



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de economie

Masterthesis

Vanuit het leerlingkompas naar succesvol binnenklasdifferentiëren

Anja Wouters

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de economie

PROMOTOR :

Prof. dr. Katrien STRUYVEN



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

www.uhasselt.be
Universiteit Hasselt
Campus Hasselt:
Martelarenlaan 42 | 3500 Hasselt
Campus Diepenbeek:
Agoralaan Gebouw D | 3590 Diepenbeek

2022
2023



School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de economie

Masterthesis

Vanuit het leerlingkompas naar succesvol binnenklasdifferentiëren

Anja Wouters

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de economie

PROMOTOR :

Prof. dr. Katrien STRUYVEN

Woord vooraf

Met trots presenteren wij u het uitgewerkte groepswerk van onze thesis over 'Binnenklasdifferentiatie'. Deze thesis vormt het sluitstuk van onze opleiding Educatieve Master in de Economie.

Het tot stand komen van deze thesis is het resultaat van een intensieve samenwerking. Als een hecht team hebben we de uitdagingen overwonnen en innovatieve oplossingen bereikt. We hebben geleerd van elkaars sterke punten, elkaar ondersteund in moeilijke momenten en zijn als team gegroeid. Gezamenlijk hebben we dit project tot een succes gemaakt.

Graag willen we een aantal personen uitdrukkelijk bedanken. Allereerst willen we onze promotor, prof. dr. Katrien Struyven, hartelijk danken voor haar waardevolle feedback en begeleiding gedurende het gehele proces. Met de passie voor haar vakgebied heeft ze ons uitgebreid bijgestaan. Ook willen we onze dank uitspreken aan iedereen die de moeite heeft genomen om onze vragenlijst in te vullen en aan degenen die hebben meegewerkt aan de interviews.

Ook dank aan familieleden en vrienden, voor hun luisterend oor en hun steun tijdens deze opleiding en het voltooien van deze masterproef.

Wij zijn ervan overtuigd dat dit groepswerk niet alleen een belangrijke leerervaring is geweest, maar ook een solide basis legt voor een toekomstige verdieping omtrent binnenklasdifferentiatie. We hopen dat deze thesis, net zoals dit geldt voor ons, anderen zal inspireren en aanmoedigen om te geloven in de kracht van samenwerking en het belang van binnenklasdifferentiatie. Maximaal leren voorzien voor elke leerling blijft ons streefdoel.

Wij wensen u dan ook veel leesplezier!

Kristof Cnops
Evelyne De Donder
Robrecht Martens
Anja Wouters

Samenvatting

In een tijd waarin stormen van discussie opflakkeren, werd er besloten de masterproef te wijden aan het onderwerp dat het hart van het onderwijs raakt: "echt lesgeven". Met het oog op het maximaliseren van het leerproces voor elke leerling, gaat dit onderzoek dieper in op binnenklasdifferentiatie, een krachtige speler in het onderwijslandschap. Het onderzoek verkent de perspectieven van leerkrachten met betrekking tot binnenklasdifferentiatie en hoe zij dit bewust toepassen.

In de literatuur wordt binnenklasdifferentiatie door Coubergs en collega's (2015) omschreven als: "Het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling op het vlak van motivatie, leerwinst en leerefficiëntie". De literatuurstudie behandelt het begrip binnenklasdifferentiatie en het belang van het leerlingkompas. Het BKD-leerkrachtmodel wordt geïntroduceerd, bestaande uit vijf factoren: groeigericht denken, het leerlingkompas, flexibel groeperen, *output = input* en adaptief lesgeven.

Deze masterproef stelt één van deze factoren centraal, met name: het leerlingkompas en onderzoekt de vraag: "Wat trekt leerkrachten uit het secundair onderwijs over de streep om te differentiëren in de klas?". Waarbij het leerlingkompas, leerkrachten van een waardevol instrument voorziet om gepersonaliseerd onderwijs aan te bieden. Het voorziet leerkrachten van de nodige richting en inzichten om het leerproces af te stemmen op de individuele behoeften van leerlingen, waardoor zij hun betrokkenheid, motivatie en leerresultaten kunnen verbeteren.

Er worden vijf deelvragen gesteld. Bij de eerste deelvraag wordt er gekeken naar de scores van de leerkrachten op de vijf factoren van het BKD-leerkrachtmodel. Vervolgens wordt er nagegaan wat de meerwaarde is van binnenklasdifferentiatie volgens de leerkrachten in het secundair onderwijs. Een derde deelvraag beschrijft de externe druk die leerkrachten uit het secundair onderwijs ervaren. Verder wordt specifiek gekeken hoe leerkrachten omgaan met de barrières van binnenklasdifferentiatie. Tot slot worden er *tips* en *tricks* geformuleerd in het kader van peer-ondersteuning.

Om de visie van de leerkrachten op de vijf factoren van de BKD-leerkrachtmodel te meten, werd de *DI-Quest* vragenlijst gebruikt. Uiteindelijk hebben 50 respondenten deze vragenlijst volledig ingevuld, waarvan 74% vrouwen en 26% mannen. De grootste groep (36%) van de respondenten hebben een leeftijd tussen de 41 en 50 jaar. De respondenten geven in de *DI-Quest* vragenlijst aan in welke mate ze akkoord waren met de stellingen over groeigericht denken, leerlingkompas en flexibel groeperen. Bij de stellingen over *output = input* en adaptief lesgeven moesten ze aangeven hoe vaak ze deze stellingen toepassen. Tien interviews werden vervolgens afgenomen om inzicht te krijgen in de visie van leerkrachten.

Vanuit de eerste deelvraag werden de scores verkregen omtrent de vijf factoren van het BKD-leerkrachtmodel. Resultaten van de vragenlijst tonen aan dat leerkrachten positief staan tegenover flexibel groeperen en het principe van *output = input*, wat aangeeft dat deze technieken regelmatig worden toegepast. Het belang van het leerlingkompas wordt benadrukt. Een gemiddelde score op deze factor van 3,82 op 7 met een standaarddeviatie van 1,20 geeft aan dat leerkrachten verschillende meningen hebben over de bewegingsruimte die de leerplannen geven. De factor groeigericht denken en factor

adaptief lesgeven krijgen eerder gemiddelde scores, met verdeeldheid over de rol van intelligentie bij differentiatie.

Vervolgens werden de deelvragen omtrent de meerwaarde, externe druk en barrières afgetoetst en gekoppeld aan de interviews. Uit interviews blijkt dat binnenklasdifferentiatie bijdraagt aan gemotiveerde leerlingen en een boost geeft aan hun zelfvertrouwen. Hoewel er een positieve invloed is op resultaten, is de stijging van cijfers beperkt, vooral bij schriftelijke evaluaties. Barrières voor differentiatie, bijvoorbeeld de beperkte infrastructuur en grote klasgroepen, en afwijkingen van het leerlingkompas, bijvoorbeeld een gevoel van tijdsdruk vanuit de leerplannen, worden genoemd.

De laatste deelvraag creëert de formulering van *tips* en *tricks*. Deze omvatten voldoende voorbereiding, communicatie met de directie en het nemen van kleine haalbare stappen. De belangrijkste tip is "geef binnenklasdifferentiatie een kans".

De samenhang van deze deelvragen beantwoordt de onderzoeksvraag: "Het leerlingkompas: wat trekt leerkrachten uit het secundair onderwijs over de streep om te differentiëren in de klas?". Dit onderzoek bevestigt dat binnenklasdifferentiatie een effectieve strategie is om het leerproces van leerlingen te verbeteren. Door rekening te houden met klasgrootte, infrastructuur en schoolcultuur, en door flexibiliteit en aanpassingsvermogen te tonen, kunnen leerkrachten differentiatie op een succesvolle manier implementeren. Met de juiste benadering kunnen alle leerlingen succesvol leren en zich optimaal ontwikkelen. Differentiatie is een krachtig middel en dit onderzoek draagt bij aan het vergroten van het bewustzijn en de implementatie van differentiatie in het onderwijs.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	1
Samenvatting	3
1. Probleemstelling	7
2. Literatuurstudie	9
2.1 Binnenklasdifferentiatie.....	9
2.1.1 Definitie van binnenklasdifferentiatie	9
2.1.2 Binnen de klas of buiten de klas? Dezelfde doelen of diverse doelen?	10
2.1.3 BKD-leer-krachtmodel: verschillen in interesse, leerstatus en leerprofiel.....	10
2.1.4 BKD-leer-krachtmodel: proactieve, positieve en planmatige aanpak.....	12
2.1.5 Didactische werkvormen voor binnenklasdifferentiatie	12
2.1.6 Barrières van binnenklasdifferentiatie	14
2.1.7 Conclusie	15
2.2 Leerlingkompas	15
2.2.1 BKD-leer-krachtmodel: een basisfilosofie	15
2.2.2 Slecht afgesteld leerlingkompas als barrière voor het toepassen van binnenklasdifferentiatie.....	16
2.2.3 Conclusie	17
3. Methode.....	19
3.1 Onderzoeksopzet	19
3.2 Vragenlijst	19
3.2.1 Groeigericht denken, leerlingkompas en flexibel groeperen	20
3.2.2 <i>Output = input</i> en adaptief lesgeven	20
3.2.3 Demografische gegevens	21
3.2.4 GDPR en <i>Qualtrics</i>	21
3.3 Steekproef.....	21
3.4 Data-analyse	24
3.5 Interviews.....	24
3.6 Transcripties en analyse interviews.....	25
4. Resultaten	27
4.1 Descriptieve analyse van de scores uit de <i>DI-Quest</i> vragenlijst	27
4.1.1 De vijf factoren van het BKD-leer-krachtmodel.....	27
4.1.2 Correlatieanalyse	28
4.1.3 Clusteranalyse of groepeeringsanalyse	29

4.2 Bevindingen interviews.....	31
4.2.1 Meerwaarde van binnenklasdifferentiatie	32
4.2.2 Leerlingkompas versus druk van externe factoren	34
4.2.3 Barrières bij het toepassen van binnenklasdifferentiatie	35
4.2.4 <i>Tips en tricks</i>	36
5. Discussie en conclusie.....	38
5.1 Onderzoeksvraag 1: Het BKD-leer-krachtmodel.....	38
5.2 Onderzoeksvraag 2: De meerwaarde van binnenklasdifferentiatie.....	38
5.3 Onderzoeksvraag 3: Druk vanuit externe bronnen	39
5.4 Onderzoeksvraag 4: De barrières van binnenklasdifferentiatie	39
5.5 Onderzoeksvraag 5: Barrières overwinnen dankzij <i>tips en tricks</i>	40
5.6 Beperkingen van het onderzoek.....	41
5.7 Aanbevelingen voor verder onderzoek	41
5.8 Conclusie	41
6. Bibliografie	43
7. Bijlagen.....	47
Bijlage 1: <i>DI-Quest</i> vragenlijst.....	47
Bijlage 2: Interviewleidraad	52
Bijlage 3: Codestructuur interviews.....	53
Bijlage 4: Resultaten <i>DI-Quest</i> vragenlijst per vraag	55
Bijlage 5: Creatief project.	58

1. Probleemstelling

Dat het beroep van leerkrachten onder druk staat moet niet onder stoelen of banken gestoken worden. Steeds vaker komt dit onderwerp in de actualiteit. De kwaliteit van het onderwijs in België daalt (Vancaeneghem, 2022; Cauwenbergs, 2022). De leerkrachten hebben het gevoel dat er steeds meer van hen gevraagd wordt, zowel binnen als buiten de klas. Ook de COVID-pandemie heeft zware gevolgen gehad voor het onderwijs. Niet alleen heeft het verplichte afstandsleren veel gevraagd van leerkrachten en leerlingen, ook creëert de ontstane leerachterstand een extra uitdaging. En het tekort aan leerkrachten helpt niet om de druk op het bestaande korps te verminderen.

Naast de bovenvermelde uitdagingen moet de leerkracht rekening houden met de diversiteit van de leerlingen. In het huidige onderwijs is er een rijkdom aan diversiteit aanwezig (Heylen et al., 2006). Diversiteit wordt omschreven als zichtbare en onzichtbare verschillen tussen mensen. Over het algemeen laten mensen zich leiden door de zichtbare verschillen tussen mensen (geslacht, etniciteit of leeftijd) maar ook de onzichtbare verschillen zijn belangrijk (denkstijl, persoonlijkheid, religieuze achtergrond, talenten, seksuele oriëntatie, levenservaring en cultuur). Diversiteit vergt van de leerkracht een basishouding van geloven in het lerend vermogen van elke leerling (Kambel et al., 2018). Hoewel diversiteit geen nieuw of recent onderwerp is, wordt er op vandaag veel aandacht aan besteed. De schoolomgeving is een afspiegeling van het maatschappelijk milieu. En leerkrachten moeten een manier vinden om hiermee om te gaan (Tomlinson et al., 2003).

Er is nood aan een differentiële aanpak bij leerlingen. De leerkracht moet zijn of haar manier van lesgeven afstemmen op de leerlingen (Subban, 2006). In dit opzicht zien leerkrachten binnenklasdifferentiatie als een mogelijke last.

Differentiatie in het onderwijs is een veelbesproken onderwerp dat vooral relevant is geworden in de nasleep van de globale visies van *Education For All (EFA)* en *Inclusive Education (IE)*. Deze visies zijn meermaals bevestigd. Daarnaast is er een verbintenis tot een onderwijsagenda vastgelegd door de Verenigde Naties in de *Sustainable Development Goals (SDG)*, namelijk "SDG 4: Zorg voor een inclusief en rechtvaardig kwaliteitsonderwijs en bevorder een leven lang leeransen voor iedereen". Om dit te bereiken is een goede leeromgeving essentieel.

Een goede leeromgeving kan onder andere gecreëerd worden door het gebruik van het leerlingkompas van de leerkrachten. Een leerlingkompas van een leerkracht bepaalt hoe en wanneer een leerkracht inspeelt op de verschillen tussen leerlingen. Er wordt meer concreet geëvalueerd of een leerkracht leerlinggericht denkt en de leerling hierbij ook centraal stelt (Struyven & Smets, 2019). Het belang van het leerlingkompas is om het handelen van de leerkrachten te richten en af te stemmen op de leerlingen (Callens, 2021).

De hypothese is dat leerkrachten die leerlinggericht denken op een autonome en flexibele manier met leerdoelstellingen en planning omgaan. Ze combineren doelstellingen en maken een onderscheid tussen basis en uitbreiding. De lat wordt zo hoog mogelijk gelegd voor elke leerling, wat leidt tot goed onderwijs. Uit eerder onderzoek blijkt dat leerkrachten met een goede score op het leerlingkompas gebruik maken van verschillende differentiatietechnieken in de klas, die het leren kunnen bevorderen (Coubergs et al., 2017). De definitie van binnenklasdifferentiatie, gehanteerd in deze thesis, is de volgende: "Het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas

met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling op het vlak van motivatie, leerwinst en leerefficiëntie". Het ultieme doel van binnenklasdifferentiatie is om bij elke leerling een hoger leerrendement te bereiken (Coubergs et al., 2015).

De gedachtegang 'de leerling centraal stellen en dat het gebruiken van verschillende differentiatietechnieken in de klas het leren kunnen bevorderen' staat centraal in het onderwijs. Grote druk van externe bronnen en invloeden leidt echter tot verdeling van de aandacht, waardoor de leerling niet meer centraal staat. Leerkrachten zullen differentiatie daarom voelen als een bijkomstigheid of een verplichting, en kunnen een gevoel van faalangst en onmacht ondervinden omdat differentiatie niet op de gewenste wijze bereikt kan worden. Dit mede door tijdsdruk (ADV, 2023). Hier een oplossing bieden zal terugleiden naar het centraal zicht: de leerling. Met deze thesis worden de grote drukposities in kaart gebracht om het leren van de leerling terug centraal te plaatsen (Carolan & Guinn, 2007; Hering, 2014; Hertberg-Davis & Brighton, 2006; Joseph, 2013; Subban & Round, 2015). Door de drukposities in kaart te brengen en te vergelijken, wordt via voorbeelden van binnenklasdifferentiatie getracht aan te tonen dat het geen energievreter dient te zijn, maar kan gezien worden als een energiegiver. Dit met name via de respons van de leerlingen, wat zal resulteren in betere resultaten.

