, R6, R8, R9, R10, R12, R13) gebruik van *peer teaching*. In de literatuur komt het proces waarbij leerlingen elkaar informatie bijbrengen, eveneens naar voor als veel gebruikte techniek door leerkrachten (Hootstein, 1998). Verder wordt remediëring frequent aangehaald om in te spelen op de drie verschillen in leren. Hoewel remediëren deel kan uitmaken van BKD is het volgens onderzoek (2015) eerder gericht op het bijwerken van individuele cognitieve tekorten (Struyven et al., 2015). Ten slotte vinden enkele leerkrachten (R1, R2, R3, R4, R6, R12, R14) het nuttig om de leerlingen zelf de invulling van een taak te laten bepalen of door na te gaan welke manier van werken ze appreciëren, om het

enthousiasme en de motivatie aan te wakkeren. De literatuur beschrijft eveneens het belang van keuzemogelijkheden zodat de leerlingen het leerproces in eigen handen kunnen nemen (Coubergs et al., 2013; Couborgs et al., 2015).

Uit enkele interviews blijkt dat leerkrachten die de positieve effecten van BKD hebben ervaren, sneller geneigd om het toe te passen in hun klaspraktijk (R2, R6, R10). Geloof in eigen kunnen (*self-efficacy*) is hierbij een bepalende factor volgens de literatuur (Wertheim & Leyser, 2010). Leerkrachten die aanhalen dat ze niet bang zijn om te falen tijdens een les, zijn eerder geneigd om alternatieve didactische werkvormen, in functie van BKD, te hanteren.

Zoals ook in de literatuur benadrukt, differentiëren leerkrachten voornamelijk het proces (afwisselend gebruik van werkvormen en didactische principes) en de inhoud (het aanpassen van materiaal) van een les. In mindere mate wordt het product, de evaluatie gedifferentieerd (Sweeny & Beecher, 2008; Bailey & Williams-Black, 2008). Uit de interviews blijkt dat leerkrachten trachten om de snelle leerlingen aan te sporen om extra oefeningen te maken. Echter worden de leerlingen niet geëvalueerd naargelang hun groeiproces. Tevens worden er niet steeds verbetermomenten aangeboden voor deze extra oefeningen. Er wordt door de bevroagde leerkrachten nog weinig ingezet op formatieve evaluatie. Hierbij wordt niet enkel het eindresultaat, maar ook het leerproces geëvalueerd en bijgestuurd. Uit de literatuur blijkt dat deze vernieuwde visie op evalueren gehanteerd dient te worden in een gedifferentieerde klasomgeving (Couborgs et al., 2015).

Uit onderzoeksvraag 1 en onderzoeksvraag 2 blijkt dat leerkrachten voornamelijk de verschillen in leerstatus aanhalen wanneer er gesproken wordt over BKD. Onderzoeksvraag 3 belicht eveneens dat BKD gezien wordt als een manier om deze verschillen het hoofd te bieden, voornamelijk door het aanbieden van extra of meer uitdagende oefeningen.

Zowel de bevroagde leerkrachten als de literatuur (Tobin & Tipett, 2014) wijzen op de externe druk vanuit de leerplannen die leerkrachten ondervinden bij de toepassing van BKD. Deze druk komt niet enkel voort uit de hoeveelheid leerstof die dient behandeld te worden. Enkele leerkrachten (R8, R9, R11, R12, R13) wijzen eveneens op de voorbijgestreefde en achterhaalde inhoud met betrekking tot de leerstof. Geen van de leerplannen beschrijft concrete toepassingen en voorbeelden met betrekking tot BKD. De modernisering van het onderwijs beoogt een hervorming van de huidige leerplannen. Door per graad sleutelcompetenties uit te werken om het beheersen van de basiscompetenties bij elke leerling na te streven, wordt er sterk ingezet op meer gedifferentieerd onderwijs (Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2018; Onderwijs Vlaanderen, 2013; Vlaamse Overheid, 2018).

In de documentenanalyse wordt er onderscheid gemaakt tussen impliciete en expliciete vermelding van BKD. De impliciete vermelding gaat voornamelijk over het gebruik van verschillende didactische werkvormen, het belang van infrastructuur en een elektronische leeromgeving. Suggestieve toepassingen en onderdelen van het BKD-model: vernieuwde evaluatie en Begeleid Zelfgestuurd Leren worden gezien als expliciete vermelding van BKD. De leerplannen van het GO-onderwijs bieden meer vrijheid. Bovendien is er in deze leerplannen meer sprake van een expliciete vermelding. Dit kan verklaren waarom leerkrachten van het GO-onderwijs eerder geneigd zijn BKD toe te passen.

Hoewel het gros van de leerkrachten het belangrijk vindt dat de snelle leerlingen zelfstandig kunnen werken, streeft het GO-onderwijs zelfstandigheid en verantwoordelijkheid na bij alle leerlingen. Dit kan verklaard worden door de vermelding van Begeleid Zelfgestuurd Leren (BZL) in de leerplannen van het GO-onderwijs. Leerkrachten uit het GO-onderwijs halen tijdens de interviews macro-differentiatie technieken aan die ze toepassen in de klaspraktijk: *co-teaching*, *reverse teaching* en het gebruik van studiewijzers.

Het gebruik van bepaalde technieken door leerkrachten zoals remediëring kan verklaard worden door de vermelding ervan in de leerplannen.

Ten slotte wordt de voorziening van het lesmateriaal nagegaan. De meeste leerkrachten voelen zich genoodzaakt om eigen materiaal te ontwikkelen om in te spelen op de verschillen in de klas (R2, R3, R4, R5, R8, R9, R10, R12). Handboeken voorzien te weinig in de drie verschillen in leren, al zou dit afhankelijk zijn van de uitgeverij (R3, R6, R7, R11, R13). Voornamelijk leerkrachten van het GO-onderwijs stellen dat ze het moeilijk hebben om een geschikt handboek te vinden aangezien het aanbod van lesmateriaal voor het GO-onderwijs eerder beperkt blijkt. De aanwezige handboeken zijn kwalitatief niet hoogstaand of spelen weinig in op de drie verschillen in leren (R8, R9, R10, R12). Echter vindt niet elke leerkracht (R1, R4, R6) dat een handboek kan voorzien in BKD, gezien de uniciteit van elke klas. De literatuur pleit eveneens voor flexibel lesmateriaal dat de leerkracht kan aanwenden naargelang de behoeftes van de leerlingen in de klas (Struyven et al., 2015).

Uit de interviews blijkt dat leerkrachten meer ondersteuning vanuit de leerplancommissies en de uitgevers behoeven voor de toepassing van BKD. Aangezien de leerplannen en het lesmateriaal weinig aanleiding geven tot het gebruik van BKD hebben leerkrachten het gevoel op zichzelf te zijn aangewezen. Kleine tips en concrete ontwerpideeën in de leerplannen zou het gros van de bevroagde leerkrachten aanzetten tot de toepassing van BKD in de klasomgeving. Wanneer het lesmateriaal eveneens voorziet in de drie verschillen in leren door bijvoorbeeld oefeningen van verschillend niveau aan te bieden, mogelijkheid tot hoekenwerk enzovoort, besparen leerkrachten veel tijd in de voorbereiding van gedifferentieerde lessen, wat de toepassing ervan ten goede komt.

Vooraleer BKD wordt toegepast in klasomgevingen dient er voldaan te zijn aan enkele voorwaarden. Leerkrachten hebben de juiste middelen, tijd en steun nodig om BKD te implementeren (Coubergs, Struyven et al., 2016; Hertberg-Davis & Brighton, 2006; Joseph, 2013). **Onderzoeksvraag 4** bundelt de belangrijkste voorwaarden die leerkrachten aanhalen. De voornaamste steun die leerkrachten verwachten, naast de leerplannen en het lesmateriaal is van de school. Leerkrachten van het GO-onderwijs vermelden de actiepunten (invoeren van studiewijzers, *co-teaching*, evaluatie op basis van het gebruik van BKD in de les) die de school reeds uitwerkte in functie van BKD. De meerderheid van de leerkrachten van het katholiek onderwijs kan daarentegen op weinig begeleiding en informatie rekenen en heeft het gevoel op zichzelf te zijn aangewezen. Het gebruik van BKD blijft eerder uit wanneer de directie van een school weinig geïnteresseerd is in de toepassing ervan (Hertberg-Davis & Brighton, 2006). Dit kan verklaren waarom leerkrachten uit het katholiek onderwijs minder geneigd zijn om BKD toe te passen.