In deze masterthesis ligt de focus op binnenklasdifferentiatie vanuit de perceptie van leerkrachten. Wat triggert deze leerkrachten? Deze leerkrachten kunnen leerkrachten met een minder hoge score aanzetten om binnenklasdifferentiatie toe te passen in hun eigen klas door 'tips en tricks' met hen te delen.

Onderzoek naar binnenklasdifferentiatie waarbij de focus op de leerkracht ligt, wordt zelden uitgevoerd in België. Daarom wordt geprobeerd om met deze thesis meer inzicht te krijgen in het leerlingkompas en de invloed van externe invloeden, zoals leerplannen, handboeken, directie, inspectie of ouders. In de bestaande literatuur wordt er voornamelijk ingegaan op hoe de leerkrachten 'om moeten gaan' met deze invloeden in plaats van oplossingen te bieden. Recentelijk komt er een gedachtegang op gang om de leerkracht bij te staan, zodat zij zich kunnen focussen op het échte werk met een vermindering van bijvoorbeeld administratieve lasten. Dit verhoogt mogelijk de kwaliteit van het onderwijs en laat de leerkracht opnieuw handelen vanuit de leerlingen.

In deze masterthesis zal de volgende onderzoeksvraag beantwoord worden:

"Het leerlingkompas: wat trekt leerkrachten uit het secundair onderwijs over de streep om te differentiëren in de klas?"

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden worden volgende deelvragen gesteld:

- Hoe scoren leerkrachten op de vijf factoren van het BKD-leerkrachtmodel?
- Wat is de meerwaarde van binnenklasdifferentiatie volgens leerkrachten in het secundair onderwijs?
- Hoe gaan leerkrachten uit het secundair onderwijs om met de druk van externe bronnen?
- Hoe gaan leerkrachten om met de barrières van binnenklasdifferentiatie, welke zijn ze en welke tips hebben ze voor andere leerkrachten?
- Hoe hieruit *tips* en *tricks* formuleren in het kader van peer-ondersteuning?

2. Literatuurstudie

Om het onderwerp van dit thesisonderzoek te kaderen, werd in eerste instantie een literatuurstudie uitgevoerd. De literatuur werd verzameld om begrippen zoals binnenklasdifferentiatie en leerlingkompas uit te leggen. De informatie werd verkregen door het consulteren van academische websites, *Google Scholar* en de online databanken van de bibliotheek van de Universiteit Hasselt, zoals onder andere *Web of Science*. Binnenklasdifferentiatie kent een lange voorgeschiedenis in ons onderwijs, daarom werd er literatuur gebruikt uit de periode 1970 tot het heden, literatuur zowel in het Engels als in het Nederlands.

2.1 Binnenklasdifferentiatie

Vooraleer binnenklasdifferentiatie bij leerkrachten kan worden besproken en geëvalueerd, is het noodzakelijk om het begrip binnenklasdifferentiatie te beschrijven en te definiëren. Daarnaast zal het verschil tussen de verschillende vormen van differentiatie uitgelegd worden. Tot slot worden de diverse werkvormen besproken die kunnen helpen bij het realiseren van binnenklasdifferentiatie in de praktijk en drempels die leerkrachten mogelijk ondervinden.

2.1.1 Definitie van binnenklasdifferentiatie

Binnenklasdifferentiatie is geen nieuw begrip. In 1970 werd er in Vlaanderen al gepleit voor een vernieuwd secundair onderwijs, waarbij de eerste pogingen werden gedaan om differentiatie in de praktijk te brengen (Smets, De Neve, & Struyven, 2016). 'Verandering doen werken' is een van de negen cruciale sleutelcompetenties van de 21ste eeuw. Mensen houden niet van grote veranderingen. Maar, of we er nu van houden of niet, verandering is zo kenmerkend voor de moderne tijd dat het onderwijs volgens Darling-Hammond (2010) deze nieuwe missie moet opnemen (Van den Branden, 2021).

Vanuit deze missie dienen leerkrachten jongeren te vormen voor toekomstige jobs die nu nog niet bestaan, om ideeën en oplossingen te bedenken voor problemen die nu nog niet aan de orde zijn en om technologieën te gebruiken die nu nog niet uitgevonden zijn. Het is daarom van belang dat jongeren competenties verwerven die ze lang en duurzaam kunnen inzetten (Van den Branden, 2021). Ondanks dat binnenklasdifferentiatie geen nieuw begrip is, is het begrip ervan pas aan waarde aan het winnen. Het besef van binnenklasdifferentiatie kan bijdragen om de competentie van verandering effectief aan de leerlingen over te brengen (Van den Branden, 2021).

Een pionier op het vlak van binnenklasdifferentiatie is Carol Ann Tomlinson. Ze ontwierp *Differentiated Instruction*, oftewel gedifferentieerde instructie, die de basis vormde voor vele differentiatie-modellen (Tomlinson, 2017). Zo vormde het model van Tomlinson de basis voor het BKD-leerkrachtmodel ontworpen door Coubergs, Struyven, Gheysens, en Engels (2015). Zij omschrijven binnenklasdifferentiatie als (2015, p.2): "Het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling op het vlak van motivatie, leerwinst en leerefficiëntie". Vanuit deze definitie ontstaat het BKD-leerkrachtmodel. De inhoud en de vorm zijn sterk geworteld in de gedifferentieerde instructie, maar er worden ook mooie nieuwe accenten gelegd. De nieuwe accenten zijn voornamelijk terug te vinden in het feit dat de concepten interesse, leerstatus en leerprofiel onder de 'leerling' worden geplaatst

(zie 2.1.3, 2.1.4 en 2.2.1). Daarnaast worden de basisprincipes van differentiatie niet expliciet vermeld, omdat ze vanzelf aanwezig moeten zijn in het onderwijs (Callens, 2021).

2.1.2 Binnen de klas of buiten de klas? Dezelfde doelen of diverse doelen?

Binnenklasdifferentiatie lijkt vanzelfsprekend 'binnen de klas' plaats te vinden. Dit betekent dat er ook vormen van differentiatie bestaan die 'buiten de klas' gebeuren. Dit onderscheid wordt beschreven onder interne en externe differentiatie.

2.1.2.1 Externe differentiatie

Externe differentiatie wordt omschreven als het indelen van leerlingen in studierichtingen als een vorm van externe interessedifferentiatie of niveaudifferentiatie. Het vindt plaats op het niveau van de school als organisatie. In theorie zorgt dit extern differentiëren voor het vormen van homogene klasgroepen, zoals op basis van geboortjaar (jaarklassen) of interesse (studierichting) (Smets, De Neve, & Struyven, 2016; Eikeland & Ohna, 2022). Homogeniteit kan constructief werken en heeft als doel om ieder individu maximale ondersteuning en/of uitdaging te bieden (Struyven, Gheysens, Coubergs, De Doncker, & De Neve, 2019). Let op! Homogeniteit is een mythe, want homogeen op één kenmerk, dus mogelijk heterogeen voor andere kenmerken.

2.1.2.2 Interne differentiatie

Bij interne differentiatie, ook wel binnenklasdifferentiatie genoemd, wordt het omgekeerde gecreëerd. Hier gaat men uit van diversiteit binnen de klasgroep en wordt actief ingezet om positief en proactief met verschillen om te gaan. Er wordt ingespeeld op de verschillen tussen leerlingen binnen de klas en de maatregelen (pedagogisch, didactisch, organisatorisch, inhoudelijk) die binnen de klas genomen kunnen worden (Smets, De Neve, & Struyven, 2016; Eikeland & Ohna, 2022). Wanneer door de leerkracht aandacht wordt geschonken aan de verschillen tussen de leerlingen van eenzelfde klas, is er sprake van binnenklasdifferentiatie (Op 't Eynde, 2004). Bij binnenklasdifferentiatie kan zowel gewerkt worden met homogene groepen, als met heterogene groepen. Dit onderscheid wordt verder uitgelegd in 2.1.4.

In de literatuur is echter geen consensus over welk soort differentiatie beter is in de klas. Tomlinson (2017) benadrukt namelijk dat differentiatie geen geïndividualiseerde instructie is, maar het gaat over het creëren van meerdere opties voor leeractiviteiten binnen het *blended* klaslokaal, een klaslokaal waarin *face-to-face* en ICT-gebaseerde onderwijsactiviteiten zich mengen. Vickerman (1997, 2009, 2012) daarentegen benadert differentiatie meer gericht op het individu. Hij benadrukt dat differentiatie gaat over het aanpassen van lesgeven, leren en beoordelen als een middel om kansen te bieden die passend en relevant zijn voor de individuele behoeften van alle leerlingen, ook diegenen met speciale onderwijsbehoeften.

2.1.3 BKD-leer-krachtmodel: verschillen in interesse, leerstatus en leerprofiel

In het BKD-leer-krachtmodel ligt de focus enkel op interne differentiatie, ook wel binnenklasdifferentiatie genoemd. Een eerste element van het model is dat binnenklasdifferentiatie als doel heeft om het maximaal leren te faciliteren. Verschillen tussen leerlingen kunnen namelijk het leerrendement optimaliseren en dat is de

uiteindelijke doelstelling van binnenklasdifferentiatie: dat iedere leerling tot maximaal leren komt door actief rekening te houden met drie verschillen in leren (Coubergs, Struyven, Gheysens, & Engels, 2015).

2.1.3.1 Verschil in interesse

Een eerste verschil in leren wordt gesitueerd op vlak van interesse of motivatie. De motivatie van leerlingen verhogen kan door in te spelen op hun interesses. Over het algemeen blijkt dat interesse bijdraagt aan een gevoel van bekwaamheid en zelfdeterminatie bij lerenden. Tevens draagt interesse ook bij aan positief leergedrag, zoals de bereidheid om uitdagingen aan te gaan en daarin door te zetten (Tomlinson et al., 2003; Sierens & Vansteenkiste, 2009). De zelfdeterminatietheorie van leerlingen is onderzocht door Ryan en Deci (2000). Zij stellen dat de kwaliteit van motivatie, namelijk autonome versus controlerende motivatie, belangrijker is dan de kwantiteit, of de intrinsieke versus extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000; Struyven et al., 2019). Een leerkracht zou een les zo moeten ontwerpen, dat de verschillende interesses van de leerlingen worden aangesproken en ze op een autonome manier de leerstof kunnen verkennen (Struyven et al., 2019).

Enkele voorbeelden van acties die inspelen op het verschil in interesse of motivatie zijn onder andere: een literatuurlijst met keuzeopties, het onderwerp van een mondelinge presentatie wordt door de leerling gekozen, de leerling bepaalt aan welk onderzoeksproject hij of zij wenst mee te werken of leerlingen schrijven een sollicitatiebrief voor een job op de vacaturewebsite die hen aanspreekt (Coubergs et al., 2015).

2.1.3.2 Verschil in leerstatus

Het tweede verschil in leren waarop actief wordt ingespeeld, is het verschil in leerstatus. De leerstatus van een leerling heeft te maken met de voorkennis en de leerprocessen die mogelijk bij leerlingen worden geactiveerd. Het gaat om wat geleerd wordt op een bepaald moment (vandaar leerstatus, en niet leerniveau). Dit maakt dat leerlingen een bepaald onderwerp als iets makkelijk of moeilijk beschouwen en dat er in verschillende snelheden wordt geleerd. Te makkelijk zal beschouwd worden als verveling en geen bijdrage leveren tot het leren. Een leerkracht die in de klas gebruik maakt van basis-, herhalings- en uitbreidingsopdrachten, gericht hulp inzet of extra uitdaging biedt, is nu al bezig met die verschillen in leerstatus (Coubergs et al., 2015). De leerstatus is bijgevolg altijd een momentopname, aangezien de status kan wijzigen afhankelijk van het thema of de subdiscipline die aan bod komt. De leerstatus kan verschillen op (meta)cognitief, sociaal-affectief en (psycho)motorisch vlak (Coubergs et al., 2015; Struyven et al., 2019).

Enkele voorbeelden van handelen die inspelen op het verschil in leerstatus zijn onder andere: een leerling of een groep van leerlingen krijgt extra begeleiding tijdens de les, geïndividualiseerde taken (bijvoorbeeld door keuzedifferentiatie, verrijkings- of herhalingsopdrachten), contractwerk (bijvoorbeeld 'moet'- en 'mag'-taken); gedifferentieerd hoekenwerk (bijvoorbeeld een hoek onder begeleiding van de leerkracht en een vrije hoekenkeuze volgens interesse) (Coubergs et al., 2015).

2.1.3.3 Verschil in leerprofiel

Het laatste verschil is het verschil in leerprofiel. In het onderzoek van Tomlinson et al. (2003) wordt gesteld dat het aanspreken van verschillende leerprofielen de leerefficiëntie helpt te verhogen en de effectiviteit van het leren positief kan beïnvloeden.

Differentiëren op basis van leerprofiel kan door de instructie te variëren (bv. de ene leerling heeft meer aan de les, de andere meer aan teksten...), de werkvorm (bv. groepswork, presentatie, filmpje...) en de evaluatie (bv. open of gesloten vragen...) (Coubergs et al., 2015).

2.1.4 BKD-leer-krachtmodel: proactieve, positieve en planmatige aanpak

Uit de definitie van Couborgs en collega's (2015) blijkt ook dat het BKD-leer-krachtmodel een proactieve, positieve en planmatige aanpak in de praktijk vergt. Twee pedagogisch-didactische principes spelen hierbij een bijzondere rol, namelijk het flexibel groeperen via routes op maat en *output* is *input*.

Een leerkracht kan verschillende soorten differentiatie strategieën toepassen. Eén van deze differentiatie strategieën is het flexibel groeperen, wat alle vormen van groepswork omvat. Het samenstellen van groepen aan de hand van de interesses, de leerstatus en het leerprofiel heeft meer kans tot het bereiken van het maximaal leren van iedere leerling. Er zijn diverse groeperingsstrategieën mogelijk, zoals de keuze tussen homogene of heterogene groepen. Bij homogene groepen zijn de kenmerken van de leerlingen in de groep min of meer gelijk, terwijl er bij heterogene groepen juist wordt ingespeeld op de verschillen tussen leerlingen. De kenmerken en verschillen tussen de leerlingen hebben betrekking op de verschillen in interesse, leerstatus en leerprofiel (Couborgs et al., 2015; Copmans, 2021). Enkel werken met homogene groepen in de les heeft een negatieve impact op de leerresultaten en het welzijn van de minder presterende leerlingen, maar een positieve impact voor de beter presterende leerlingen. Het omgekeerde wordt waargenomen bij heterogene groepen. Het is daarom belangrijk om flexibel om te gaan met het groeperen van leerlingen. Flexibele groepering zorgt voor een respect voor alle leerlingen en de verschillen die zich tussen leerlingen bevinden, alsook dat leerlingen zichzelf en elkaar in verschillende leercontexten zien. Het biedt de leerkracht ook de mogelijkheid om de leerling in meerdere contexten te observeren (Copmans, 2021; Tomlinson & Imbeau, 2010).

Een tweede pedagogisch-didactisch principe is *output* is gelijk aan *input*. Hiermee wordt bedoeld dat de resultaten (*output*) van de leerlingen de *input* vormen voor (nieuwe) differentiatie, leer- en onderwijsprocessen (Goemans & Steegen, 2015).

2.1.5 Didactische werkvormen voor binnenklasdifferentiatie

Het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling nastreven is het doel van binnenklasdifferentiatie. Als leerkracht uit zich dit in de uitwerking van de lessen (lesvoorbereidingsformulier). Volgens Tomlinson (2017) kan een leerkracht gaan differentiëren op basis van: de inhoud, het proces, het product en het klasklimaat.