Enkele leerkrachten (R1, R4, R7, R8, R9, R12, R13, R14) vermelden dat er te weinig praktische voorbeelden en technieken worden aangehaald in bijscholingen en de lerarenopleidingen wat betreft BKD, waardoor de implementatie voorsnog uitblijft. Voorgaand onderzoek vermeldt nochtans dat er overheen de tijd meer aandacht besteed wordt aan BKD in de lerarenopleidingen (Joseph, 2013; Joseph, Thomas et al., 2013; Ruys et al., 2013). Wellicht wordt er nog steeds te weinig gefocust op de concrete toepassing van BKD in de klasomgeving.

Het uitwisselen van ervaringen, tips en ideeën met collega's kan eveneens een belangrijke steun zijn (R1, R2, R3, R6, R7, R8, R9, R10, R12, R13, R14). Teamwerk is immers noodzakelijk voor het leren van leerkrachten (Struyven, Coubergs et al., 2015). Voornamelijk beginnende leerkrachten hebben belang bij het uitwisselen van ervaring en kennis met anderen (De Neve et al., 2015; Hertberg-Davis & Brighton, 2006; Joseph, 2013). Onderzoek (Joseph, 2013; Onderwijs Vlaanderen, 2013; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005) toont aan dat oudere leerkrachten minder voorstander zijn van BKD. Deze bevinding wordt niet teruggevonden in de interviews. Uit de interviews blijkt wel dat jongere leerkrachten innovatiever zijn in hun manier van lesgeven. Oudere leerkrachten hebben zichzelf reeds technieken eigen gemaakt die werken in gedifferentieerde klasomgevingen. Uit een interview (R12) blijkt dat deze leerkrachten vaak standvastiger zijn wat betreft hun manier van lesgeven.

Ten slotte de voorziening van de infrastructuur in de drie verschillen in leren. Scholen trachten in de mate van het mogelijke te voorzien in geschikte infrastructuur (opstelling banken, aanwezigheid laptops en internetverbinding) om de toepassing van BKD mogelijk te maken. Aanpassingen in de leeromgeving kunnen differentiatie in de hand werken (Chamberlin & Powers, 2010; Struyven et al., 2015). Niet enkel de leerkracht, ook de school en het lerarenteam staan in voor een efficiënte implementatie van BKD (Chamberlin & Powers, 2010; Struyven et al., 2015).

Naast de beperkte infrastructuur om het gebruik van verschillende didactische werkvormen te faciliteren, bespreekt **onderzoeksvraag 5** verscheidene andere barrières die leerkrachten verhinderen om BKD te gebruiken. Tijdens de interviews bevestigen leerkrachten de meeste van de in de literatuur beschreven beperkingen. Tabel 8 geeft een overzicht van de voornaamste barrières die de leerkrachten aanhalen. Bovendien wordt er in Tabel 8 aangegeven indien deze belemmering ook in de literatuur wordt besproken.

Tijd blijkt een voorname beperking, zowel wat betreft de voorbereiding van lessen als het contactmoment. Leerkrachten ondervinden dat een gedifferentieerde aanpak meer tijd in beslag neemt.

Wanneer leerlingen zich vervelen heeft dit vaak een negatieve invloed op hun gedrag (Subban & Round, 2015). Hoewel de literatuur wijst op de vermindering in gedragsproblemen door de toepassing van BKD (Subban & Round, 2015) wordt er door de leerkrachten (R2, R6, R9, R13) chaotisch klasmanagement ervaren omwille van de omvangrijke klassen. Volgens de literatuur kan dit verklaren waarom bepaalde leerkrachten eerder kiezen voor de meer traditionele manier van lesgeven (Hering, 2014; Struyven et al., 2015). Een bepaalde mate van zelfredzaamheid van de leerlingen blijkt in dit opzicht noodzakelijk (R2, R3, R6). Wanneer de snelle leerlingen zelfstandig

aan de slag gaan kan de leerkracht de andere leerlingen meer individuele begeleiding bieden. Sommige leerkrachten halen aan hierbij de lat te laag te willen leggen voor de zwakkere leerlingen waardoor de norm van het onderwijs wordt verlaagd (R8, R9). Bovendien zegt één leerkracht (R5) dat er rekening dient gehouden te worden met het stigmatiserend effect dat de indeling naargelang leerstatus teweegbrengt (Hering, 2014; Tulbure, 2011). Aangezien er regelmatig wordt vermeld dat leerlingen de manier van werken niet gewoon zijn, lijkt een graduele invoering van BKD geschikt. Leerlingen kunnen wennen aan de gedifferentieerde manier van werken. Enkele leerkrachten (R8, R9) ondervinden zelfs dat de leerlingen het actief en zelfstandig werken beu worden na verloop van tijd. Het is dan belangrijk om voldoende gevarieerd aan het werk te gaan (Coubergs et al., 2013; Tomlinson, 1999). De verhoogde werkdruk en diverse barrières die leerkrachten ondervinden bij de toepassing van BKD maakt dat bepaalde leerkrachten nog huiviger staan ten opzichte van het gebruik ervan. Zoals de literatuur aanduidt is niet iedereen overtuigd van de praktische toepassing van BKD (Anderson, 2007; Santamaria, 2009; Tomlinson & Allan, 2000).

Tabel 8: Vergelijkend overzicht belangrijkste barrières bij de toepassing van binnenklasdifferentiatie

Barrière	Interview	Literatuur
<i>Beperkte tijd (contactmoment)</i>	R1, R3, R5, R7, R8, R9	✓
<i>Beperkte tijd (voorbereiding)</i>	R2, R3, R4, R5, R7, R8, R9, R10	✓
<i>Klassen te groot</i>	R5, R7	✓
<i>Chaotisch klasmanagement</i>	R2, R6, R9	✓
<i>Beperkte infrastructuur</i>	R8, R9	✓
<i>Stigmatiserend effect</i>	R5	✓
<i>Zelfredzaamheid leerlingen is belangrijk</i>	R2, R3, R6	✗
<i>Leerlingen zijn het niet gewoon</i>	R5, R6, R8, R9	✗
<i>Moeilijk rekening houden met beide groepen</i>	R1, R5, R10	✗

Ten slotte worden leerkrachten gevraagd naar hun verschil in aanpak naargelang de studierichting. **Onderzoeksvraag 6** bespreekt de belangrijkste bevindingen. Schoolmoeheid en een gebrek aan motivatie blijken voornamelijk een probleem in de lagere studierichtingen. De mate van zelfstandigheid van deze leerlingen is veel lager, waardoor ze amper individueel aan de slag gaan. Zelfredzaamheid wordt door enkele leerkrachten (R2, R3, R6) aangehaald als een belangrijke voorwaarde voor de toepassing van BKD. Uit de interviews blijkt dat leerkrachten eerder geneigd zijn om BKD toe te passen in aso en tso richtingen. Hoewel dit sterk afhankelijk is van de soort les die gegeven wordt. BKD wordt sneller gehanteerd bij projectmatige thema's in tegenstelling tot meer theoretische lessen. Het gros van de leerkrachten heeft nooit het effect onderzocht van BKD bij de verschillende studierichtingen.

4.2 Beperkingen en aanbevelingen

4.2.1 Beperkingen van het eigen onderzoek

Omwille van het kwalitatieve karakter en de focus van het onderzoek kunnen de resultaten ervan niet veralgemeend worden. Daarenboven hebben de interviews betrekking op leerkrachten uit Limburg. Dit kan een negatief effect hebben op de veralgemeenbaarheid naar Vlaams niveau. Het onderzoek wordt voornamelijk toegespitst op economisch onderwijs. Hoewel bepaalde technieken ongetwijfeld van pas komen in verscheidene andere situaties kunnen de resultaten niet veralgemeend worden naar andere vakgebieden (Sekaran & Bougie, 2013).

Verder is het belangrijk dat er rekening wordt gehouden met eventuele problemen en moeilijkheden die optreden bij het verzamelen van gegevens. Er is voornamelijk sprake van *bias* indien de gegevens waarnaar gevraagd wordt berusten op gevoelens, emoties, attitudes en percepties (Sekaran & Bougie, 2013). Bij dit onderzoek dient ervan uit te worden gegaan dat verschillende leerkrachten een andere houding aannemen ten opzichte van BKD.

Om bias te voorkomen wordt de vragenlijst bedachtzaam opgesteld. Dit gebeurt aan de hand van voorgaand onderzoek om zeker te zijn van de betrouwbaarheid en validiteit van de vragen. Bovendien wordt er rekening gehouden met mogelijk foutieve vraagstelling. Zo zijn de vragen niet-suggestief, ambigue, geladen of sociaal wenselijk. Ook de lengte en de volgorde van de vragen worden zorgvuldig bekeken (Sekaran & Bougie, 2013). Op enkele manieren kan er echter nog steeds bias in de resultaten sluipen. De interviews worden allemaal opgenomen waardoor geïnterviewden misschien sociaal wenselijke antwoorden geven. Om dit zoveel mogelijk te voorkomen wordt er gevraagd naar vatbare en praktische voorbeelden uit de dagelijkse klaspraktijk. Het aantal bijvragen dat dient gesteld te worden hangt sterk af van respondent tot respondent. Sommigen vertellen onmiddellijk de praktische toepassing omtrent BKD, anderen houden het eerder kort.

Het merendeel van de respondenten is verbonden aan een katholieke of GO-school. Leerkrachten van Provinciaal en Stedelijk onderwijs zijn niet vertegenwoordigd. Dit kan voornamelijk verklaard worden door het beperkt aantal POV of OVSG scholen in Limburg. De leerplannen van het OVSG vertonen echter de grootste verschillen met de andere geanalyseerde leerplannen. Een ondervertegenwoordiging van deze koepel betekent een beperking van dit onderzoek.

Tevens dient er rekening gehouden te worden met zelfselectie. De leerkrachten bepalen allemaal zelf of ze mee werken aan het onderzoek. Het is mogelijk dat enkel leerkrachten die BKD toepassen in hun dagelijkse klaspraktijk bereid zijn een interview af te nemen.

4.2.2 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Voor toekomstig onderzoek kan het interessant zijn om naast leerkrachten, eveneens de pedagogisch begeleiders van de verschillende koepels te interviewen. Dit laat toe om de koepels meer concreet te vergelijken op gebied van BKD. Eveneens biedt dit meer inzicht in de steun die leerkrachten geboden wordt wat betreft de toepassing van BKD. Op deze manier kan een resultaat van dit onderzoek, dat leerkrachten van het GO-onderwijs op meer externe steun kunnen rekenen, bevestigd worden.

De meest waardevolle feedback wat betreft de toepassing van BKD komt van de leerlingen omwille van hun hoge betrokkenheid (Coubergs et al., 2015; Hering, 2014). Een ander interessant inzicht kan bekomen worden door observatie, vragenlijsten of interviews met leerlingen. Zo kan er worden nagegaan hoe leerlingen staan ten opzichte van het gebruik van BKD in de klas. En of hierdoor hun motivatie, betrokkenheid en leerresultaat verhoogt.

Bovendien wordt het onderzoek beperkt tot Limburgse scholen. Verder onderzoek kan zich toespitsen op een groter geografisch gebied. Dit om een meer gedetailleerd beeld omtrent de toepassing van BKD te verkrijgen. De samenstelling van klassen kan zeer uiteenlopend zijn overheen Vlaanderen (Tabel 3), waardoor leerkrachten in andere regio's kiezen om andere methoden en technieken te hanteren. Door het onderzoek uit te breiden naar meerdere provincies in Vlaanderen kan er eveneens een meer concrete vergelijking gebeuren tussen de verschillende koepels. Per provincie zijn er immers slechts een beperkt aantal scholen van POV of OVSG onderwijs.

In verder onderzoek kan de focus uitgebreid worden naar andere studierichtingen. Op deze manier kunnen voor andere vakken ook handige tips verzameld worden voor de toepassing van BKD in de klasomgeving. Een grondige documentenanalyse van de leerplannen van andere vakken kan inzicht verschaffen in mogelijke verschillen en gelijkenissen tussen leerplannen binnen eenzelfde net.

Om zelfselectie te vermijden kan er in toekomstig onderzoek gewerkt worden met een school waarbij alle leerkrachten bevroegd worden. Dit best door een bredere, meer algemene beschrijving van het thema te voorzien of zonder vooraf het thema van het onderzoek expliciet prijs te geven. Op deze manier worden niet enkel leerkrachten die het begrip kennen en het toepassen opgenomen in het onderzoek.

Theoretische vragen die in functie van het bovenstaande kunnen gesteld worden in toekomstig onderzoek:

- Welke steun bieden de koepels en pedagogische begeleiders concreet aan leerkrachten met betrekking tot BKD?
- Hoe ervaren leerlingen het gebruik van BKD? Welke invloed ondervinden zij op hun motivatie, betrokkenheid en leerresultaten?
- Trachten koepels de nieuwe leerplannen af te stemmen op de drie verschillen in leren? Hoe doen ze dit?
- Verschilt het gebruik van BKD door leerkrachten afhankelijk van de regio en de daarmee gepaard gaande multiculturele samenstelling van de klassen?

4.3 Conclusie

Superdiversiteit is de realiteit volgens socioloog, docent en onderzoeker Dirk Geldof (2015). Vlaams minister van Onderwijs, Hilde Crevits, beschrijft speelplaatsen als de spiegels van de maatschappij (Crevits, 2017). De bevroagde leerkrachten ervaren de noodzaak voor BKD gezien de diverse samenstelling van hun klasomgevingen. Hoewel er in dit opzicht voornamelijk gesproken wordt over de toename van culturele verschillen, zijn de drie verschillen in leren niet weg te denken. Elke leerling is uniek en heeft andere interesses, talenten, vaardigheden en behoeften ongeacht de culturele achtergrond. Doch blijkt uit de interviews dat leerkrachten de drie verschillen in leren niet expliciet vermelden wanneer er gesproken wordt over BKD. Het gros van de leerkrachten maakt gebruik van micro-differentiatie technieken om de diversiteit in de klas constructief te benaderen. Tevens worden er enkele misconcepties omtrent BKD aangehaald in de interviews: de associatie met individualisering, de link van BKD aan extra werk voor de leerlingen en de beschrijving van BKD in termen van verschillen in niveau. In de onderwijspraktijk is er behoefte aan concrete informatie omtrent BKD. Dit onderzoek belicht interessante resultaten die tot uiting kunnen worden gebracht in de lespraktijk van leerkrachten economie: definiëring van het begrip, noodzaak BKD, motivatie om BKD te gebruiken en het effectieve gebruik ervan in de klaspraktijk. Door op de hoogte te zijn van de diverse verschillen in de klasomgevingen zijn leerkrachten immers eerder geneigd om gebruik te maken van alternatieve lesvormen om de diversiteit het hoofd te bieden (Struyven et al., 2015). Het aanbieden van nascholing kan helpen om de misconcepties omtrent BKD te verhelpen. Het is hierbij belangrijk dat deze bijscholingen gericht zijn op de praktische component van BKD, aangezien leerkrachten aanhalen weinig te hebben aan een theoretische uitleg omtrent BKD. Vanuit de interviews blijkt dat lerarenopleidingen eveneens meer aandacht kunnen besteden aan het praktische component.