2.1.5.1 Differentiëren op basis van inhoud

Bij de inhoud wordt verwezen naar de eigenlijke leerstof. De leerkracht maakt zich meester van de leerstof, om zo een gedifferentieerd aanbod op te stellen. Deze creatie van een gedifferentieerd aanbod is flexibel en voorziet verschillende aanpassingen van het materiaal (leerstof) en de wijze waarop de leerlingen de leerstof aangeboden krijgt. Uiteraard dient de aanpassing van het aanbod steeds mee rekening te houden met de kennis, vaardigheden en tempo van de leerlingen (Bailey & Williams-Black, 2008; Coubergs et al., 2013; Joseph, 2013).

2.1.5.2 Differentiëren op basis van proces

Het differentiëren van het proces reflecteert gericht op de manier van lesgeven door de leerkracht. De wijze waarop de geselecteerde inhoud wordt overgebracht, maar ook de strategie en werkvorm die daarvoor wordt toegepast, is anders. Als leerkracht dien je alle informatie zo optimaal en efficiënt mogelijk over te brengen (Couborgs et al., 2013; Tomlinson, 1999). Elke les kent een variërend verloop. De juiste werkvorm dient op het gepaste moment gebruikt te worden. Ook de keuzevrijheid van de leerlingen zal het proces mee beïnvloeden. Er ontstaat de nodige variatie wanneer de leerlingen bepaalde activiteiten kiezen die het beste bij hun leerprofiel aansluiten (Bailey & Williams-Black, 2008; Coubergs et al., 2013; Joseph, 2013).

2.1.5.3 Differentiëren op basis van product

Naast mogelijke differentiatie op basis van inhoud of proces, is er nog een mogelijkheid in een volgende stap, namelijk het product. De inhoud en het proces trachten de leerstof zo optimaal mogelijk te laten verwerken door selectie vóór en aanpassing tijdens het lesmoment. Het product richt zich meer op het eindresultaat. Hier wordt gedifferentieerd in de wijze waarop een leerling beoordeeld wordt, met name 'differentiatie in de evaluatie'. Input van de leerlingen is hierbij noodzakelijk om de evaluatie te kunnen laten afhangen van hun persoonlijke keuzes en voorkeuren. Na verloop van tijd komen de leerlingen in een situatie waarin ze zichzelf kunnen beoordelen, zogenaamde *self assessment*. Zelfevaluatie maakt dat de wijze van evaluatie het best aansluit bij het leerprofiel, leerstatus en interesse van de leerling (Bailey & Williams-Black, 2008; Coubergs et al., 2013; Joseph, 2013).

2.1.5.4 Differentiëren op basis van klasklimaat

Vanuit een positief en veilig klasklimaat bereikt de leerkracht veel bij de leerlingen. Deze noodzakelijk veilige omkadering zorgt mee voor het bekomen van een krachtige leeromgeving. Er wordt vertrouwen gecreëerd! Het is deze leeromgeving die voldoende uitdagende opdrachten kan voorzien om leerlingen maximaal te laten leren. Leerkrachten die deze stimulans bewerkstelligen en ervoor kiezen om de leeromgeving aan te passen, kunnen verdere differentiatie in de hand werken. Denk hierbij aan aanpassingen in functie van groepswork of hoekenwork (specifieke klasinrichting). De leeromgeving kan aangepast worden op basis van de noden van de leerlingen (grote of kleine groepen, opdrachten maken of bijkomende instructies verkrijgen, ...). De aanwezige infrastructuur dient echter mee in acht genomen te worden om de noodzakelijke differentiatie te kunnen bereiken (Chamberlin & Powers, 2010; Struyven et al., 2019).

2.1.5.5 Voorbeelden didactische werkvormen

Op basis van eerder gepubliceerde werken zijn er mogelijkheden aangebracht die zorgen voor een opgewaardeerde aanpak van binnenklasdifferentiatie (Struyven et al., 2019). Deze didactische methodes laten toe om actief en vlot in te spelen op de drie verschillen in het leren van leerlingen (interesse, leerstatus en leerprofiel). Indien de leerkracht gebruik maakt van contractwerk, hoekenwerk of projectwerk kan er planmatiger en gedifferentieerd te werk gaan.

Contractwerk omvat een pakket van activiteiten op maat van elke leerling. Dit pakket wordt vastgelegd in een contract, waarbij de leerlingen binnen een bepaalde periode de activiteiten dienen te doorlopen (Struyven et al., 2019).

Hoekenwerk is een werkvorm die vlot toelaat om in de klas op verschillende manieren te differentiëren. Leerlingen dienen individueel en/of in groep opdrachten uit te voeren en worden 'apart' gezet. Het klaslokaal zal daarvoor 'opgedeeld' worden. Het klassieke voorbeeld is een indeling in de hoeken, maar het mag ook anders. Het betreft vaste aangewezen plaatsen in de klas, waar leerlingen aan de slag gaan met themagebonden of specifieke opdrachten op basis van interesse, leerstatus en/of leerprofiel (Struyven et al., 2019).

Projectwerk omvat, zoals de naam het omschrijft, een 'groter' project. De werking hiervan zal dan ook vaak vakoverschrijdend zijn. De focus ligt op het leerproces van de leerlingen en hoe ze verschillende linken kunnen leggen met een groter probleem. De probleemstelling is gericht op een maatschappelijk onderwerp of een probleem dicht bij de leefwereld van de leerlingen om te zorgen voor voldoende motivatie en creativiteit (Struyven et al., 2019).

2.1.6 Barrières van binnenklasdifferentiatie

Aangezien de samenstelling van klassen steeds anders is dient ook de leerkracht veranderingen door te voeren in de manier waarop klassen (leerlingen) benaderd worden (Brimijoin, 2005; Geldof, 2015). De visie van de leerkracht op leren en onderwijs heeft een invloed op de toepassing van binnenklasdifferentiatie. 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).

Tijd en praktische haalbaarheid zijn vaak de grote boosdoeners. Het inplannen van gedifferentieerde instructies zorgt voor bijkomend werk en extra inspanning, want een goede voorbereiding is noodzakelijk (Carolan & Guinn, 2007; Hering, 2014; Hertberg-Davis & Brighton, 2006; Joseph, 2013; Subban & Round, 2015). Ondanks het feit dat deze aanpak later loont, wordt het eerder beschouwd als bijkomend werk. Niet alleen de voorbereidingstijd schrikt af, maar ook de tijd die beschikbaar is tijdens de les. De lestijd is beperkt en binnenklasdifferentiatie toepassen schrikt de leerkrachten af omdat ze vrezen nog minder leerstof te kunnen overbrengen aan de leerlingen (Hering, 2014).

De klasgroep is vaak een barrière voor de leerkrachten. Klasgroepen worden als te groot ervaren om optimaal te kunnen werken. Binnenklasdifferentiatie toepassen in grote groepen lijkt moeilijk. Het klasmanagement wordt omschreven als complex en chaotisch (Hering, 2014; Struyven et al., 2019).

De bestaande infrastructuur kan ook belemmerend zijn voor de toepassing van binnenklasdifferentiatie. Lokalen zijn niet voldoende uitgerust of optimaal ingedeeld om bepaalde didactische lesmethodieken uit te voeren. Denk daarbij aan lokalen die te klein zijn om een hoekenwerk te kunnen voorzien (Hering, 2014; Joseph, 2013; Struyven et al., 2019).

Buiten de infrastructuur kan de bredere schoolomgeving ook een invloed uitoefenen. Hierbij wordt er gerefereerd naar de ouders of de schoolstructuur. Indien een van deze partijen bedenkingen heeft, zal de leerkracht niet geneigd zijn om binnenklasdifferentiatie uit te voeren. Een schoolteam dient een cultuur van binnenklasdifferentiatie uit te dragen om dit succesvol te implementeren (Hootstein, 1998; Joseph, 2013; Renick, 1996).

De nodige steun en motivatie is belangrijk en noodzakelijk om het nut van binnenklasdifferentiatie te bekrachtigen. Maar zelfs indien de omkadering niet optimaal is, haalt de leerkracht de motivatie uit de directe en waardevolle feedback van de leerlingen (Coubergs et al., 2015; Hering, 2014).

2.1.7 Conclusie

Binnenklasdifferentiatie wordt omschreven als "proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling op het vlak van motivatie, leerwinst en leerefficiëntie" (Coubergs et al., 2015). Vanuit deze definitie ontstaat het BKD-leer-krachtmodel, waar rekening wordt gehouden met verschillen in interesse, leerstatus en leerprofiel van de leerlingen. De grootste barrière voor het realiseren van binnenklasdifferentiatie is het gebrek aan tijd en praktische haalbaarheid in planning, alsook het gebrek aan ondersteuning vanuit de schoolomgeving.

2.2 Leerlingkompas

De leerkracht gelooft in het potentieel van de leerlingen en het BKD-leer-krachtmodel stelt hierbij twee verschillende principes voorop: het groeigericht denken en het ethisch kompas, dat in recentere publicaties het leerlingkompas wordt genoemd (Coubergs et al., 2015; Struyven et al., 2019). Dit vormt de kern van deze thesis. Het ethisch kompas of het leerlingkompas omvat alle waarden die de leerkracht heeft over wat goed onderwijs is (Coubergs et al., 2015). 'Goed' onderwijs kan echter vanuit verschillende perspectieven, theorieën en praktijken als 'goed' gedeut worden (Smets & Struyven, 2019).

2.2.1 BKD-leer-krachtmodel: een basisfilosofie

Binnenklasdifferentiatie vereist, naast maximaal leren via een proactieve, positieve en planmatige aanpak, een specifieke basisfilosofie. Een filosofie over lesgeven die gericht is op het leren als een proces van groei en ontwikkeling dat elke leerling doormaakt. In het BKD-leer-krachtmodel is deze filosofie gelinkt aan twee denkprincipes: groeigericht denken en het leerlingkompas (Struyven et al., 2019).

Het groeigericht denken (*growth mindset*) is cruciaal omdat dit een positieve voorspeller is voor de toepassing van binnenklasdifferentiatie (Coubergs et al., 2017). Leerkrachten met een *growth mindset* gaan het succes van de leerlingen linken aan de te leveren inspanning. Indien er voldoende inspanningen geleverd worden, zullen de leerlingen meer bereiken dan aanvankelijk voorzien. Twee grotendeels gescheiden empirische

onderzoeken hebben aangetoond dat academische prestaties worden beïnvloed door structurele factoren, zoals sociaal-economische achtergrond en psychologische factoren, zoals de mening van de leerlingen over hun capaciteiten (Claro et al., 2016). Daardoor vormt dit een goede bouwsteen voor het toepassen van binnenklasdifferentiatie. Om deze inspanningen te kunnen realiseren, dient de leerkracht te zorgen voor uitdagende en betekenisvolle doelen zodat de groei van de leerlingen gerealiseerd kan worden (Struyven et al., 2019). De gedachtegang dat iedereen kan groeien en vooruit kan gaan primeert. Deze vooruitgang dient gelinkt te worden aan het concept van de "zone van naaste ontwikkeling" (Vygotsky, 1978). De leertaak (of -activiteit) dient dus tot de mogelijkheden van de leerling te behoren, maar zal meer vragen dan de kennisbeheersing van de leerling alleen. De zone van naaste ontwikkeling ligt daar waar de leerling met (beperkte) externe ondersteuning of hulpmiddelen kan doorgroeien naar een volgend niveau. Deze zone dient aangesproken te worden voor alle leerlingen, ook zij die het makkelijk of moeilijk hebben. Het is pas als leerlingen worden uitgedaagd in hun zone van naaste ontwikkeling, dat ze tot leren zullen komen (Struyven et al., 2019).

Een tweede denkprincipe is het leerlingkompas. Leerkrachten hebben de uitdaging te werken met eindtermen, leerplandoelstellingen en leermiddelen zonder de focus op de leerling te verliezen. Daarom is het belangrijk om, aan de hand van observaties en bevragingen, te achterhalen of de interventies werken, wat nauw aansluit bij het *output* is gelijk aan *input* principe (Struyven et al., 2019). Tomlinson en Imbeau (2010) voegen hieraan toe dat het leerlingkompas het ontwikkelen of verfijnen van zinvolle leerresultaten omvat, het bedenken van beoordelingen (aansluitend bij deze resultaten) en het maken van dagelijkse lesplannen ontworpen om leerlingen te helpen deze doelen te bereiken. Op deze manier werkt de leerkracht, via het integreren van gedifferentieerd onderwijs, mee aan een kwalitatief hoogstaand curriculum (Coubergs et al., 2017).

2.2.2 Slecht afgesteld leerlingkompas als barrière voor het toepassen van binnenklasdifferentiatie

Het leerlingkompas richt het handelen van de leerkracht naar iedere leerling. Vanuit een nuchtere, kritische blik lijkt dit zeer logisch. Leerlingen dienen te leren en leerkrachten gaan hen hierbij begeleiden en ondersteunen. De leerlingen geven onmiddellijke en zichtbare feedback, zowel verbaal als non-verbaal, op al de inspanningen die de leerkracht doet en de ondersteuning die wordt gegeven. Deze signalen bevatten veel informatie over het leren van de leerlingen. Het is van essentieel belang deze signalen goed te interpreteren om van daaruit de gedifferentieerde lesaanpak verder te sturen. Door de focus te richten op de leerlingen en hun feedback te verwerken, wordt de optimale leeromgeving gecreëerd (Struyven et al., 2019).

Externe bronnen en invloeden weerhouden de leerkracht ervan te focussen op elke leerling. Er bestaat een grote druk vanuit de leerplannen, directie, vakgroepen, collega's, hand- en werkboeken en/of ouders. Dit creëert stress, frustraties en onbehaaglijkheid. Ongeloof en een gevoel van onmacht krijgen de bovenhand. Omwille van al deze invloeden zal het leerlingkompas, soms onbedoeld of onbewust, niet meer gericht zijn naar de leerlingen maar naar de externe bronnen (Struyven et al., 2019).

Uit het onderzoek van Callens (2021) is gebleken dat het leerlingkompas wordt overschaduwed door de heersende factor van het behalen van de leerplandoelen en eindtermen. Er is voor de leerlingen zelf geen keuzevrijheid of betrokkenheid bij deze

beslissingen, aangezien de leerkracht deze verantwoordelijkheid op zich neemt om zo het leren van leerlingen te maximaliseren. Een mogelijke oorzaak van het overschaduwd leerlingkompas is volgens Callens (2021) gelegen in de *grammar of schooling*, die uitgaat van het traditioneel onderwijs. Zo zorgt de economisering van het onderwijs ervoor dat leerkrachten louter beschouwd worden als kennisoverdragers. De leerlingen dienen hun diploma te behalen en wie niet voldoet, moet bijgestuurd worden om de norm (bijvoorbeeld de eindtermen) te behalen. Door het feit dat het leerlingkompas wordt overschaduwd, zijn er leerkrachten die weinig tot geen differentiatie toepassen binnen hun lespraktijk vanwege de beperkte vrijheid. Een identieke conclusie kan gemaakt worden uit het onderzoek van Coubergs en collega's (2017). Zij merkten op dat het strikt volgen van een curriculum, zonder rekening te houden met de behoeften van leerlingen, het gebruik van gedifferentieerd onderwijs negatief voorspelt.

Bewegingsruimte is noodzakelijk voor de leerkracht om zijn denken en handelen naar de leerlingen te richten. Door zich naar de leerlingen te richten, ontvangt de leerkracht voldoende signalen om een gedifferentieerde aanpak uit te werken. Het leerlingkompas is gericht op het gedrag van de leerlingen en helpt de leerkracht om de juiste beslissingen te nemen om de klas continu te sturen en te richten (Struyven et al., 2019).