Er is weinig onderzoek ter beschikking dat een gedifferentieerde aanpak in economisch onderwijs beschrijft en tevens technieken belicht die er toegepast kunnen worden. Leerkrachten economie kunnen zich op basis van dit onderzoek laten inspireren door de methoden die de respondenten hanteren om aan differentiatie te doen.

Voorgaand onderzoek biedt weinig inzicht in de externe steun die leerkrachten ervaren. Dit onderzoek geeft inzicht in hoe leerplancommissies (koepels) en uitgevers zich kunnen inzetten om het gebruik van BKD aan te sporen bij leerkrachten. De verouderde en vage leerplannen bieden weinig concrete ideeën en inspiratie omtrent BKD. Bovendien blijkt de druk vaak te groot om de leerstof gezien te krijgen op het einde van het schooljaar, waardoor er volgens de leerkrachten weinig ruimte is om alternatieve werkvormen te hanteren. Bepaalde leerkrachten halen aan dikwijls zelf lesmateriaal te moeten ontwikkelen om in te spelen op de verschillen in niveau van de leerlingen. Al blijken sommige uitgevers wel tegemoet te komen aan de drie verschillen in leren door oefeningen te voorzien op meerdere niveaus en door de implementatie van hoekenwerk.

Ten slotte verleent dit onderzoek inzicht in de steun die leerkrachten en scholen van het GO-onderwijs krijgen van pedagogisch begeleiders en de leerplancommissies (koepels). In tegenstelling tot het katholiek onderwijs lijkt er frequenter ingezet te worden op macro-differentiatie in het GO-onderwijs ten gevolge van steun en verwachtingen van hogerhand.

Deel 5: Ontwerptips voor binnenklasdifferentiatie

5.1 Omgaan met verschillen in de klas

Tijdens de interviews worden er nuttige tips verzameld van leerkrachten economie om binnenklasdifferentiatie (BKD) toe te passen in de klasomgeving. De meest voorname ideeën worden in dit onderzoek opgenomen en bondig besproken. Het gaat om algemene tips die uitsluitend gelden voor leerkrachten economie, verkregen uit de interviews. De ideeën worden opgesplitst naargelang micro- en macro-differentiatie.

5.1.1 Micro-differentiatie

Er wordt voornamelijk gesproken over kleine aanpassingen die leerkrachten economie kunnen doorvoeren in hun lessen. Voorgaand onderzoek (Struyven et al., 2015) belicht kleine ingrepen die helpen om meer op maat van de leerlingen te werken. De idee dat er grote veranderingen in de manier van lesgeven moeten gebeuren om BKD toe te passen is onterecht. Vele leerkrachten passen **eenvoudige technieken** toe, die aanleiding geven tot gedifferentieerd lesgeven, zonder hiervan zelf op de hoogte te zijn. Enkele respondenten vinden het voor beginnende leerkrachten belangrijk om te starten met dergelijke kleine manieren om op het niveau van de leerlingen te werken (R2, R6). Volgens hen is het stressvol en spannend genoeg voor beginnende leerkrachten om voor een klas staan. In de lerarenopleidingen worden er werkvormen en tips meegegeven, maar het is pas door effectieve toepassing in de praktijk dat er bijgeleerd wordt (R6). De onmiddellijke toepassing van macro-differentiatie technieken is naar hun mening niet noodzakelijk als startend leerkracht. Bovendien is het moeilijk om overzicht te bewaren in de klas en de eventuele chaos onder controle te krijgen (R6, R9).

Het is belangrijk om de leerlingen vanaf het begin te **observeren**. Enkele leerkrachten halen aan dat het **kennen van de leerlingen** in de klas de toepassing van BKD vergemakkelijkt (R1, R8). Wanneer de drie verschillen in leren worden vastgelegd voor elke leerling, komen technieken om BKD toe te passen vanzelf. Door hen bovendien regelmatig zelf te vragen hoe ze een bepaald onderwerp willen aanpakken en welke manier van werken ze preferen, voelen de leerlingen zich betrokken bij de les en hun leerproces. Hierdoor hopen leerkrachten (R1, R4) een klimaat te creëren waarin leerlingen willen (bij)leren. Door **gepassioneerd en enthousiast** les te geven zijn leerkrachten ervan overtuigd (R1, R4, R7) dat leerlingen zich openstellen voor de leerstof en er samen op zoek kan worden gegaan naar wat iedereen nodig heeft.

Een laatste tip die door leerkrachten wordt gegeven is het **durven experimenteren**. Probeer gerust nieuwe dingen uit zonder bang te zijn om te falen. Zo kan je als leerkracht ook een goed zicht krijgen op wat goed werkt of totaal niet werkt voor bepaalde leerlingen (R2, R10, R12).

Enkele concrete tips die worden gegeven tijdens de interviews die, naar mijn inziens, goed zijn om BKD toe te passen in de lespraktijk:

- Speel in op de interesses van de leerlingen door voorbeelden aan te halen die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen.
- Tracht ook op toetsen en examens in te spelen op de drie verschillen in leren. Zo kan er gewerkt worden met bonusvragen, extra moeilijke vragen, om de sterkere leerlingen

voldoende uit te dagen. Evenwel kunnen de vragen op een examen zijn opgesteld met het oog op de leerlingen in de klas. Zo kan er gewerkt worden met de namen van de leerlingen en eventuele beroepen die ze willen uitoefenen.

- Indien mogelijk, afhankelijk van het onderwerp en de lesdoelstellingen, de leerlingen laten kiezen om een toets mondeling, schriftelijk of op de computer af te leggen.
- De inhoud van een opdracht vrij te laten voor de keuze van de leerlingen. Het voornaamste is dat de leerlingen de doelen behalen, onafhankelijk van het onderwerp van een opdracht.
- Wanneer de leerlingen iets moeten presenteren hen zelf laten kiezen op welke manier ze dat willen doen. Dit kan aan de hand van een PowerPoint, een video enzovoort. Door de leerlingen te laten kiezen kan hun creativiteit en talent benut worden.
- Wanneer de leerlingen een tekst moeten samenvatten kan ervoor gekozen worden om hen te laten kiezen op welke manier ze dat willen doen (tekst, presentatie, mindmap).
- Sterkere en zwakkere leerlingen op gepaste momenten laten samenwerken kan voor beide partijen bevordelijk werken. Om stigmatisering te voorkomen worden de groepen best ingedeeld naargelang het onderwerp van de les en de vaardigheden en talenten van de leerlingen. Dit kan in de vorm van een hoekenwerk, groepswerk, *peer teaching* enzovoort.
- Wissel didactische werkvormen voldoende af zodat de leerlingen enthousiast en gemotiveerd blijven. Voor economische vakken kan een combinatie van tal van werkvormen worden toegepast: onderwijsleergesprek, groepswerk, hoekenwerk, actualiteit, aanschouwelijkheid en realiteit.
- Ontwikkel eigen lesmateriaal waarbij de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. Na elk thema kan er gewerkt worden met meerkeuzevragen om na te gaan of de leerlingen de leerstof begrijpen. Pas daarna kunnen ze verder werken aan een volgend onderwerp.

5.1.2 Macro-differentiatie

Vanuit de interviews kan er eveneens inspiratie worden vergaard voor de toepassing van macro-differentiatie. Bepaalde ideeën zijn vernieuwend en dienen ongetwijfeld als input voor gedifferentieerde lessen, waarbij zoveel mogelijk rekening wordt gehouden met de drie verschillen in leren en het BKD-model. Studiewijzers, *reverse teaching* en *co-teaching* lijken nuttige technieken om toe te passen in een derde graad van het secundair onderwijs.

Bij het gebruik van studiewijzers treden leerkrachten eerder op als coach en begeleider. De leerlingen gaan zelf aan de slag met vooropgestelde oefeningen en opdrachten. Voor de snelle leerlingen worden oefeningen voorzien op verschillende niveaus. De leerlingen moeten zelf inschatten welke moeilijkheidsgraad ze aankunnen. De leerkracht helpt waar nodig en kan eventueel een kleine groep leerlingen groeperen om extra uitleg te geven. Het gebruik van studiewijzers stimuleert leerlingen om het eigen leerproces in handen te nemen en bevordert bovendien het Begeleid Zelfgestuurd Leren.

Dergelijke studiewijzers kunnen eveneens in combinatie met *co-teaching* worden toegepast. *Co-teaching* staat toe om meerdere leerlingen tegelijkertijd te helpen. Leerkrachten moeten zich geen zorgen maken om de sterke leerlingen uit het oog te verliezen, aangezien elke leerkracht zich kan toespitsen op een andere groep van leerlingen. Door gebruik te maken van *co-teaching* kan er

alternerend te werk worden gegaan. Zo kan er met twee groepen gewerkt worden rond andere thema's of een andere invulling van hetzelfde thema. Naderhand worden de groepen gewisseld. Voornamelijk in grote klassen kan deze manier van werken efficiënt zijn.

Ten slotte *flipped classroom*, waarbij de leerlingen thuis voorbereidend werk moeten verrichten. Leerlingen hebben meer input en controle over hun leerproces. Bovendien laat het toe om op eigen tempo de lesinhouden te verwerken. Leerlingen kunnen vragen noteren en diepgaander nadenken over het onderwerp. Dit maakt dat de basis kan worden overgeslaan tijdens de lessen en er rechtstreeks kan worden overgegaan tot toepassingen en meer diepgaande verwerking van de leerstof (Filiz & Benzet, 2018).

5.2 Omgaan met leerplan en lesmateriaal

Elke leerkracht is ervan overtuigd dat het niet voldoende is om het voorgeschreven lesmateriaal blindelings op te volgen. Niet elk onderdeel van een handboek komt overeen met de leerplandoelstellingen uit het leerplan. De leerkrachten halen aan dat het leerplan het belangrijkste werkinstrument moet zijn voor een leerkracht. Alles wat in de les wordt besproken dient te zijn afgestemd op de doelstellingen in het leerplan. Voor elementen waar de handboeken niet in voorzien, worden er best werkbladen gemaakt. Leerkrachten dienen met een kritische blik de leerplannen en het lesmateriaal te bestuderen. Het gros van de leerkrachten is ervan overtuigd dat het leerplan belangrijker is dan het lesmateriaal.

Hoewel de leerplannen een belangrijke *tool* zijn voor de leerkrachten, wordt er gedurende de interviews regelmatig aangehaald dat de leerplannen achterhaald en verouderd zijn. Moderne lesinhouden worden niet vermeld, waardoor leerkrachten zelf alternatieven met betrekking tot bepaalde inhouden voorzien. Er moet rekening gehouden worden met de relevantie voor de leerlingen in de klas. Zo kan uitleg met betrekking tot een protonkaart best worden geschrapt, aangezien dit al jaren niet meer gebruikt wordt.

Literatuurlijst

- Anderson, K. M.** (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. doi: 10.3200/PSFL.51.3.49-54
- Bailey, J., & Williams-Black T.** (2008) Differentiated Instruction: Three Teacher's Perspective. *College reading association yearbook*, 29, 133-151
- Belfi, B., De Fraine, B., & Van Damme, J.** (2010). *De klas: homogene of heterogene samenstelling? Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek*. Uitgeverij Acco.
- Berger, R.** (2018) Here's What's Wrong With Bloom's Taxonomy: A Deeper Learning Perspective.
- Biesta, G.** (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Blok, H.** (2004). Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81, pp. 5-27.
- Bolhuis S., & Simons RJ.** (2011) Naar een breder begrip van leren. In: Kessels J., Poell R. (eds) *Handboek human resource development*. Bohn Stafleu van Loghum, Houten
- Brimijoin, K., & Alouf, J.** (2003) New Dimensions for Building Expertise in Mentoring and Differentiation.
- Brimijoin, K.** (2005) Differentiation and High-Stakes Testing: An Oxymoron? *Theory Into Practice*, 44(3), 254-261.
- Carolan, J., & Guinn, A.** (2007) Differentiation: Lessons from master teachers. *Educational Leadership*, 64(5), 44.
- Casey, M. K., & Gable, R. K.** (2012) Perceived Efficacy of Beginning Teachers to Differentiate Instruction. Paper presented at the 44th annual meeting of the New England Educational Research Association, Portsmouth, NH.
- Chamberlin, M., & Powers, R.** (2010) The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 29(3), 113-139.
- 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 of the Education of the Gifted*, 27 (2,3), 119 - 145.
- Corley, M. A.** (2005, maart). Differentiated instruction addressing to the needs of all learners. Focus on Basics, pp. 13-16. Retrieved from http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/fob/2005/fob_7c.pdf
- 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.** (2016) Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53(2017), 41-54.

- Crevits, H.** (2017). "De groeiende diversiteit is een van dé grote uitdagingen voor het onderwijs en de arbeidsmarkt." Retrieved from <https://www.iedereenonderneemt.be/inspiratie/hilde-crevits-de-groeiende-diversiteit-is-een-van-de-grote-uitdagingen-voor-het-onderwijs-en-de-arbeidsmarkt>.
- de Boer, S., & de Pater, L.** (2013) Wiskunde tijdens de economieles. Differentiatie op het gebied van wiskunde bij het vak economie.
- De Corte, E.** (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10(3), 249-266.
- 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.
- De Vries, R.** (2015). Dirk Geldof: Vlaamse klas wordt superdivers. *Klasse*.
- Dosch, M., & Zidon, M.** (2014). "The Course Fit Us": Differentiated Instruction in the College Classroom. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 26(3).
- Dweck, C.** (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Publishing.
- Filiz, S., & Benzet, A.** (2018) A Content Analysis of the Studies on the Use of Flipped Classrooms in Foreign Language Education. *World Journal of Education*, 8(4), 72-86
- Gardner, H.** (1983) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H.** (2017). Gardner over meervoudige intelligentie. Leraar24.
- Geldof, D.** (2015) Superdiversiteit in ons onderwijs. *COV Basis*, 14-16.
- Gielen, M.** (2018) Using Feedback Requests to Actively Involve Assesseees in Peer Assessment: Effects on the Assessor's Feedback Content and Assessee's Agreement with Feedback.
- Goodnough, K.** (2009) Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction. *Research in Science Education*, 40(2), 239-265.
- Haenen, J., & Wessels, H.** (2005) *Het oude en het nieuwe leren. Leerpsychologische aspecten van de vernieuwingen in het onderwijs*. Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht.
- Hall, T.** (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A.** (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hering, M.** (2014). Differentiatie in de klaspraktijk: leerkrachten aan het woord.
- Hertberg-Davis, H., & Brighton, C.** (2006) Support and Sabotage Principals' Influence on Middle School Teachers' Response to differentiation. *Prufrock Journal*, 17(2), 90- 102.
- Heylen, L.** (2009) Differentiatie in de klas. Omgaan met verschillen. *Egoscoop*, 14(1), 38-45.
- Homans, L.** (2018). Meer jonge kinderen in Vlaanderen groeien op in kansarmoede: "Cijfers zijn hallucinant". F. Van Garderen.