2.2.3 Conclusie

Binnenklasdifferentiatie vereist de basisfilosofie die het leren ziet als een proces van groei en ontwikkeling die elke leerling doormaakt (Struyven et al., 2019). Twee denkprincipes van leerkrachten ondersteunen deze filosofie: groeigericht denken en leerlingkompas. Uit onderzoek van Gheysens et al. (2020) blijkt dat deze twee factoren bepalend zijn voor de mate waarin een leerkracht binnenklasdifferentiatie toepast. Er kan dus gesteld worden dat het niet implementeren van binnenklasdifferentiatie toe te wijzen is aan het slecht scoren van de leerkrachten op minstens één van bovenstaande factoren. In deze thesis ligt de focus op het leerlingkompas en de persoonlijke obstakels en gemoedstoestand van de leerkracht wanneer zij te maken krijgen wanneer het gaat om binnenklasdifferentiatie. Uit het onderzoek van Callens (2021) is gebleken dat het leerlingkompas wordt overschaduwd door de heersende druk op het behalen van de leerplandoelen en eindtermen. Vaak zien leerkrachten (grote) barrières om hun 'kompas' gericht te houden op de leerlingen. Dit is vaak omwille van externe druk. De leerkrachten richten hun onderwijs dus op andere invloeden, zoals directie, schoolinspectie en handboeken in plaats van op de noden van de leerlingen (Couborgs et al., 2017; Tomlinson, 2014).

Met dit onderzoek wordt ingespeeld op het onderzoek van Callens (2021) en verder geëxploreerd hoe leerkrachten, al dan niet met een sterk gericht leerlingkompas, kunnen helpen omgaan met de druk van externe bronnen. Welke zijn deze externe bronnen? Hoe kunnen leerkrachten geholpen worden om om te gaan met de barrières en de implementatie van binnenklasdifferentiatie? Om deze en de andere onderzoeksvragen te beantwoorden zal gebruik gemaakt worden van de *DI-Quest* vragenlijst en diepte-interviews. Het opzet hiervan wordt verder uitgewerkt in het volgende hoofdstuk.

3. Methode

De onderzoeksvraag die in de empirische studie van deze masterthesis beantwoord wordt, is:

“Het leerlingkompas: wat trekt leerkrachten uit het secundair onderwijs over de streep om te differentiëren in de klas?”.

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden worden volgende deelvragen gesteld:

- Hoe scoren leerkrachten op de vijf factoren van het BKD-leerkrachtmodel?
- Wat is de meerwaarde van binnenklasdifferentiatie volgens leerkrachten in het secundair onderwijs?
- Hoe gaan leerkrachten uit het secundair onderwijs om met de druk van externe bronnen?
- Hoe gaan leerkrachten om met de barrières van binnenklasdifferentiatie, welke zijn ze en welke tips hebben ze voor andere leerkrachten?
- Hoe hieruit *tips* en *tricks* formuleren in het kader van peer-ondersteuning?

In deze methodesectie wordt als eerste het onderzoeksopzet toegelicht. Deze bestaat enerzijds uit het afnemen van een vragenlijst en anderzijds uit interviews op basis van de vragenlijst. Na de toelichting over de vragenlijst, wordt de steekproef en de data-analyse van de steekproef uitgelegd. De methodesectie wordt afgesloten met een bespreking over de aanpak van de interviews, de interviewleidraad en de kwalitatieve analyses.

3.1 Onderzoeksopzet

De focus van deze masterthesis ligt op binnenklasdifferentiatie vanuit de perceptie van de leerkrachten. Om de perceptie van de leerkrachten te meten werd gebruikgemaakt van de *Differentiated Instruction Questionnaire (DI-Quest* vragenlijst) (Coubergs et al., 2017). Het opzet van deze vragenlijst wordt in de volgende sectie uitgelegd.

Via de scores kan achterhaald worden welke factoren van binnenklasdifferentiatie goed toegepast worden en waar extra op ingezet kan worden (Coubergs et al., 2015; Couborgs et al., 2017; Struyven et al., 2015). Dit onderzoek streeft ernaar *tips* en *tricks* te formuleren die leerkrachten kunnen stimuleren om binnenklasdifferentiatie doelbewust in te zetten. Zo wordt volgende onderzoeksvraag bekomen: “Wat trekt leerkrachten uit het secundair onderwijs over de streep om te differentiëren in de klas?”.

3.2 Vragenlijst

Voortbouwend op het differentiatie-model van Tomlinson en Moon (2013) en het model van Hall (2002), ontwikkelden Couborgs en collega's in 2017 de *DI-Quest* vragenlijst (Bijlage 1). In het Nederlands wordt er gerefereerd naar het BKD-leerkrachtmodel. Het model bestaat uit vier factoren, namelijk (1) groeigericht denken, (2) leerlingkompas, (3) *output = input* en (4) flexibel groeperen. Deze functioneren als significante voorspellers van de vijfde factor: (5) lesgeven aanpassen aan het leerprofiel, leerstatus en interesses van de leerlingen, ook wel adaptief lesgeven genoemd.

De vragenlijst kan zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs gebruikt worden en geeft inzicht in hoeverre binnenklasdifferentiatie plaatsvindt volgens de leerkracht. Het betreft een zelfrapportage vragenlijst met 31 items die gebruikt wordt om de filosofie en praktijk van binnenklasdifferentiatie bij leerkrachten te meten en te onderzoeken (Coubergs et al., 2017).

3.2.1 Groeigericht denken, leerlingkompas en flexibel groeperen

De 19 items van de schalen groeigericht denken (5), leerlingkompas (6) en flexibel groeperen (8) worden beantwoord via een zevenpunt Likertschaal gaande van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens' (met score één is 'helemaal mee oneens' en score zeven is 'helemaal mee eens'). De schaal groeigericht denken geeft aan of de mentaliteit van de leerkracht al dan niet groeigericht is. Omdat twee van de vijf items gericht zijn op een vaste mindset (*fixed mindset*) in plaats van een groeigericht denken (*growth mindset*), zijn deze items in de analyses omgekeerd overeenkomstig de factorladingen. Zo geeft de gemiddelde score de mate waarin leerkrachten een groeigericht denken aannemen weer.

De items van de schaal leerlingkompas richten zich op het ervaren van (of het gebrek aan) autonomie die leerkrachten hebben om hun curriculum te differentiëren. Hiermee wordt bedoeld in hoeverre leerkrachten vinden dat de inspectie, leerplannen, directie, handboeken en dergelijke ruimte laten om de les aan te passen aan interesses, leerstatus of leerprofiel van de leerlingen. Items die een gebrek aan autonomie uitdrukken, zijn negatief gerelateerd aan de factor adaptief lesgeven. Bijgevolg zijn alle items van de schaal leerlingkompas omgekeerd in de analyses. Dit in overeenstemming met de theoretische notie van leerlingkompas van Tomlinson en Imbeau (2010): hoe meer leerkrachten zich autonoom voelen bij het nemen van curriculum beslissingen in de klas, hoe meer zij geneigd zijn hun instructie aan te passen aan de interesses, de leerstatus en het leerprofiel van leerlingen (Coubergs et al., 2017).

De score van de schaal flexibel groeperen geeft aan of de leerkrachten investeren in verschillende vormen van het groeperen van leerlingen. Dit om zowel klassikale als individuele behoeften aan te pakken, bijvoorbeeld door het vormen van heterogene of homogene groepen (Coubergs et al., 2017).

3.2.2 Output = input en adaptief lesgeven

De vier items van de schaal output = input en de acht items van de schaal adaptief lesgeven worden gemeten via een zevenpunt Likertschaal variërend van 'nooit' tot 'altijd' (met score één is 'nooit' en score zeven is 'altijd'). De resultaten van de schaal *output = input* geven enerzijds aan hoe vaak leerkrachten formatieve en summatieve evaluatie gebruiken om informatie te krijgen over de leerprocessen van hun leerlingen, en vertellen of ze hun lessen aan deze informatie aanpassen (*output = input* voor het onderwijs). Anderzijds wordt deze output informatie ook gebruikt als feedback voor het leren van de leerlingen (*output = input* voor leren).

De vijfde schaal adaptief lesgeven, met acht items, richt zich op de fundamenteën van binnenklasdifferentiatie en geeft informatie over hoe vaak leerkrachten hun lesgeven aanpassen aan de interesses, leerstatus en het leerprofiel van leerlingen.

Door gebruik te maken van een zevenpunt Likertschaal is er meer spreiding in de data tabel waardoor er een genuanceerd en uitvoeriger beeld van de resultaten wordt bereikt (Heussen, 2016). Per onderzoeksvraag worden er verschillende stellingen bevraagd, die de respondenten aan de hand van deze schaal moeten beoordelen (Bijlage 4).

3.2.3 Demografische gegevens

Verder werden demografische gegevens als geslacht, leeftijd en hoogste opleidingsniveau gevraagd. Ook werden enkele vragen toegevoegd zoals het aantal jaren ervaring, welke graad en jaar, het aantal uren les per week en de vak(ken) of vakdomein(en).

3.2.4 GDPR en Qualtrics

De respondenten moesten zich voorafgaand aan de studie akkoord verklaren met de General Data Protection Regulation (GDPR). De vragenlijst is terug te vinden in Bijlage 1. De data werden verzameld van 9 maart tot 24 april 2023.

Voor het digitaal opstellen van de vragenlijst werd het programma *Qualtrics* gebruikt. Met *Qualtrics* kan er makkelijk onderzoek gedaan worden omdat het de mogelijkheid biedt verschillende soorten vragen te stellen. Daarnaast zijn de resultaten overzichtelijk en makkelijk bij te houden.

3.3 Steekproef

De dataverzameling van deze thesis situeert zich in vier verschillende secundaire scholen in Hasselt, zowel in de doorstroomfinaliteit, als de dubbele- en arbeidsmarktfinaliteit. De reden waarom voor deze gespreide opzet werd gekozen, is om zeker het aspect van de externe en interne druk als factor goed en gevarieerd te kunnen belichten. Het was nodig om hier een vergelijkingspunt te hebben met verschillende schooldirecties en verschillende finaliteiten. Initieel werd één school gecontacteerd, later werd de vragenlijst ook verspreid in de secundaire scholen in de directe omgeving. Respondenten die hun medewerking toezegden aan een interview werden persoonlijk gecontacteerd.

In totaal werden vijftig vragenlijsten volledig ingevuld. Het merendeel van de respondenten (N=37; 74%) zijn vrouwen, de overige vragenlijsten zijn ingevuld door mannen (N=13; 26%). De leeftijd van de respondenten werd per interval bevraagd. De meeste respondenten hebben een leeftijd tussen de 41 en 50 jaar (N=18; 36%). Slechts vier procent van de respondenten heeft een leeftijd hoger dan 60 jaar. Gezien de leeftijd van de respondenten is het niet onverwacht dat de meesten meer dan twintig jaar werkervaring hebben in het onderwijs (N=17; 34%). Ongeveer de helft van de respondenten geeft les in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs (N=24; 48%). Er wordt verwacht dat leerkrachten die in de derde graad lesgeven in het bezit zijn van een masterdiploma, vandaar dat 62% (N=31) van de respondenten in het bezit is van een academisch masterdiploma.

De resultaten van de steekproef zijn terug te vinden in Tabel 1. De respondenten die voor een interview instemden, zijn een goede representatie van de totale steekproef.

Tabel 1*Karakteristieken van de bevroagde leerkrachten.*

Karakteristiek		Frequentie		Geinterviewd
Geslacht	Man	13	26%	2
	Vrouw	37	74%	8
Leeftijd	20-30 jaar	7	14%	2
	31-40 jaar	14	28%	2
	41-50 jaar	18	36%	3
	51-60 jaar	9	18%	1
	> 60 jaar	2	4%	2
Opleidingsniveau	Professionele bachelor	16	32%	2
	Academische bachelor	2	4%	/
	Academische master	31	62%	8
	Doctoraat	1	2%	/
Graad	OKAN	3	6%	/
	Onderbouw	10	20%	2
	Bovenbouw en onderbouw	5	10%	/
	Bovenbouw	32	64%	8
Ervaring	Minder dan 1 jaar	4	8%	/
	1-5 jaar	7	14%	1

	6-10 jaar	11	22%	2
	11-15 jaar	5	10%	1
	16-20 jaar	6	12%	2
	20+ jaar	17	34%	4
Vakdomein [1]	Creatief [2]	2	4%	/
	Economisch [3]	12	24%	3
	Sociaal [4]	4	8%	/
	Taal [5]	22	44%	4
	Technisch [6]	4	8%	/
	Wetenschap [7]	20	40%	4

[1] De percentages komen boven 100% uit omdat enkele leerkrachten vakken geven in verschillende domeinen.

[2] Artistieke vorming, cultuurbeschouwing en expressie

[3] Economie, bedrijfseconomie, toegepaste economie en handel

[4] Pedagogisch handelen, psychologie en geschiedenis

[5] Nederlands, Frans, Engels, Duits, Grieks, Latijn en OKAN Nederlands

[6] (Toegepaste) informatica

[7] Wiskunde, fysica, aardrijkskunde en (natuur)wetenschappen

3.4 Data-analyse

De statistische analyses werden uitgevoerd in het programma *IBM SPSS Statistics 26*. Allereerst werd een *Cronbach's alpha* betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd voor de vijf factoren van de *DI-Quest* vragenlijst bij de ontvangen data. De *Cronbach's Alpha* is een manier om vast te stellen of meerdere stellingen samen één schaal mogen vormen. Wanneer de waarde van de alpha groter is dan 0,8 of zich dicht bij deze waarde bevindt, mogen de stellingen samengenomen worden. Voor de factoren groeigerichte mindset ($\alpha=0,897$); leerlingkompas ($\alpha=0,803$); flexibel groeperen ($\alpha=0,824$); en aanpassend lesgeven ($\alpha=0,742$) bleken de antwoorden zeer betrouwbaar. De antwoorden voor de stellingen over *output = input* bleken echter onvoldoende betrouwbaar ($\alpha=0,496$). Om de betrouwbaarheid van de analyses te verhogen werden stellingen 'Ik gebruik evaluatie om het leerproces van mijn leerlingen in kaart te brengen' en 'Ik geef mijn leerlingen de kans om een afgewerkte taak te herwerken op basis van feedback en opnieuw in te dienen' uit de analyse gehaald. Na verwijdering van de antwoorden op deze stellingen steeg de betrouwbaarheid naar een acceptabel niveau ($\alpha=0,688$). Er moet dus opgemerkt worden dat de resultaten kunnen verschillen van de meting met het originele instrument.

Eenmaal de factoren als betrouwbaar werden vastgesteld, werd een descriptieve analyse uitgevoerd van de gegevens gebaseerd op de vijf factoren (gemiddelde scores over de verschillende stellingen per factor) van de *DI-Quest* vragenlijst. De resultaten hiervan worden beschreven in Hoofdstuk 4: Resultaten.

Geïnspireerd door onderzoek door Gheysens en collega's (2020) werd een 'hiërarchische clusteranalyse' uitgevoerd om na te gaan of er clusters geïdentificeerd konden worden op basis van de vijf factoren. Nadat met een enkelvoudige variantieanalyse (*one-way ANOVA*) geverifieerd was dat de clusters significant verschillen op de factor adaptief lesgeven, werden de respondenten ingedeeld in vier clusters met behulp van een '*K-mean cluster*'-techniek. Tenslotte werd geanalyseerd of er correlaties bestaan tussen de verschillende factoren onderling en de demografische gegevens van de respondenten.

3.5 Interviews

In aanvulling op de vragenlijst worden er interviews afgenomen. Van de vijftig respondenten hebben tien respondenten ingestemd voor een follow-up interview. Bij een kwalitatief onderzoek is het doel van persoonlijke interviews een diepgaand inzicht te krijgen in een afgebakend onderwerp. In deze thesis is het afgebakend onderwerp enerzijds de visie die leerkrachten hebben omtrent het toepassen van binnenklasdifferentiatie en anderzijds de verschillende factoren die leerkrachten weerhouden of overtuigen om binnenklasdifferentiatie toe te passen. Hierbij werd erover gewaakt dat er een homogene groep van tien respondenten werd geselecteerd, zodat er theoretische saturatie optreedt. Theoretische saturatie ontstaat wanneer de antwoorden op interviewvragen geen nieuwe informatie meer opleveren. Er kunnen valide uitspraken gedaan worden (Philipsen & Vernooy-Dassen, 2004).