- Hootstein, E.** (1998) Differentiation of Instructional Methodologies in Subject-Based Curricula at the Secondary Level. (Research Brief No. 38). Richmond, VA. Metropolitan Education Research Consortium.
- Joseph, S.** (2013) Differentiating instruction: Experiences of pre-service and in-service trained teachers.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L.** (2013) The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: Successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3), p28.
- Kanevsky, L.** (2011) Deferential Differentiation: What Types of Differentiation Do Students Want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299.
- Kerry, C. A., & Kerry, T.** (1997, November). Differentiation: teachers' views of the usefulness of recommended strategies in helping the more able pupils in primary and secondary classrooms. *Educational Studies*, 23(3), pp. 439-457.
- Koning, B.** (2010). Differentiëren in de klas, wat doe ik eigenlijk?. Amsterdam: UVA.
- Laternus, D.** (2010). Philosophy of differentiated instruction. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 2(1), 50-51.
- Latz, A. O., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., & Pierce, R. L.** (2008) Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from Project CLUE. *Roeper Review*, 31(1), 27-39.
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K.** (2019) Begaafde jongeren, moeilijke gevallen? *Project TALENT*.
- Onderwijs Vlaanderen** (2013). "Masterplan hervorming S.O."
- Onderwijs Vlaanderen** (2018). "School- en studietoelagen ". from <https://studietoelagen.be/kom-ik-in-aanmerking>.
- Onderwijs Vlaanderen** (2018). Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs.
- Onderwijs Vlaanderen** (2018). "Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en koepels." from <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>.
- Onderwijs Vlaanderen** (2018). "Modernisering van het secundair onderwijs."
- Opdenakker, M., van Damme, J., de Fraine, B., van Landeghem, G., & Onghena, P.** (2002). The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 399-427.
- Op 't Eynde, P.** (2004). Leren doe je nooit alleen: differentiatie als een sociaal gebeuren. *Impuls*, 35(1), 4-13.
- Renick, P.** (1996) Study of Differentiated Teaching Methods Used by First-Year Special Educators.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P.** (2015) The big-fish-little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievement. *Learning and Individual Differences*, 42, 110-116.
- Ruys, S., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A.** (2013) Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19(1), 93- 107.

- Santamaria, L. J.** (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *The Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Santisteban, N.** (2014) The effects of differentiated instruction on the literacy process of learners with interrupted schooling. *GIST Education and Learning Research Journal*, (9 JUL-DEC), 31-49.
- Schofield, W. J.** (2010) International Evidence on Ability Grouping with Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools.
- Scholl, N., & Olivier, L.** (2014). De essentie van kwalitatief onderzoek. Retrieved from https://moa04.artoo.nl/clou-moaweb-images/images/bestanden/pdf/Studenteninformatie/SCHOLL_OLIVIER_De_essentie_van_kwalitatief_onderzoek_versie4.pdf
- Seddon, G. M.** (1978). The properties of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives for the cognitive domain. *Review of Educational Research*, 48(2), 303-323.
- Sekaran, U., & Bougie, R.** (2013). *Research Methods for Business*. United Kingdom: Wiley.
- Smit, R., & Humpert, W.** (2012) Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162.
- Struyven, K., Coubergs, C., Engels, N., Cools, W., & De Martelaer, K.** (2013) Binnenklasdifferentiatie: didactische werkvormen voor maximale leeransen bij diverse leerlingen. *Impuls*, 44(1), 18-25
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysse, E., & Engels, N.** (2015). Ieders leerkracht: Binnenklasdifferentiatie in de praktijk. Leuven, Uitgeverij Acco.
- Subban, P. K., & Round, P. N.** (2015) Differentiated instruction at work. Reinforcing the art of classroom observation through the creation of a checklist for beginning and pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 7.
- Sweeny, S., & Beecher, M.** (2008) Closing the Achievement Gap With Curriculum Enrichment and Differentiation: One School's Story.
- Tobin, R., & Tippett, C.** (2014) Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423-443.
- Tomlinson, C., & Allan, S. D.** (2000). Leadership for Differentiating Schools and Classrooms. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., & Imbeau M.** (2010). Leading and Managing a Differentiated Classroom.
- 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, 119-145.
- Tomlinson, C. A.** (2010). "Differentiation and Leadership: Modelling a way of learning together." from <http://caroltomlinson.com/Presentations/WELV2010.pdf>.
- Tomlinson, C. A.** (2001) How to differentiate instructions in mixed-ability classrooms. ASCD.

- Tomlinson, C. A.** (1999) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Van Avermaet, P.** (2013). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort? In VLOR (Eds.), *Een andere kijk op diversiteit* (pp.93-114). Leuven: ACCO.
- Van den Branden, K.** (2012) *Omgaan met diversiteit in duurzaam onderwijs: leerkrachten zijn de tovenaars van de 21ste eeuw.*
- te Nijenhuis, J.** (2007). Het amateuristisch gestuntel van Howard Gardner. *Talent* (08/2007), 34-36.
- Tielemans, J.** (2006). *Onderwijs in Vlaanderen.* Antwerpen: Maklu Uitgevers
- Tulbure, C.** (2011) Differentiating Instruction Upon Learning Styles in Higher Education: A Controversial Issue. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov Vol, 4*(53)
- UNICEF** (2016) *Fairness for Children; A league table of inequality in child well-being in rich countries.*
- Van Den Berk, B.** (2009). Differentiatie in het onderwijs. (Katholieke Hogeschool Leuven) Retrieved from Een adequate voorbereiding op het beroepsonderwijs: http://bso.khleuven.be/index.php?option=com_content&view=article&id=87:differentiatie-in-het-onderwijs&catid=38:differentiatie&Itemid=75
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W.** (2007) Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren, 37*, 1-27.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh T.** (2005) Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice, 44*(3), 211-217
- Vlaamse overheid** (2018). "Leerplannen." from <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/leerplannen>.
- Wertheim, C., & Leyser Y.** (2010) Efficacy beliefs, Background variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(1), 54-63.
- Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek.** (2012). Differentiatie uitgelegd. Retrieved from LOOK: <http://look.ou.nl/portal/app/index.jsp;jsessionid=3857538090C39342279072CB6E5B0316?module=1288>
- White, J.** (2004). Howard Gardner: the myth of Multiple Intelligences. Lecture at Institute of Education University of London op 17/11/2004.
- Ysebaert, T.** (2016). Leerkrachten nauwelijks opgeleid voor zorg kinderen met beperking. De Standaard. Retrieved from http://www.standaard.be/cnt/dmf20160226_02152879

Bijlage

Bijlage A	Eenvoudige ingrepen ten behoeve van BKD	76
Bijlage B	Overzicht onderwijsstructuur Vlaanderen	78
Bijlage C	Semigestructureerd interview	79

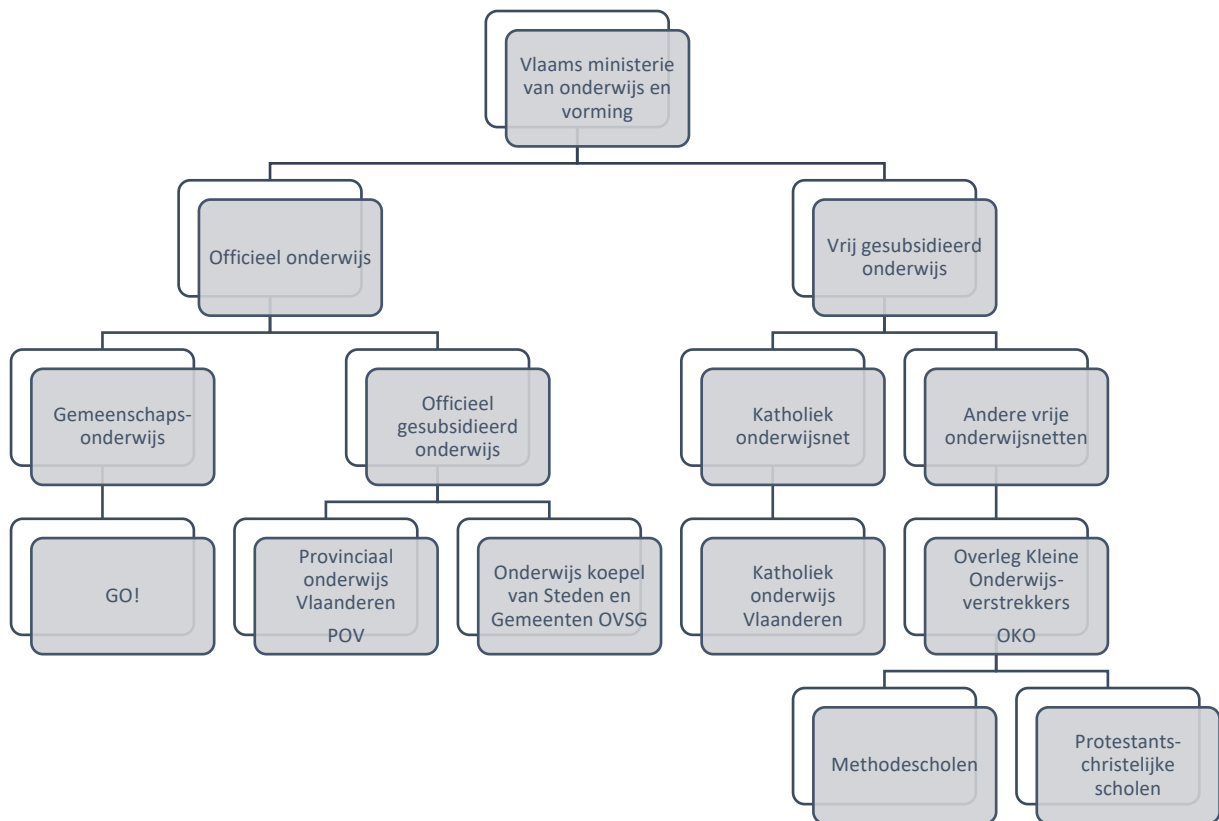
Bijlage A Eenvoudige ingrepen ten behoeve van BKD