Er werd op voorhand een interviewleidraad opgesteld als houvast tijdens de interviews. De vragen voor de interviews werden opgesteld in het belang van de onderzoeksvraag en deelvragen van deze thesis. De interviewleidraad is terug te vinden in Bijlage 2. De basis van de interviewleidraad vloeit voort uit onder andere het onderzoek van Hering en Struyven (2014), Wester (2019) en Heldens en Reysoo (2005). De focus van het interview

is binnenklasdifferentiatie en de visie van de leerkracht. Daarbij werd gestart met enkele inleidende vragen over lessen waar leerkrachten fier op zijn, om zo te weten te komen met welke visie zij voor de klas staan en wat binnenklasdifferentiatie voor hen betekent.

In een tweede vraag werd bijgevolg geïnformeerd naar de druk die leerkrachten ervaren. Door deze druk kan er niet of weinig stilgestaan worden bij leerlingen die net dat beetje meer ondersteuning of uitdaging nodig hebben.

De focus van het onderzoek is om naast de externe druk ook andere barrières voor het toepassen van binnenklasdifferentiatie in kaart te brengen. Hierbij werd gepolst naar de resultaten die leerlingen behalen, om op deze manier te achterhalen of het al dan niet toepassen van binnenklasdifferentiatie een effect heeft op de resultaten van de leerlingen.

Tot slot werden enkele vragen gesteld over de uitdagingen waarmee leerkrachten kampen wanneer ze binnenklasdifferentiatie willen toepassen in hun klas. Ook werden de respondenten gevraagd hoe ze deze uitdagingen overwonnen in het verleden. Het doel van dit onderzoek is om hieruit te leren en *tips* en *tricks* te identificeren die collega leerkrachten kunnen gebruiken om binnenklasdifferentiatie frequenter toe te passen.

3.6 Transcripties en analyse interviews

De opnamen van de interviews gebeurden met behulp van een dictafoon. De interviews werden opgenomen met toestemming van de geïnterviewden en werden handmatig getranscribeerd.

De analyse van de interviews gebeurde door gebruik te maken van een codestructuur waarbij de kernwoorden van deze thesis werden vermeld. Deze kernwoorden werden gekozen aan de hand van inductief coderen (op basis van de verkregen data) en de onderzoeksvragen van deze thesis. Hieraan werden de belangrijkste quotes uit het interview gekoppeld. De codestructuur is terug te vinden in Bijlage 3.

De resultaten van de vragenlijst en interviews worden in het volgende hoofdstuk besproken. Er worden diverse quotes uit de interviews aangehaald om de visie van leerkrachten over binnenklasdifferentiatie en hun leerlingkompas weer te geven.

4. Resultaten

Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van zowel de *DI-Quest* vragenlijst als de interviews. Het eerste deel geeft inzicht in de scores van de geënquêteerde leerkrachten op de factoren van het BKD-leer-krachtmodel. Op basis van een vergelijkende analyse van de gemiddelden wordt de visie en toepassingsbereidheid van het BKD-leer-krachtmodel door de leerkrachten zichtbaar. Het tweede deel verwerkt de bevindingen uit tien interviews. Hierbij ligt de focus op de meerwaarde van binnenklasdifferentiatie, de druk vanuit externe bronnen en de mogelijke barrières. Deze barrières worden omgezet in *tips* en *tricks* om leerkrachten te motiveren binnenklasdifferentiatie te implementeren om zo een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag.

4.1 Descriptieve analyse van de scores uit de *DI-Quest* vragenlijst

Om een antwoord te kunnen formuleren op de eerste onderzoeksvraag: "Hoe scoren leerkrachten op de vijf factoren van het BKD-leer-krachtmodel?", vulden vijftig leerkrachten de *DI-Quest* vragenlijst in. De descriptieve analyses beschrijven de gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) voor de vijf factoren uit de *DI-Quest* vragenlijst (zie Tabel 2). Het analyseren van de resultaten van de onderliggende items per factor geeft een beter inzicht van de bekomen gemiddelde factorscores (zie Bijlage 4).

Tabel 2

Descriptieve analyse DI-Quest vragenlijst.

	Aantal	Gemiddelde	Std. Deviatie	Variantie
Groeigericht denken	50	5,05	1,44	2,07
Leerlingkompas	50	3,82	1,20	1,44
Flexibel groeperen	50	5,38	0,80	0,63
Output = input	50	5,49	0,95	0,90
Adaptief lesgeven	50	4,47	0,93	0,86

4.1.1 De vijf factoren van het BKD-leer-krachtmodel

De factoren flexibel groeperen (M=5,38; SD=0,80) en *output = input* (M=5,49; SD=0,95) scoren het hoogst. Hieruit is af te leiden dat deze technieken regelmatig toegepast worden door de respondenten. Wanneer de verschillende onderliggende items van flexibel groeperen nader worden bekeken, blijkt dat de leerkrachten het belangrijk vinden om expliciet aandacht te besteden aan een goede relatie met elke leerling (M=5,98; SD=1,06) en om de leerlingen elkaar te leren helpen (M=5,92; SD=0,85). Ook wordt er gewaakt over het feit dat elke leerling net die ondersteuning krijgt die hij/zij nodig heeft (M=5,68;

SD=1,00). De leerkrachten besteden ook aandacht aan de manier waarop leerlingen kunnen omgaan met feedback (M=5,52; SD=0,99).

De derde factor, het leerlingkompas, heeft de laagste gemiddelde score (M=3,82; SD=1,20). De voornaamste reden van deze score is dat leerkrachten aangeven dat de leerplannen in hun ogen te veel inhoud bevatten om in één jaar te behandelen (M=3,50; SD=1,58) en dat ze zich hierdoor een minder goede leerkracht voelen, omdat ze voor de inspectie ernaar moeten streven alle leerplannen te behandelen (M=3,62; SD=1,60). De leerkrachten vinden ook dat ze onvoldoende ruimte ervaren om rekening te houden met de individuele leerling (M=3,74; SD=1,70).

Over het algemeen zijn de respondenten het eens dat leerlingen kunnen groeien door het schooljaar. De gemiddelde score op de vierde factor, groeigericht denken (M=5,05; SD=1,44), bevestigt dit. Toch gaven ze een verrassend hoge score aan de volgende stelling: "Ondanks het leervermogen van leerlingen, kunnen we intelligentie niet veranderen." (M=4,38; SD=1,64). Let wel dat deze stelling negatief opgesteld is en dat in dit onderzoek de score van dit item omgekeerd overeenkomstig de factorladingen gebruikt werd.

De vijfde en laatste factor, namelijk adaptief lesgeven (M=4,47; SD=0,93), heeft betrekking op wat de leerkracht doet in de klas op vlak van het inspelen op interesses, leerstatus en leerprofiel. Deze factor haalde een score die eerder gemiddeld was. De respondenten gaven aan bij het voorbereiden van hun lessen en evaluaties rekening te houden met de interesse en talenten van de leerlingen (M=5,04; SD=1,23). Toch houden ze graag controle door vooral zelf opdrachten, leerinhouden en werkvormen te kiezen in functie van de leerlingen. Dit komt naar voren uit de relatief lage score die de respondenten gaven aan de items "Tijdens mijn lessen laat ik leerlingen mee beslissen waaraan ze werken." (M=4,12; SD=1,53) en "Ik laat leerlingen keuzes maken in leerinhouden en werkvormen op basis van hun leerprofiel." (M=3,76; SD=1,53).

4.1.2 Correlatieanalyse

De vier eerste factoren uit het BKD-leerkrachtmodel functioneren volgens de theorie als significante voorspellers van de vijfde factor: het lesgeven aanpassen aan het leerprofiel, leerstatus en interesses van de leerlingen. Uit de resultaten van dit onderzoek lijkt dit ogenschijnlijk het geval te zijn. Drie van de vier factoren, namelijk flexibel groeperen, *output = input* en groeigericht denken, scoren relatief hoog, een score die dicht bij de score voor factor adaptief lesgeven ligt. Uit de analyse blijkt echter dat enkel de factor flexibel groeperen een significante ($p < 0,01$) correlatie heeft ten opzichte van de factor adaptief lesgeven. Daarnaast toont factor leerlingkompas geen enkele correlatie met factor adaptief lesgeven. Deze bevindingen zijn terug te vinden in Tabel 3.

Tabel 3Correlatieanalyse *DI-Quest* vragenlijst

	<i>Pearson Correlation</i>	Significantie (2-tailed)	95% betrouwbaarheidsinterval	
			Onder	Boven
Groeigericht denken & adaptief lesgeven	0,201	0,162	-0,082	0,454
Leerlingkompas & adaptief lesgeven	-0,003	0,982	-0,281	0,275
Flexibel groeperen & adaptief lesgeven	0,564	0,000*	0,339	0,728
Output = input & adaptief lesgeven	0,166	0,249	-0,118	0,425

* Statistisch significant op 1% procent.

4.1.3 Clusteranalyse of groepeeringsanalyse

Geïnspireerd door het onderzoek van Gheysens en collega's (2020) werden de respondenten van dit onderzoek op basis van hun scores op de *DI-Quest* vragenlijst ingedeeld in vier clusters. De clusteranalyse, of groepeeringsanalyse, voorspelt in welke mate leerkrachten aangeven adaptief les te geven volgens interesses, leerstatus en leerprofielen van leerlingen.

De grootste groep aan respondenten (22 personen) scoort over alle vijf de factoren van de *DI-Quest* vragenlijst, en dus binnenklasdifferentiatie, relatief hoog en kan daarom beschouwd worden als "BKD leerkrachten". Dit zijn leerkrachten die in hogere mate zowel de filosofie als de praktijk van differentiatie tonen. De respondenten die in deze cluster vallen zijn opvallend vaak jonge vrouwelijke leerkrachten die lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Zo bestaat deze cluster uit veel vrouwelijke respondenten (82% ten opzichte van gemiddeld 74%). Aan dit onderzoek namen zeven respondenten met een leeftijd tussen 20 en 30 jaar deel, vijf van hen werden ingedeeld in deze cluster. Daarnaast kan 80% van de respondenten die enkel lesgeven in de eerste graad geklasseerd worden als "BKD leerkrachten". Dit verklaart waarom relatief weinig respondenten uit deze cluster economische vakken geven aangezien economische afstudeerrichtingen pas in de tweede en derde graad aangeboden worden.

Een tweede cluster omvat 13 respondenten. Deze leerkrachten onderscheiden zich door de relatief lage score die ze gaven in de *DI-Quest* vragenlijst aan de factor leerlingkompas. Opvallend is dat deze cluster het hoogst scoort op vlak van groeigericht denken, alsook voor factoren flexibel groeperen en *output = input*. De leerkrachten uit deze groep worden beschreven als "kompas twijfelaar leerkracht". Dit zijn leerkrachten die actief

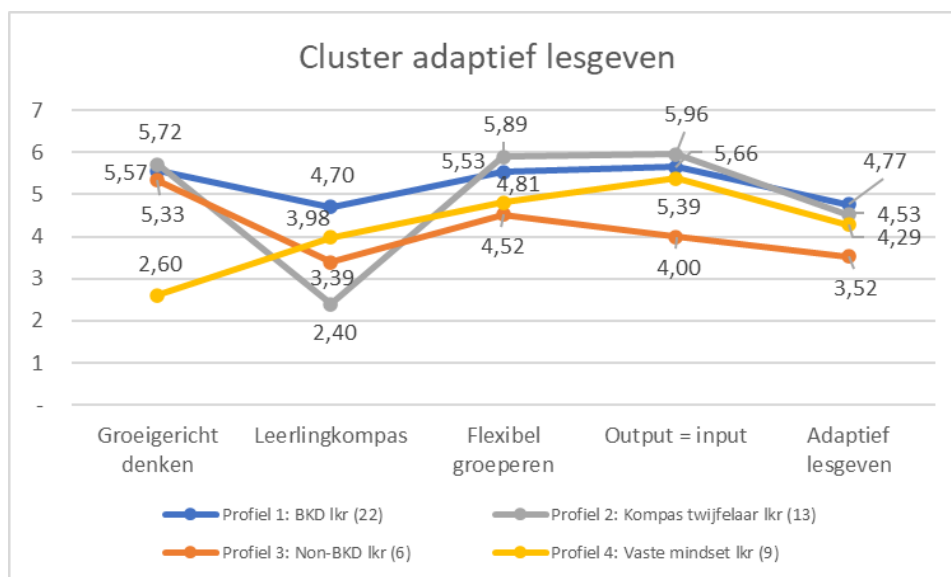
binnenklasdifferentiatie toepassen, maar zich gebonden voelen door externe druk. De respondenten uit deze cluster zijn relatief ouder, zo is 67% van hen tussen de 41 en 60 jaar oud. Ook geven, in tegenstelling tot de eerste cluster, relatief veel van hen les in economische vakken.

Zes respondenten werden gegroepeerd in een derde cluster. Zij hebben een relatief lage score op het leerlingkompas en passen binnenklasdifferentiatie weinig toe in de praktijk. Daarom krijgt deze cluster de naam "non-BKD leerkracht". Deze kleine cluster bevat opvallend veel mannelijke respondenten (50% ten opzichte van gemiddeld 26%). Alle respondenten geven les in de tweede en derde graad. Ze zijn, op één respondent na, vijftigplussers en vier van hen geven les in wetenschapsvakken.

Een vierde cluster met negen respondenten valt op door de lage score die de respondenten gaven aan de factor groeigericht denken. Bij groeigericht denken gaat men het succes van de leerlingen linken aan de te leveren inspanning. Deze leerkrachten zijn eerder de mening toegedaan dat de intelligentie van de leerling aangeboren is en dus niet kan evolueren. Deze groep leerkrachten beschrijven we als "vaste mindset leerkrachten". Interessant aan de respondenten uit deze cluster is dat de helft van hen relatief weinig (nul tot tien jaar) ervaring heeft, ondanks dat ze allemaal tussen de 31 en 50 jaar oud zijn. De "vaste mindset leerkrachten" uit dit onderzoek geven voornamelijk les in economische vakken in de tweede en derde graad.

Grafiek 1

Resultaten na het verdelen van clusters op basis van de variabele adaptief lesgeven.



In de correlatieanalyse van dit onderzoek werd vastgesteld dat de score op de factor leerlingkompas geen correlatie bleek te hebben met de factor adaptief lesgeven. Een interessante vaststelling is dat dit ook naar voren komt bij de verdeling van de clustergroepen. Zo scoren de "kompas twijfelaar leerkrachten" uit cluster twee heel laag op factor leerlingkompas, maar scoren ze relatief hoog op factor adaptief lesgeven. Eveneens scoren de "vaste mindset leerkrachten" uit cluster vier relatief hoog op factor leerlingkompas, maar blijkt hun zelfgerapporteerd adaptief lesgeven relatief laag te liggen ten opzichte van de respondenten uit de andere clusters.

Om de inzichten en bevindingen verworven uit de interviews beter te kunnen plaatsen, worden in Tabel 4 de individuele data voor de *DI-Quest* vragenlijst van de geïnterviewden weergegeven. Het valt op dat geïnterviewden 2, 10 en met name 5 laag tot zeer laag scoorden op de factor leerlingkompas. Daarnaast kan opgemerkt worden dat geïnterviewden 4, 9 en 10 relatief laag scoren op de factor adaptief lesgeven.

Tabel 4

Data-analyse van de geïnterviewden.

	Groeigericht denken	Leerling kompas	Flexibel groeperen	Output = input	Adaptief lesgeven	Cluster
Interview 1	6,60	5,33	5,63	5,00	5,86	1
Interview 2	6,20	2,83	5,75	6,00	5,00	2
Interview 3	4,60	4,00	5,88	6,00	5,29	1
Interview 4	3,80	5,67	5,75	6,00	4,00	1
Interview 5	6,40	1,83	6,63	5,00	5,57	2
Interview 6	5,40	4,17	5,63	5,00	5,00	1
Interview 7	5,60	5,00	4,88	5,00	5,43	1
Interview 8	6,60	5,83	5,38	6,50	5,57	1
Interview 9	6,80	4,33	6,38	6,50	4,14	1
Interview 10	5,00	2,50	4,13	2,50	4,14	3

Het is een opvallende vaststelling dat negen van de tien geïnterviewden in clusters vallen met een relatief hoge gemiddelde score op zowat alle factoren uit het BKD-leerkrachtmodel; cluster 1 en cluster 2. Dit doet vermoeden dat deze leerkrachten interesse hebben in het thema en er actief mee aan de slag gaan waardoor ze zich eerder bereidwillig toonden voor een verdiepend interview.