Tabel 9: Eenvoudige ingrepen ten behoeve van BKD (naar Struyven et al., 2015)

Prioriteiten, plannen en bijsturen	<i>Essentiële kennis en vaardigheden</i>	Het vastleggen van de essentiële kennis en vaardigheden waarbij de lat zo hoog mogelijk wordt gelegd voor elke leerling. Het bereiken van de hoofddoelen staat centraal.
	<i>Planning backwards</i>	Vertrekken vanuit de resultaten die je wenst te bereiken en dan de aanpak bepalen. Dit leidt tot duidelijkere doelen, meer gepaste opdrachten en meer doelgericht lesgeven. Vooraf wordt best ook vastgelegd welke bewijzen nodig zijn om de leerdoelen te bereiken.
	<i>Observeer, evalueer en stuur bij</i>	Wanneer nieuwe dingen worden uitgetoet is het reëel dat de methodiek niet het gewenste gevolg heeft. Het is belangrijk te analyseren wat niet goed liep en oplossingen of alternatieven te bedenken.
Investeren in dialoog en interacties met leerlingen	<i>Creëer gelegenheid om te communiceren met leerlingen</i>	Zorg voor gesprek en communicatie voor, tijdens en na de les. Een goede relatie tussen leerkracht en leerling zorgt immers voor een verhoogde motivatie en inzet van de leerling. Alsook voor wederzijds respect, meer engagement en minder leerkrachtgestuurd lesgeven. Het is belangrijk om aan elke leerling aandacht en tijd te besteden.
	<i>Verzamel informatie over interesses, dromen en ambities van de leerlingen.</i>	Ontdek wat leeft onder de leerlingen en gebruik de verzamelde informatie om het leren te stimuleren. Bijvoorbeeld een leerling die sterk geïnteresseerd is in een actueel thema laten uitleggen, gekaderd in een bijhorende les.
	<i>Schat sterktes en zwaktes in van de leerlingen</i>	Observeren van het resultaat en het proces. Het is belangrijk open te staan voor vragen en de leerlingen rechtstreeks aan te spreken. Empathie en begrip tonen voor leerlingen staat centraal.
	<i>Observeer de leerlingen</i>	Door het observeren van de leerlingen bekom je belangrijke informatie die nodig is voor differentiatie. Dit biedt zicht op de taakgerichtheid van de leerlingen alsook op de sociaal-emotionele status van de leerling.
	<i>Creëer gelegenheid om te praten met ouders, partners en de gemeenschap</i>	Ouders vormen een belangrijke bron van informatie over de interesses, leerstatus en leerprofiel van de leerlingen. Tevens dienen ouders geïnformeerd te zijn wanneer bepaalde nieuwe strategieën worden gehanteerd.
	<i>Zet in op samenwerkend leren in de klas</i>	Ook de relatie tussen de leerlingen onderling is van belang. Sociale interacties tussen leerlingen onderling is één van de belangrijkste factoren voor leren.
Keuzevrijheid	Het is niet noodzakelijk voor een leerkracht om de interesses, de leerstatus en het leerprofiel van elke leerling te doorgronden. Door de leerlingen keuzemogelijkheden (lijst van opdrachten, vormgeven van presentatie enzovoort) aan te bieden gaan ze zelf kiezen voor datgene wat het best aansluit bij hun interesses, leerstatus en leerprofiel. Op deze manier doet de leerkracht eveneens aan differentiatie.	

Variatie in lessen doet leren	<i>Variatie in weergave van de leerstof</i>	Afwisseling werkt. Leerstof kan op tal van manieren worden weergegeven. Door af te wisselen tussen teksten, presentaties, beeldfragmenten en het handboek wordt er ingespeeld op de diverse leerprofielen binnen een klas. Tevens wordt er een basis aangereikt waardoor de leerling inzicht krijgt in de leerstof.
	<i>Variëren via diverse opdrachten en werkvormen</i>	Een leerkracht die regelmatig op verschillende manier lesgeeft bereikt meer leerlingen. Het afwisselen van verschillende didactische werkvormen en -principes speelt in op de verschillende noden en leerprofielen van de leerlingen.
	<i>Variëren in rollen en verantwoordelijkheden</i>	De leerlingen verschillende rollen en verantwoordelijkheden toewijzen kan de interactie tussen de leerlingen en het leren tewerkstellen. Op deze manier leren ze waar ze goed in zijn, alsook wordt zo het zelfregulerend leren bevorderd.
Hulp(middelen) bieden	<i>Tijd</i>	Het stimuleren van zelfredzaamheid, waarbij de leerling zelf tot een juiste oplossing moet komen, door het aanreiken van hulpmiddelen. Ondersteunen van leerlingen met een achterstand, gevorderde leerlingen onmiddellijk laten starten met de moeilijke oefeningen, schrap oefeningen voor de tragere leerlingen.
	<i>Ruimte</i>	De werkruimte afstemmen op de noden van de leerlingen, alsook naargelang de toepassing van BKD. Creatief zijn met banken, gebruik maken van verschillende ruimtes die aanwezig zijn in een school enzovoort.
	<i>Bronnen</i>	Stel bronnen te beschikking van de leerlingen wanneer ze een bepaalde oefening of taak maken. Dit kan materiaal zijn, maar ook de ondersteuning van de leerkracht.
Vragen en feedback	Het is van belang om het leerproces van de leerlingen constant op te volgen. Dit kan door vragen te stellen. Hierdoor wordt enerzijds de voorkennis geactiveerd. Anderzijds krijgt de leerkracht op deze manier een zicht op wie mee kan volgen en voor wie het nog moeilijk is. Om te vermijden dat steeds dezelfde leerlingen, die het vak graag doen of de leerstof snappen, antwoorden kan er gewerkt worden aan de hand van een Think (individueel denken)-Pair (overleggen met buur)-Share (klassikaal enkele ideeën delen) techniek. Tussentijdse formatieve evaluatie kan leerlingen inzicht bieden in hun eigen leerproces, alsook kan het leerkrachten helpen om de leerstatus van de leerlingen in te schatten.	
Investeren in BZL	<i>Uitgestelde aandacht</i>	Bij BZL gaat het om leren waarbij leerlingen de grootste verantwoordelijkheid dragen. Daarbij kunnen ze rekenen op ondersteuning van de leerkracht. Hierbij kan het nuttig zijn om niet onmiddellijk de gevraagde aandacht te verlenen. Dit zal de leerlingen aanzetten om meer zelfstandig te werken.
	<i>BZL en spontane differentiatie</i>	Tevens biedt het ook mogelijkheden om aan BKD te doen. Collectieve vormen van BZL zoals groepstaken, projectwerk sturen aan op BKD. Het vinden van goede en geschikte taken is hierbij noodzakelijk. De taak mag niet te complex zijn, maar moet de leerlingen wel voldoende uitdagen.
	<i>Goede werkafspraken</i>	Bij de toepassing van BZL zal de activiteitsgraad en het geluidsniveau toenemen tijdens de lessen. Het is hierbij belangrijk om duidelijke afspraken met de leerlingen te maken alsook om continu alert te zijn.