4.2 Bevindingen interviews

In dit onderzoek wordt nagegaan hoe leerkrachten staan tegenover binnenklasdifferentiatie, wat hen weerhoudt om binnenklasdifferentiatie toe te passen, en hoe hun leerlingkompas juist gericht te houden. Via tien diepte-interviews werd nagegaan welke barrières leerkrachten tegenkomen en hoe ze hiermee omgaan. De interviewvragen

zijn opgedeeld in vier categorieën: de meerwaarde van binnenklasdifferentiatie, de druk van externe factoren, barrières die ervaren worden en *tips* en *tricks* voor binnenklasdifferentiatie. Deze vier categorieën zijn ontstaan vanuit de volgende onderzoeksvragen uit deze thesis:

- Wat is de meerwaarde van binnenklasdifferentiatie volgens leerkrachten in het secundair onderwijs?
- Hoe gaan leerkrachten uit het secundair onderwijs om met de druk van externe bronnen?
- Hoe gaan leerkrachten om met de barrières van binnenklasdifferentiatie, welke zijn ze en welke tips hebben ze voor andere leerkrachten?
- Hoe hieruit *tips* en *tricks* formuleren in het kader van peer-ondersteuning?

4.2.1 Meerwaarde van binnenklasdifferentiatie

De eerste onderzoeksvraag die getracht werd te beantwoorden vanuit de diepte-interviews, is opgesteld vanuit de volgende vraagstelling: "Wat is de meerwaarde van binnenklasdifferentiatie volgens leerkrachten?". Waarbij de geïnterviewde leerkrachten als subvraag gevraagd werd hun begrip van de term binnenklasdifferentiatie toe te lichten. Vanuit deze vraagstelling kan het begrip binnenklasdifferentiatie voldoende afgebakend en gedefinieerd worden voor alle geïnterviewden, zodat er geen misconcepties ontstaan in het verdere interview en dus onderzoek.

4.2.1.1 Zelfvertrouwen en motivatie leerlingen

Uit de interviews komen meerdere elementen naar voren die aantonen dat binnenklasdifferentiatie een meerwaarde kan hebben voor leerlingen. Niet alleen als persoon maar ook als groep kunnen leerlingen baat hebben bij een goed toegepaste differentiatie. Zo haalt één leerkracht aan dat het zelfvertrouwen van leerlingen groeit indien de leerkracht aandacht heeft voor de individuele noden van de leerling.

”

"Ja, dat leerlingen ook gewoon meer kunnen dan ze denken. Vaak hebben ze zoiets van "No, ik snap dit niet", maar als ze dan de extra uitleg krijgen dan zijn ze vertrokken, [...]. En dan ook het zelfvertrouwen inderdaad." (Geïnterviewde 3)

Zeven van de tien leerkrachten vermelden de grotere motivatie van leerlingen als een van de meerwaarden van binnenklasdifferentiatie. Doordat de leerkracht zijn of haar les zodanig organiseert dat de leerlingen meer uitgedaagd worden, stijgt de motivatie van de leerlingen en helpt binnenklasdifferentiatie de leerlingen om actief betrokken te zijn bij de les.

”

"Ze zien er niet enkel het nut van in, maar ook de effecten ervan ervaren ze. Het motiveert hen en daagt hen uit om te groeien." (Geïnterviewde 7)

4.2.1.2 Resultaten leerlingen

Daarnaast toont het onderzoek graag aan dat binnenklasdifferentiatie een meerwaarde betekent voor de resultaten van de leerlingen. De verwachting is dat, wanneer leerlingen onderwijs krijgen op maat, ze ook betere scores zullen behalen op hun evaluaties.

Verrassend bleek uit vier interviews dat de resultaten van de leerlingen inderdaad toenemen dankzij binnenklasdifferentiatie, zij het in beperkte mate. Op de vraag of de resultaten van de leerlingen toenemen door het toepassen van binnenklasdifferentiatie in de klas, bevestigt geïnterviewde 7 als volgt:

”

"Significant verschil is er niet aanwezig, je merkt wel een stijging maar geen explosie."

(Geïnterviewde 7)

4.2.1.3 Differentiatie in evaluatie

Tot slot geven leerkrachten aan dat ze weinig tot niet differentiëren in hun schriftelijke evaluaties. Dit proberen ze wel te doen in mondelinge evaluaties; bij het doorvragen of bij het herformuleren van een vraag op een andere moeilijkheidsgraad. Bij schriftelijke evaluaties kan dit leiden tot discussies zoals geïnterviewde 4 aangeeft:

”

"Ik zou bijvoorbeeld ook een moeilijkere toets kunnen geven aan de sterkere leerlingen en een minder moeilijke voor de zwakkere leerlingen. Het probleem is dat ik dan een eeuwige discussie krijg met de leerlingen dat ze dit niet eerlijk vinden [...]. Wat ik wel af en toe doe is een bonusvraag in mijn toetsen steken voor een extra punt." (Geïnterviewde 4)

Het komt frequenter voor dat leerkrachten stellen te differentiëren op vlak van taken. Dit via het aanbieden van verschillende taken aan leerlingen richting hun persoonlijke interesses of kwaliteiten.

4.2.1.4 Observatie van binnenklasdifferentiatie bij een differentiatie- en niveaugroep

Naast de interviews die werden uitgevoerd, heeft er ook een observatie plaatsgevonden bij een differentiatie- en niveaugroep. Deze observatie werd meegenomen in het onderzoek omdat het de kracht toont van binnenklasdifferentiatie in de praktijk. De observatie richtte zich specifiek op de rol van didactische materialen, de opbouw van de les, groepsindeling en cognitieve ondersteuning, met een focus op leerlingen met verschillende niveaus van bekwaamheid (sterk versus zwak).

Het project 'differentiatie- en niveaugroep wiskunde' werd in het leven geroepen in het eerste middelbaar door een leerkracht wiskunde in de desbetreffende school. De niveaugroepen worden vanaf de eerste lesweek van een nieuw schooljaar geïmplementeerd. Vanuit de niveaugroepen worden twee klasgroepen, met steun vanuit de directie, 'gemixt' en 'uitgedaagd'. Een belangrijke drijfveer daarbij is dat de leerlingen het nut inzien van deze niveaugroepen en de effecten ervan ervaren.

”

"Er kruipt veel tijd en energie in, maar je laadt anderzijds ook weer op dankzij de leerlingen." (Geïnterviewde 7)

Concluderend kan bij de eerste onderzoeksvraag gesteld worden dat de meerwaarde van binnenklasdifferentiatie zich uit in een stijging van het zelfvertrouwen en de motivatie bij de leerlingen. Daarnaast nemen ook de resultaten van de leerlingen toe, maar in beperkte mate. Leerkrachten differentiëren niet vaak in evaluatie, maar als ze dit doen is dit meestal bij mondelinge evaluatie of via opdrachten.

4.2.2 Leerlingkompas versus druk van externe factoren

In de volgende onderzoeksvraag: "Hoe gaan leerkrachten uit het secundair onderwijs om met de druk van externe bronnen?", wordt onderzocht welke oorzaken ervoor zorgen dat het leerlingkompas van de leerkracht soms minder gericht staat op de leerlingen.

4.2.2.1 Directie

Uit de interviews met de leerkrachten is gebleken dat geen negatieve druk wordt ervaren vanuit de directie. Integendeel, twee leerkrachten geven expliciet aan dat ze veel steun krijgen om leerlinggericht en gedifferentieerd te werken.

”

"Druk is zeker niet de directie. Dat is ook, want zij staan ook open voor als het ons teveel wordt, zij is de eerste om met ons in dialoog te gaan, zij is de eerste die daar letterlijk fysiek ziek van is, als die weet dat het niet goed met ons gaat, [...]." (Geïnterviewde 6)

4.2.2.2 Leerplannen

De geïnterviewden voelen een druk vanuit de overvolle leerplannen, met name tijdsdruk om deze te behandelen. Dit vormt volgens zes van de tien geïnterviewden een beperking van de vrijheid en ruimte om rekening te houden met de individuele leerling en dus om te differentiëren. De onzekerheid die de modernisering van de leerplannen met zich meebrengt vormt een bijkomende bron van stress.

”

"Inderdaad, de leerdoelen zijn heel pittig. Zeker in de tweede graad! Om deze doelen te behalen moet ik goed doorwerken in de klas en heb ik weinig tijd om op een andere manier mijn les te brengen." (Geïnterviewde interview 9)

Nieuwe handboeken van na de modernisering van het secundaire onderwijs bieden ruimte voor differentiatie door in te spelen op de vernieuwde noden van leerkrachten en leerlingen. Dit bespaart de leerkrachten de taak om zelf naar extra toepassingen te zoeken, waardoor er minder druk is, zoals verteld door geïnterviewde 2:

”

"Niet iedereen is daar voorstander van, van handboeken, maar ik zou, moest ik nu een eigen cursus moeten schrijven, dan zou ik echt helemaal geen tijd meer over hebben voor differentiatie." (Geïnterviewde 2)

Er kan geconcludeerd worden dat leerkrachten weinig tot geen druk ervaren vanuit de directie. Daarnaast voelen de leerkrachten echter wel een indirecte druk vanuit de leerplannen. De onzekerheid van de modernisering speelt hier een rol, maar vooral de beperkte vrijheid door de tijdsdruk die de geïnterviewden aangeven te ervaren door de overvolle leerplannen.

4.2.3 Barrières bij het toepassen van binnenklasdifferentiatie

Elke implementatie van binnenklasdifferentiatie gaat gepaard met uitdagingen die overwonnen moeten worden. Vandaar de volgende onderzoeksvraag: "Hoe gaan leerkrachten om met de barrières van binnenklasdifferentiatie, welke zijn ze en welke tips hebben ze voor andere leerkrachten?"

4.2.3.1 Klasgrootte

Eén van de grootste barrières, waarover alle leerkrachten eensgezind waren, is de klasgrootte. Leerkrachten geven aan dat het bijna onmogelijk wordt om in een klas met meer dan vijftien leerlingen binnenklasdifferentiatie toe te passen.

”

"Meestal heb ik 20 à 25 leerlingen in de klas, het is haast onmogelijk om voor hen allemaal te differentiëren. Ze hebben allemaal wel iets waarop gedifferentieerd kan worden."

(Geïnterviewde 9)

4.2.3.2 Profiel van leerlingen

Daarnaast geven de tien geïnterviewden aan dat het profiel van de leerlingen een invloed heeft. Leerlingen uit de dubbele of arbeidsmarktfinaliteit hebben volgens hen meer ondersteuning nodig. Deze leerlingen zullen dus in mindere mate zelfstandig aan het werk gaan en hebben nood aan structuur. Een vaste structuur aanhouden, leent vaak niet tot differentiëren.

”

"En ook, niet alleen de grootte van de klassen speelt een rol maar ook het profiel van leerlingen. Echt waar. [...] Ja, daar (dubbele finaliteit en arbeidsmarkt finaliteit) zijn de meeste leerlingen die nood hebben aan een leerkracht die les geeft en structuur biedt." (Geïnterviewde 1)

Een aparte problematiek vormen de leerlingen met een gedrags- of leerstoornis, volgens vier geïnterviewde leerkrachten. Deze leerlingen hebben per definitie een gedifferentieerde aanpak nodig. De geïnterviewden geven aan dat wanneer een leerling met een stoornis in hun klas komt, ze hier uitgebreid over geïnformeerd worden.

”

"[...] een leerling die heel moeilijk met prikkels om kan, die heb je ook. Deze bepaalde leerling heeft ook echt een impulscontrole nodig, want die ziet buiten bijvoorbeeld een vogel, en die is zodanig afgeleid dat die niet meer terug tot zijn boek kan komen." (Geïnterviewde 2)

4.2.3.3 Praktische haalbaarheid

Een volgende barrière is de praktische haalbaarheid. Binnenklasdifferentiatie vergt niet alleen voorbereiding en organisatie, er moet een goede infrastructuur aanwezig zijn. Vier geïnterviewden hebben benadrukt dat lokalen, planning en materialen op elkaar afgestemd dienen te zijn om de gewenste resultaten te halen. Bovendien wensen collega's geen hinder te ondervinden van ondernomen acties tot binnenklasdifferentiatie, zoals het verschuiven van tafels.

”

"Dus praktisch is dat dan ook vaak dingen die voor differentiatie in het nadeel spreken gewoon. Omdat dat praktisch niet uitvoerbaar is om [...]. Het is een logistiek probleem."
(Geïnterviewde 1)

4.2.3.4 Schoolcultuur

Naast infrastructuur kan ook de schoolcultuur een belangrijke factor zijn. Twee van de geïnterviewden beweerden dat de positieve ingesteldheid van de school bijdraagt tot het implementeren van binnenklasdifferentiatie.

”

"Ik weet dat het iets is waar de inspectie op let en wat zij vraagt, maar binnen onze school is men momenteel niet actief bezig met binnenklasdifferentiatie." (Geïnterviewde 9)

Geïnterviewde 7 geeft aan dat leerkrachten de ruimte moeten krijgen om zich te focussen op het geven van les en het begeleiden van leerlingen, zonder dat er te veel andere afleidingen op hun pad komen.

”

"Laat leerkrachten gewoon echt les geven." (Geïnterviewde 7)

4.2.3.5 Voorbereidingstijd en -inspanning

Differentiatie in het onderwijs vraagt volgens alle geïnterviewden, naast de praktische haalbaarheid vanuit infrastructuur- en organisatorisch oogpunt, ook veel voorbereiding.

”

"Het is het voorbereidend werk, alles wat erbij komt. Het zodanig moeten benoemen en uitschrijven, de administratie errond doen, het registreren, terwijl je dat eigenlijk al doet." (Geïnterviewde 6)

Concluderend kan gesteld worden dat de grootste barrières van het implementeren van binnenklasdifferentiatie de klasgrootte, profiel van de leerlingen, de praktische haalbaarheid, de schoolcultuur en de voorbereidingstijd en -inspanning zijn.

4.2.4 Tips en tricks

Tot slot de laatste onderzoeksvraag van deze thesis: "Hoe hieruit *tips* en *tricks* formuleren in het kader van peer-ondersteuning?" Op basis van de tien interviews worden er *tips* en *tricks* geformuleerd.

Natuurlijk wordt er steeds aangevoerd 'onbekend maakt onbemind'. Mensen hebben de neiging zich af te keren van dingen die ze niet kennen of begrijpen. Daarom is het zo belangrijk om als leerkracht open te staan voor nieuwe ervaringen en ideeën. Geïnterviewde 8 gaf aan:

”

"Proberen, probeer het eens. Het is niet zo moeilijk als het lijkt." (Geïnterviewde 8)

Vaak passen leerkrachten binnenklasdifferentiatie al toe zonder zich ervan bewust te zijn. Bewustwording is essentieel om een effectieve aanpak te realiseren. Volgens drie geïnterviewden trekt deze bewustwording zich door naar collega's en directie.

”

"Inderdaad, en niet alleen van de collega's maar ook vanuit de directie ontvangen we heel veel steun. De directie steunt onze aanpak enorm." (Geïnterviewde 7)

Zeven geïnterviewden benadrukken het belang van een goede voorbereiding. Een goede uitwerking van elk aspect van de les zal binnenklasdifferentiatie in de hand werken.

”

"Bij mij begint de lesopbouw met differentiatie. Standaard, hoe ga ik zorgen dat ik al de leerlingen mee krijg in het verhaal." (Geïnterviewde 8)

Om de leerlingen verder te helpen groeien, is het essentieel om hen goed te leren kennen volgens vier van de tien geïnterviewden. Hoewel dit niet perfect kan vanaf dag één, is de visie om dit te willen doen reeds een grote stap in het realiseren en toepassen van gerichte binnenklasdifferentiatie.

”

"Gewoon kijken naar uw leerlingen. Echt gewoon zien, van waar liggen hun noden en waar hebben zij echt behoefte aan en hoe gemotiveerd zijn ze een heel lesuur." (Geïnterviewde 3)

Samenvattend kunnen we stellen dat de resultaten van de vragenlijst en interviews een belangrijke basis vormen voor verdere inzichten en verdieping in dit onderzoek naar binnenklasdifferentiatie en het leerlingkompas. Deze resultaten zullen verder opgenomen worden in het volgende hoofdstuk, waar dieper ingegaan zal worden op de betekenis ervan, zowel voor de theoretische kaders als voor de praktische toepassing.

De bevindingen uit dit onderzoek zullen waardevolle aanbevelingen bieden voor het bevorderen van effectieve differentiatie in de klas. In de conclusie en discussie zal dan ook een brug gemaakt worden tussen de resultaten en de bredere implicaties ervan, met het oog op het verrijken van zowel het onderzoeksveld als de onderwijspraktijk.

5. Discussie en conclusie

In dit onderzoek wordt er gekeken naar binnenklasdifferentiatie en wat leerkrachten over de streep trekt om binnenklasdifferentiatie toe te passen. In deze sectie wordt er een antwoord gegeven op de verschillende deelvragen, om finaal een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag.

5.1 Onderzoeksvraag 1: Het BKD-leer-krachtmodel

De eerste deelvraag die gesteld wordt in het onderzoek is: "Hoe scoren leerkrachten op de vijf factoren van het BKD-leer-krachtmodel?". Deze deelvraag werd onderzocht aan de hand van de *DI-Quest* vragenlijst.

Het empirisch onderzoek heeft uitgewezen dat de respondenten een hoge score behalen op drie elementen. De leerkrachten hebben een groeigerichte mindset en zetten in op flexibel groeperen. Daarnaast maken ze binnen hun lessen gebruik van het principe *output = input*. Deze elementen leiden veelal tot differentiatie volgens interesses, leerstatus en leerprofiel, ook wel het adaptief lesgeven genoemd. Voor het element adaptief lesgeven geven de respondenten een gemiddelde score.

De focus van dit onderzoek is het leerlingkompas. De vragenlijst heeft uitgewezen dat de respondenten hierop een relatief lage score behaalden. Het leerlingkompas heeft betrekking op de uitdaging die leerkrachten hebben om te werken met eindtermen, leerplandoelstellingen en leermiddelen zonder de focus op de leerling te verliezen (Struyven et al., 2019; Tomlinson & Imbeau, 2010). De vragenlijst toont dat de meningen hierover verdeeld zijn. Waar de helft van de respondenten vindt dat de leerplannen voldoende ruimte laten voor binnenklasdifferentiatie, speelt de andere helft met het gevoel een minder goede leerkracht te zijn, omdat ze onvoldoende ruimte ervaren om toe te komen aan binnenklasdifferentiatie. Niet elke leerkracht is hier even sensitief voor. Dezelfde conclusie werd gedaan in het onderzoek van Callens (2021).

Hoewel de respondenten in de vragenlijst een relatief lage score hebben op het leerlingkompas, blijken de geïnterviewden allemaal sterk leerlinggericht te zijn. In de interviews gaven ze aan geen druk te ervaren vanuit de directie of inspectie. Integendeel, meerdere geïnterviewden ervaren net ondersteuning en aanmoediging vanuit de directie. Wel voelen de geïnterviewden een zekere tijdsdruk vanuit de overvolle leerplannen, met name een beperking van de vrijheid. Dit werkt belemmerend voor de toepassing van binnenklasdifferentiatie, zoals ook beschreven in het onderzoek van Struyven en collega's (2019).

5.2 Onderzoeksvraag 2: De meerwaarde van binnenklasdifferentiatie

De tweede deelvraag heeft betrekking op de meerwaarde van binnenklasdifferentiatie, meer specifiek: "Wat is de meerwaarde van binnenklasdifferentiatie volgens leerkrachten in het secundair onderwijs?"

Uit de interviews blijkt dat binnenklasdifferentiatie zorgt voor betere resultaten bij de leerlingen, doch in beperkte mate. Dit is een opmerkelijke vaststelling, want er zou gedacht worden dat onderwijs op maat van leerlingen impliciet zou leiden tot betere

resultaten. In de literatuur werd geen evidentie gevonden tussen binnenklasdifferentiatie en het behalen van betere resultaten.

De geïnterviewde leerkrachten zien een stijging in het zelfvertrouwen en motivatie van de leerlingen dankzij binnenklasdifferentiatie als een grote meerwaarde. Door het onderwijs af te stemmen op de noden van de leerlingen ontstaat er intrinsieke motivatie. Op deze manier wordt de interesse van de leerlingen aangesproken en kunnen ze de leerstof op een autonome manier verwerken (Ryan & Deci, 2000; Struyven et al., 2019).

Er werd gepeild naar de toepassing van differentiatie in evaluatie. Leerkrachten geven aan dat ze weinig differentiëren in evaluatie, voornamelijk omdat de ervaring voor deze leerkrachten toont dat leerlingen dit associëren met 'anders' behandeld worden. In plaats daarvan differentiëren leerkrachten in opdrachten of tijdens mondelinge evaluaties. Zo geven de geïnterviewden aan dat de leerlingen volgens hun interesses of kwaliteiten een taak kiezen, of gaan leerkrachten tijdens mondelinge evaluaties differentiëren in de manieren waarop leerlingen hun antwoorden mogen formuleren in functie van complexiteit. Differentiëren in evaluatie nodigt uit tot verder onderzoek. In de literatuur wordt door Bailey en Williams-Black (2008) bewezen dat differentiatie in evaluatie een positieve invloed heeft op leerlingen. Deze positieve invloed vertaalt zich in het zichzelf beoordelen, ook wel *self assessment* genoemd.

5.3 Onderzoeksvraag 3: Druk vanuit externe bronnen

Uit de interviews blijkt dat de betrokken leerkrachten geen directe druk van externe bronnen als directie, inspectie of handboeken ervaren. Dit is een positieve ingesteldheid; het betekent dat het kompas van de leerkracht naar de leerling gericht is om sturing te geven aan de lessen, en dat de externe bronnen geen overheersende factor zijn. Dit wordt beschreven in het onderzoek van Gheysens en collega's (2020).

Echter geven de leerkrachten aan een bepaalde druk te voelen van de leerplannen. Deze druk komt niet van de inhoud van de leerplannen op zich, maar van het feit dat de leerplannen de leerkrachten weinig ruimte en vrijheid laten. Dat het leerplan overladen is, uit zich in tijdsdruk die stress met zich meebrengt. Dit verhindert de implementatie van binnenklasdifferentiatie omdat de leerkracht zich niet meer volledig op de leerlingen kan richten.

5.4 Onderzoeksvraag 4: De barrières van binnenklasdifferentiatie

Uit de literatuur blijkt dat er relatief veel barrières zijn die binnenklasdifferentiatie bemoeilijken. Ook in deze studie is het antwoord op de vraag: "Wat zijn de barrières die de leerkrachten voornamelijk tegenkomen?" veelzijdig.

Eén van de barrières is de school- of klas-infrastructuur. In de literatuur is er een grote consensus over deze barrières van binnenklasdifferentiatie. De school- of klasinfrastructuur dient mee in acht te worden genomen om differentiatie te kunnen implementeren (Chamberlin & Powers, 2010; Struyven et al., 2019). Dit beaamen de geïnterviewden. Voldoende en grote lokalen zijn nodig om binnenklasdifferentiatie te doen werken. Naast de aanwezige infrastructuur is ook de praktische haalbaarheid een barrière. Is het realistisch om banken en stoelen te verplaatsen binnen een lesuur?

De klasgrootte speelt een belangrijke rol. Uit eerder onderzoek is gebleken dat grote klasgroepen binnenklasdifferentiatie moeilijker maken (Hering, 2014; Struyven et al. 2019). De geïnterviewden bevestigden dat klasgroepen met meer dan vijftien leerlingen binnenklasdifferentiatie belemmeren.

Daarnaast speelt het profiel van de leerlingen een rol. Binnenklasdifferentiatie zou makkelijker toepasbaar zijn in het ASO, of de doorstroomfinaliteit, omdat deze leerlingen zelfstandiger kunnen werken. Leerlingen uit het TSO of BSO, respectievelijk de dubbele- en arbeidsmarktfinaliteit, hebben meer structuur en sturing van de leerkracht nodig volgens de geïnterviewde leerkrachten.

Ook de extra voorbereidingstijd en -inspanning weerhouden leerkrachten om binnenklasdifferentiatie toe te passen. Dezelfde bevinding werd beschreven in studies van onder andere Carolan en Guinn (2007), Hering (2014), Hertberg-Davis en Brighton (2006), Joseph (2013) en Subban en Round (2015) en blijkt ook uit dit onderzoek.

Daarnaast is de beschikbare lestijd te kort om alle leerstof vanuit de leerplannen te behandelen. Ook hier is een link terug te vinden met de literatuur, namelijk in het onderzoek van Hering (2014). Zij stelde dat leerkrachten worden afgeschrikt door de beperkte lestijd omdat ze vrezen nog minder leerstof over te kunnen brengen aan de leerlingen.

Concluderend zijn de grootste barrières van de leerkrachten: de klasgrootte, het profiel van de leerlingen, de extra voorbereidingstijd en -inspanning en de beschikbare lestijd.

5.5 Onderzoeksvraag 5: Barrières overwinnen dankzij *tips* en *tricks*

Met dit onderzoek worden *tips* en *tricks* aangereikt aan leerkrachten om binnenklasdifferentiatie een kans te geven. Er is hierover weinig terug te vinden in de bestaande literatuur. De laatste deelvragen luiden dan ook: "Hoe gaan leerkrachten om met de barrières van binnenklasdifferentiatie, en welke tips geven ze andere leerkrachten?" en "Hoe hieruit *tips* en *tricks* formuleren in het kader van peer-ondersteuning?".

Een eerste belangrijke tip is om voldoende voorbereid te zijn. De voorbereiding vergt veel inspanning, maar is noodzakelijk. Het is belangrijk de noden en behoeften van de leerlingen te kennen. Er wordt dan ook aangeraden om binnenklasdifferentiatie niet bij de start van een nieuw schooljaar te gebruiken.

Een tweede tip is om in gesprek te gaan met de directie. Een schoolteam dient mee een cultuur van binnenklasdifferentiatie uit te dragen om dit succesvol te implementeren. Ook kunnen, indien nodig, de leerkrachten ideeën rond binnenklasdifferentiatie naar hun directie brengen in de hoop hen te overtuigen van een gedifferentieerde aanpak. Deze bevinding werd ook gedaan in onder andere het onderzoek van Hootstein (1998), Joseph (2013) en Renick (1996).

Een derde tip richt zich op haalbaarheid. Leerkrachten zijn doorgaans gedreven mensen die hun grenzen dienen te bewaken. Begin met kleine stapjes; ga over naar grotere stappen zodra de meerwaarde bewezen is.

De belangrijkste tip is "geef binnenklasdifferentiatie een kans". Sta als leerkracht open voor nieuwe ervaringen en ideeën. Observeer en leer van collega's, volg nascholingen en gebruik leerboeken die kunnen helpen bij de implementatie van binnenklasdifferentiatie.

5.6 Beperkingen van het onderzoek

Een eerste beperking van deze thesis is de steekproef, die slechts uit vijftig respondenten bestaat. Meer respondenten verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek verder waardoor generalisatie naar een bredere populatie mogelijk wordt. Daarnaast geven (bijna) alle respondenten les in een secundaire school in de omgeving van Hasselt.

Een tweede beperking is de validiteit. De resultaten van de vragenlijst en de interviews zijn een perceptie en respondenten hebben mogelijk de neiging om sociaal wenselijk te antwoorden, wat moeilijk te controleren valt. Door de anonimiteit in de vragenlijst te garanderen is dit probleem geminimaliseerd. Het gaat echter nog steeds over zelf gerapporteerd gedrag en overtuigingen, de geobserveerde realiteit kan enigszins verschillen en dat werd niet gecontroleerd.

Een laatste beperking van dit onderzoek is de subjectiviteit van de geïnterviewden. De leerkrachten konden vrijwillig deelnemen aan het interview. Leerkrachten die actief bezig zijn met binnenklasdifferentiatie zullen daarom eerder tot een interview neigen dan leerkrachten die dat niet zijn.

5.7 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Een eerste suggestie voor vervolgonderzoek is om via observaties, een zogenaamd veldexperiment, de werkelijke gedragingen van respondenten beter op te volgen. De externe validiteit ligt veel hoger bij een veldexperiment waardoor de resultaten representatief zijn voor de gehele populatie (Spieth et al., 2016).

Een tweede suggestie voor vervolgonderzoek is 'binnenklasdifferentiatie en evaluatie'. Uit de interviews blijkt namelijk dat leerkrachten wel differentiëren in hun aanpak tijdens de les, maar zelden tijdens schriftelijke evaluaties. Dit is een interessante bevinding, die verder onderzoek vergt.

Een derde suggestie is het onderzoeken van binnenklasdifferentiatie en de implicaties van de nakende hervormingen van het onderwijs. Tijdens de interviews werd hiernaar gerefereerd en werd de onzekerheid van leerkrachten hierover uitgesproken. Een bijkomende studie na de hervorming kan een duidelijker beeld geven over de nieuwe situatie. Deze nieuwe situatie zou de huidige kunnen staven of tegenspreken.

5.8 Conclusie

In deze thesis werd gezocht naar een antwoord op de vraag: "Het leerlingkompas: wat trekt leerkrachten uit het secundair onderwijs over de streep om te differentiëren in de klas?". Hiervoor is een kwantitatief onderzoek gedaan aan de hand van de *DI-Quest* vragenlijst en een kwalitatief onderzoek door middel van tien diepte-interviews.

Uit de interviews is duidelijk naar voren gekomen dat de volgende drie factoren de belangrijkste zijn voor het succesvol implementeren van binnenklasdifferentiatie: de klasgrootte, de infrastructuur en de schoolcultuur. De geïnterviewden geven aan dat er nog andere factoren zijn die een invloed kunnen hebben, maar deze factoren hebben een minder grote impact volgens hen.

De eerste factor die van belang is, is de klasgrootte. Een grote klas kan het toepassen van binnenklasdifferentiatie bemoeilijken. Het kan voor de leerkracht moeilijk zijn om in te spelen op de individuele leerbehoeften en -interesses. Een mogelijke oplossing voor dit probleem zou *co-teaching* kunnen zijn. Hierbij werken twee leerkrachten nauw samen om lessen te ontwikkelen, instructies te geven en te differentiëren.

De tweede factor is de school- en klas-infrastructuur. Een goed ingericht klaslokaal en een goede keuze van leermiddelen en leertaken kunnen de leeromgeving ondersteunen en differentiatie bevorderen. Een creatieve ingesteldheid van de leerkracht en flexibiliteit en ondersteuning van de directie is hierbij een meerwaarde.

Deze flexibiliteit trekt zich door naar de schoolcultuur, die een belangrijke factor is in het succesvol implementeren van binnenklasdifferentiatie. Leerkrachten hebben de steun van de directie en collega's nodig om binnenklasdifferentiatie effectief te kunnen toepassen. Een warme en positieve cultuur van samenwerking en ondersteuning kan hierbij helpen.

Ten slotte is het van belang om te benadrukken dat binnenklasdifferentiatie geen *'one-size-fits-all'*-aanpak is. Leerkrachten dienen flexibel te zijn in hun aanpak, afhankelijk van de leerbehoeften en -interesses van hun leerlingen. Differentiatie moet worden gezien als een continu proces van aanpassing en bijsturing, en niet als een eenmalige interventie.