Bijlage B Overzicht onderwijsstructuur Vlaanderen



Figuur 4: Overzicht onderwijsstructuur in Vlaanderen (Tielemans, 2006)

Bijlage C Semigestructureerd interview

Achtergrondinformatie respondent

- Onderwijservaring
- Informatie m.b.t. vak dat respondent geeft
- Informatie m.b.t. klas (graad, studierichting)

Samenstelling klas

- Kan u kort de kenmerken beschrijven van de leerlingen die in uw klas zitten?
- Zijn er grote culturele verschillen?
 - Hoe probeert u daarmee om te gaan?
 - Hoe gaat de school daarmee om?
- Zijn er verschillen in taal?
 - Hoe probeert u daarmee om te gaan?
 - Hoe gaat de school daarmee om?
- Zijn er nog andere verschillen die op de voorgrond treden?
 - Welke?
 - Hoe gaat u hiermee om?

Definiëring van het begrip 'binnenklasdifferentiatie'

- Heeft u al van binnenklasdifferentiatie gehoord?
 - Zo ja, wat houdt dit volgens u in?
 - Zo nee, aan wat denkt u als u dit begrip hoort?
- Bij binnenklasdifferentiatie treden er drie verschillen op de voorgrond, drie verschillen die in het leren zichtbaar worden. Kan u beschrijven aan de hand van een voorbeeld op welke manier deze zichtbaar zijn in uw klas?

Interesses (motivatie)

- Hoe merkt u dit? Houd u hier actief rekening mee? Op welke manier? Voorbeeld(en)?

Leerstatus (lerniveau)

- Hoe merkt u dit? Houd u hier actief rekening mee? Op welke manier? Voorbeeld(en)?

Leerprofiel (manier waarop leerlingen aan de slag gaan, de manier waarop ze leren en studeren)

- Hoe merkt u dit? Houd u hier actief rekening mee? Op welke manier? Voorbeeld(en)?
- Is de les geschikt om verschillende leerstatussen, leerprofielen en interesses te accommoderen?
- Op welke manier?
- In welke mate denkt u dat intelligentie al dan niet vaststaand is?
- In welke mate denkt u dat intelligentie beïnvloedbaar is?
 - Door de manier van lesgeven?

Gebruik binnenklasdifferentiatie binnen dagelijkse klaspraktijk

- Vindt u dat er in het onderwijs noodzaak is om te differentiëren?
 - Voelt u die noodzaak zelf ook?

- Doet u aan differentiatie binnen uw dagelijkse klaspraktijk?
 - Wordt deze noodzaak eveneens elders aangehaald? (Bijvoorbeeld in de leerplannen, lesmateriaal)
- **Indien nee**, waarom niet?
- Hoe worden de lessen aangepakt? Hoe ziet een doorsnee les eruit bij u?
 - Hoe zorgt u ervoor dat iedereen mee is tijdens de les?
 - Voorbeelden?
 - Hoe controleert u dit?
 - Verschilt uw aanpak in de verschillende richtingen (aso, bso, tso)?
- Hoe ervaart u het gebruik van de leerplannen en methoden?
 - In welke mate ondersteunen ze en/of zorgen ze voor druk?
 - Wat kan er beter? Kan u een voorbeeld geven?
- Wordt er volgens u in de leerplannen rekening gehouden met differentiatie?
 - Vindt u dat het leerplan toelaat om rekening te houden met individuele verschillen van de leerlingen?
 - Wat zijn volgens u de belangrijkste nadelen verbonden aan de leerplannen? Kan u enkele voorbeelden geven?
 - Voelt u zich soms beperkt door de leerplannen?
 - Wat kan er beter? Kan u hiervan een voorbeeld geven?
- Indien het leerplan concreter en meer gedetailleerde aanleiding geeft tot het gebruik van gedifferentieerde instructies, zou u dit dan toepassen?
 - Waarom wel?
 - Waarom niet?
- Hebben andere factoren, voor u, een invloed op het niet toepassen van binnenklasdifferentiatie?
 - Zijn er beperkingen of barrières die u ondervindt?
 - Op welke manier belemmeren deze de toepassing van binnenklasdifferentiatie?
- Krijgt u steun voor de toepassing van binnenklasdifferentiatie?
 - Van wie of door wat concreet? Kan u ook voorbeelden geven?
 - Van wie verwacht u nog steun?
 - Op welke manier?
 - Hoopt u op meer steun vanuit de leerplannen?
Op welke manier? Kan u voorbeelden geven?
- Overweegt u om binnenklasdifferentiatie toe te passen?
 - Waarom wel?
 - Waarom niet?
- Hebt u nog tips voor beginnende leerkrachten?
 - Hoe zorgen ze er best voor dat elke leerling mee is met de leerstof?
 - Hoe gaan ze best om met de leerplannen? Met het lesmateriaal?

- **Indien ja**, kan u enkele voorbeelden geven op welke manieren u tracht om te gaan met de verschillen van de studenten?
 - Houden de lesactiviteiten rekening met verschillen in interesse, leerstatus en leerprofiel?
- Werkt u vooral met homogene groepen of met heterogene groepen?
 - Waarom?
 - Kan u een voorbeeld geven?
- Focust u zich vooral op individuele begeleiding van de leerlingen?
 - Waarom?
 - Kan u een voorbeeld geven?
- Wat zijn de belangrijkste motieven voor u om aan differentiatie te doen?
- Indien u regelmatig inzet op binnenklasdifferentiatie, merkt u dan een impact bij de leerlingen?
 - Neemt u het gewenste effect ook daadwerkelijk waar?
 - Welke invloed heeft het op de leerresultaten van de leerlingen?
- Verschilt uw aanpak in de verschillende richtingen (aso, bso, tso) wat betreft binnenklasdifferentiatie?
 - Zo ja, op welke manier? Kan u voorbeelden geven?
 - Waar zijn de effecten van binnenklasdifferentiatie het grootst?
- Welke moeilijkheden ondervindt u bij de toepassing van binnenklasdifferentiatie?
 - Zijn er beperkingen of barrières die u ondervindt?
 - Op welke manier belemmeren deze de toepassing van binnenklasdifferentiatie?
- Krijgt u steun voor de toepassing van binnenklasdifferentiatie?
 - Van wie? (Ook andere leerkrachten?)
 - Op welke manier?
 - Hoe helpt dit u concreet?
- Hoe ervaart u het gebruik van de leerplannen en methoden?
 - In welke mate ondersteunen ze en/of zorgen ze voor druk?
- Hoe voorziet het leerplan in de toepassing van binnenklasdifferentiatie?
 - Welke invloed heeft het leerplan en de methoden op jouw differentiatiepraktijken of intenties daartoe?
 - Op welke manier?
 - Wat kan er beter? Kan u hiervan een voorbeeld geven?
 - Wordt het gebruik ervan expliciet aangeraden in de leerplannen? Waaruit leidt u dit af?
 - Vindt u dat het leerplan toelaat om rekening te houden met individuele verschillen van de leerlingen?
 - Wat zijn volgens u de belangrijkste nadelen verbonden aan de leerplannen? Kan u enkele voorbeelden geven?
 - Voelt u zich soms beperkt door de leerplannen?
 - Zijn er bepaalde lesinhouden waarbij het leerplan expliciet voorziet in differentiatie?
 - Zou een aanpassing van het leerplan u nog meer aanzetten tot het gebruik van binnenklasdifferentiatie? Waarom (niet)?

- Hoopt u op meer steun vanuit te leerplannen?
Op welke manier? Kan u voorbeelden geven?
- Hebt u nog tips voor beginnende leerkrachten?
 - Hoe spelen ze best in op de verschillen binnen de klas?
 - Hoe gaan ze best om met de leerplannen? Met het lesmateriaal?

Gebaseerd op eerder werk van (Coubergs et al., 2015; Hering, 2014; Ophalvens, 2018; Renick, 1996; Subban & Round, 2015)