In conclusie kan worden gesteld dat binnenklasdifferentiatie een effectieve strategie is om het leren van leerlingen te verbeteren en de kloof tussen leerlingen met verschillende achtergronden en leerbehoeften te verkleinen. Door rekening te houden met de klasgrootte, de infrastructuur en de schoolcultuur, en door flexibel te zijn en te blijven bijsturen, kunnen leerkrachten differentiatie op een succesvolle manier inzetten. Met de juiste aanpak kunnen alle leerlingen succesvol leren en zich optimaal ontwikkelen.

6. Bibliografie

- ADVV. (2023). Tekort aan leerkrachten neemt toe: zij-instromers knappen af op loonvoorwaarden in onderwijs, ook met 10 jaar anciënniteit. Het Laatste Nieuws Retrieved from <https://www.hln.be/binnenland/tekort-aan-leerkrachten-neemt-toe-zij-instromers-knappen-af-op-loonvoorwaarden-in-onderwijs-ook-met-10-jaar-ancienniteit~a8f42a8b/>
- Anthonissen, L., Goosen, K., Lenaerts, S., Schittecat, P.-J., Smits, T. F., & Tanghe, E. (2015). Binnenklasdifferentiatie in het curriculum van de lerarenopleiding. Tijdschrift voor lerarenopleiders, 36, 3.
- Bailey, J., & Williams-Black T. (2008). Differentiated Instruction: Three Teacher's Perspective. College reading association yearbook, 29, 133-151.
- Brimijoin, K. (2005) Differentiation and High-Stakes Testing: An Oxymoron? Theory Into Practice, 44(3), 254-261.
- Callens, L. (2021). Binnenklasdifferentiatie: een verhaal met en van leerlingen. Retrieved from https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/011/321/RUG01-003011321_2021_0f001_AC.pdf
- Cauwenbergs, J. (2022). Gemeenschapsonderwijs komt ruim 900 leerkrachten te kort: "Zorgwekkend voor midden september, het is voortdurend vacatures zetten". Vrt.be. Retrieved from <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/10/10/lerarentekort-go-onderwijs/>
- Carolan, J., & Guinn, A. (2007). Differentiation: Lessons from master teachers. Educational Leadership, 64(5), 44.
- 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.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, CS (2016). De groeimindset tempert de effecten van armoede op academische prestaties. Procedures van de National Academy of Sciences , 113 (31), 8664-8668.
- Copman, F. (2021). Differentiatie is voor iedereen. Retrieved from https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/012/467/RUG01-003012467_2021_0001_AC.pdf
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leerkrachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. Impuls, 45(3), 151-159.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The *DI-Quest* instrument and model. Studies in Educational Evaluation, 53, 41-54. doi:<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>

- Deunk, M. I., Doolaard, S., Smalle-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices: GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen.
- Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1-14.
- Geldof, D. (2015) Superdiversiteit in ons onderwijs. *COV Basis*, 14-16.
- Goemans, A., & Steegen, A. (2015). Differentiatie in de lessen Aardrijkskunde: een haalbare kaart! *De Aardrijkskunde: Driemaandelijks Tijdschrift van de Vereniging Leraars Aardrijkskunde*, 3-8.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>
- Hall, T. (2002). Differentiated instruction. Effective classroom practices report. National Center on Accessing the General Curriculum, US Office of Special Education Programs.
- Heldens, J., & Reysoo, F. (2005). De kunst van het interviewen: reflecties op het interview met een guide. *KWALON*, 10(3). doi:<https://doi.org/10.5117/2005.010.003.008>
- 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., Stoop, H., van Esch, W., Bakkers, E., Paelman, F., Saveyn, J., et al. (2006). Differentiatie in de klas - Omgaan met verschillen. Leuven: CEGO Publishers.
- 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.
- Kambel, E. R., Kester, P. M., Pichon-Vorstman, L., & Schmeits, M. (2018). Omgaan met diversiteit en meertaligheid in het basisonderwijs: Expertise Bevordering van de lerarenopleiding. Geraadpleegd op 5 april 2021, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/374093>
- Op't Eynde, P. (2004). Maatwerk op school: Uitdagingen en grenzen. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 35, 85-93.
- Philipsen, H., & Vernooy-Dassen, M. (2004). Kwalitatief onderzoek: nuttig, onmisbaar en uitdagend. *Huisarts en Wetenschap*, 47(10), 288-292. doi:10.1007/BF03083760

- Renick, P. (1996). Study of Differentiated Teaching Methods Used by First-Year Special Educators.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 24, 17-36.
- Smets, W., De Neve, D., & Struyven, K. (2016). Binnenklasdifferentiatie in vogelvlucht: pleidooi voor een hechtere relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*(4), 274-280.
- Spieth, P. M., Kubasch, A. S., Penzlin, A. I., Illigens, B. M., Barlinn, K., & Siepman, T. (2016). Randomized controlled trials - a matter of design. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 1341-1349. doi: <https://doi.org/10.2147/NDT.S101938>
- Struyven, K., Smets, W. (2019). Doelgericht differentiëren vraagt om een ethisch kompas.
- 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., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H., & De Neve, D. (2019). Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: Ieders leerkracht realiseren (1ste editie). In: *Acco*.
- Struyven, K., Gheysens, E., Griful-Freixenet, J. (2019). Differentiated Instruction in Teaching and Teacher Education, the *DI-Quest* Model. In: Peters, M. (eds) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_48-1
- 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.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.

- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). Leading and managing a differentiated classroom. ASCD.
- Tomlinson, C.A. & Moon, T. (2013). Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom. ASCD.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight a"big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837–851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (1e ed.). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Van Avermaet, P., & Vettenburg, N. (2015). Waarom zijn we bang voor het normale? Diversiteit in onderwijs. *WELWIJS*, 26(1), 27–34. Geraadpleegd op <https://lib.ugent.be/catalog/pug01:5935107>
- Vancaeneghem, J. (2022). Lerarentekort is zo erg dat zelfs de leerlingen het niet meer leuk vinden: "Al anderhalve maand geen wiskunde gekregen". *Nieuwsblad*. Retrieved from https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20221026_95763103
- Van den Branden, K. (2021). *Onderwijs voor de 21ste eeuw: Competenties voor de 21ste eeuw*. AccoLearn.
- Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2013). Becoming a different teacher...: Teachers' perspective on inclusive education. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 245–263. Geraadpleegd https://www.researchgate.net/publication/294263922_Becoming_a_different_teacher_Teachers'_perspective_on_inclusive_education
- Vickerman, P. (2009). Differentiation-guidance for inclusive teaching. Teacher Training Resource Bank
<https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20101008042058/http://www.ttrb.ac.uk/ViewArticle2.aspx?anchorId=17756&selectedId=17759&menu=17834&expanded=False&ContentId=15712>
- Vickerman, P. (2012). Including children with special educational needs in physical education: has entitlement and accessibility been realised? *Disability & Society*, 27(2), 249-262.
- Vickerman, P., & Capel, S. (1997). *Knowing your pupils and planning for different needs*. Learning to Teach Physical Education in the Secondary School, London: Routledge.
- Vygotsky, L.S., Cole, M, & John-Steiner, V. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wester, F. (2019). Interview-onderzoek in hoofdlijnen. *KWALON*, 24(2). doi:<https://doi.org/10.5117/2019.024.002.008>

7. Bijlagen

Bijlage 1: *DI-Quest* vragenlijst

Inleiding

Wij zijn Anja, Evelyne, Kristof en Robrecht, enthousiaste studenten Educatieve Master in de Economie aan de Universiteit Hasselt.

Klik alstublieft niet weg, want wij hebben uw mening hard nodig!

In het kader van onze masterthesis voeren we een kort onderzoek naar binnenklasdifferentiatie. Het invullen van de enquête neemt slechts **10 minuten** in beslag. Onze vragenlijst wordt ingezet om het handelen en denken van leerkrachten over binnenklasdifferentiatie in kaart te brengen, want de perceptie van leerkrachten wordt vaak vergeten.

Wij zijn op zoek naar uw persoonlijke mening, dus de antwoorden op onze vragen zijn altijd juist! Uw gegevens worden enkel gebruikt binnen dit onderzoek en anonimiteit wordt gegarandeerd. Bij eventuele vragen, opmerkingen of onduidelijkheden in de enquête, kan u altijd contact opnemen met Robrecht Martens via het volgende e-mailadres: robrecht.martens@student.uhasselt.be

Alvast bedankt!

Kristof Cnops
Evelyne De Donder
Robrecht Martens
Anja Wouters

Toestemming:

Gelieve de volgende informatie door te nemen voor u verder gaat met de enquête:

- Ik ben meerderjarig.
- Ik heb begrepen dat ik mijn deelname aan deze studie op elke ogenblik mag stopzetten, zonder dat dit mij enig nadeel kan berokkenen.
- Ik ga akkoord met de verzameling, de verwerking en het gebruik van deze gegevens voor het beschreven onderzoeksdoel.
- Ik stem geheel vrijwillig toe om deel te nemen aan dit onderzoek.
 - Ik stem hiermee in en wens deel te nemen aan de studie.
 - Ik stem hier niet mee in en wens niet deel te nemen aan de studie.

Schaal**Vraag**

Q1: Groeigericht denken <i>7-punt (On)Eens</i>	Ondanks het leervermogen van leerlingen, kunnen we intelligentie niet veranderen.*
	De manier waarop een leerkracht lesgeeft, beïnvloedt de intelligentie van leerlingen.
	Succeservaringen in de klas kunnen de intelligentie van leerlingen beïnvloeden.
	Geloof van de leerkracht in het kunnen van de leerling kan de intelligentie van de leerlingen beïnvloeden.
	De manier waarop de leerkracht de leerlingen motiveert, heeft geen invloed op de intelligentie van de leerlingen.*
Q2: Leerlingompas <i>7-punt (On)Eens</i>	Het leerplan biedt onvoldoende ruimte om rekening te houden met de individuele leerling.*
	Het leerplan bestaat uit teveel inhouden om tijdens een schooljaar te behandelen.*
	Het leerplan biedt onvoldoende ruimte om te differentiëren.*
	De controle door de directie en/of inspectie met betrekking tot het naleven van het leerplan beperkt mijn vrijheid als lesgever.*
	Als ik het leerplan systematisch wil volgen is differentiëren onmogelijk.*
	Het willen voldoen aan de eisen van de inspectie maakt van mij een minder goede leerkracht.*
Q3: Flexibel groeperen <i>7-punt (On)Eens</i>	Ik wissel regelmatig af tussen homogene en heterogene groepsvormen.
	Ik leer mijn leerlingen om elkaar te helpen.
	Ik besteed expliciet aandacht aan een goede relatie met elke leerling.

	Tijdens mijn lessen is samenwerking nodig om te kunnen evolueren in het leerproces.
	Ik waak erover dat iedereen in mijn klas een duidelijke rol heeft.
	Heterogene groepen geven de mogelijkheid aan leerlingen om van elkaar te leren.
	Ik waak erover dat elke leerling die ondersteuning nodig heeft, deze ook krijgt.
	Door af te wisselen tussen het werken met homogene en heterogene groepen differentieer ik.
Q4: Output = input	<i>Ik gebruik evaluatie om het leerproces van mijn leerlingen in kaart te brengen.**</i>
7-punt Frequentie	Ik gebruik evaluatie om activiteiten in te richten die leerlingen ondersteunen in hun leerproces.
	Ik besteed aandacht aan de manier waarop leerlingen kunnen omgaan met feedback.
	<i>Ik geef mijn leerlingen de kans om een afgewerkte taak te herwerken op basis van feedback en opnieuw in te dienen.**</i>
Q5: Lesgeven aanpassen aan de interesses, de leerprofielen en leerstatus van leerlingen	Ik kies opdrachten in functie van mijn leerlingen (bijvoorbeeld: interesses, talenten, ...)
7-punt Frequentie	Ik pas mijn evaluatievorm aan in functie van bepaalde (groepen van) leerlingen.
	Leerlingen werken gelijktijdig aan verschillende opdrachten met diverse moeilijkheidsgraad.
	Ik bied leerinhouden aan afgestemd op het leerniveau van elke leerling in mijn klas.
	Tijdens mijn lessen laat ik leerlingen mee beslissen waaraan ze werken.

	Ik kies leerinhouden en werkvormen op maat van de klasgroep.
	Ik laat leerlingen keuzes maken in leerinhouden en werkvormen op basis van hun leerprofiel.
	Tijdens mijn lessen kies ik leerinhouden en werkvormen in functie van de verschillende leerprofielen van de leerlingen.

**Deze negatief geformuleerde items werden voor analyses omgekeerd overeenkomstig de factorladingen.*

*** Deze vragen werden niet opgenomen in de analyses om de betrouwbaarheid van de resultaten te garanderen.*

Demografische gegevens

Q6: Wat is uw geslacht?

- Man
- Vrouw
- Andere: _____

Q7: Wat is uw leeftijd?

- 20-30 jaar
- 30-40 jaar
- 40-50 jaar
- 50-60 jaar
- > 60 jaar

Q8: Wat is uw hoogst behaalde diploma?

- Professionele bachelor
- Academische bachelor
- Academische master
- Andere: _____

Q9: Welk vak of welke vakken geeft u?

Q10: In welke graad geeft u les?

- 1ste graad
- 2e graad
- 3e graad
- Andere: _____

Q11: Hoeveel jaar ervaring heeft u in het onderwijs?

- Minder dan 1 jaar
- 1-5 jaar

- 5-10 jaar
- 10-15 jaar
- 15-20 jaar
- 20+ jaar

Q12: Zouden wij u mogen contacteren voor een kort follow-up interview in kader van onze thesis?

Dit interview zal gaan over de praktijk van differentiatie in de klas en hoe u als leerkracht omgaat met de werkdruk én de (externe) verwachtingen. Het ultieme doel is om tips te formuleren voor andere leerkrachten voor het toepassen van differentiatie in de klas. Wij garanderen een anonieme afhandeling en verwerking van ons gesprek.

- Ja
 - Gelieve uw e-mailadres achter te laten zodat wij u kunnen contacteren indien nodig: _____
- Nee

Bijlage 2: Interviewleidraad

Datum en tijd (begintijd & eindtijd noteren):

Plaats:

Tijd monitoren (30 à 45 minuten)

Begin:

- Gesprek opnemen indien toegestaan
!! Formeel toestemming vragen tijdens opname
- Gegevens: anoniem en vertrouwelijk

Vraag 1: Zou u een voorbeeld kunnen geven van een les waar u fier over bent?

1. Wat maakte dat deze les goed werkte?
2. Wat maakte je fier?
3. Wat zag je gebeuren bij de lln?
4. Wat was uw insteek & motivatie om deze les op deze manier geven?

Kernwoorden: leerling georiënteerd, groeipotentieel van de leerlingen

Vraag 2: Dit is een heel mooi voorbeeld van een heel geslaagde les. Uiteraard lukt het als leerkracht niet altijd om een perfecte les te geven. Ervaart u een bepaalde druk bij het voorbereiden en geven van uw lessen?

1. Tijdsdruk?
2. Mentale druk?
3. *Externe druk?*
4. Andere factoren?

Kernwoorden: druk vanuit handboeken, leerplannen, verwachtingen van inspectie, directie

Vraag 3: onze thesis gaat over binnenklasdifferentiatie. Wat is binnenklasdifferentiatie voor jou?

1. Hoe gaat u om met verschillen tussen leerlingen in de klas?
2. Hoe bepaalt u welke differentiatie nodig is voor welke leerlingen?
3. Past u regelmatig bewust binnenklasdifferentiatie toe?
4. Kunt u voorbeelden geven van hoe u BKD toepast in de praktijk?
(*eventueel andere dan voorbeeld uit eerste vraag?*)
5. Wat motiveert u als leerkracht om BKD toe te passen?
6. Welke positieve resultaten heeft u gezien van BKD?

Kernwoorden: Maximaal leren voor elke leerling, basisovertuiging/ filosofie, leerlinggestuurd

Vraag 4: Welke uitdagingen heeft u ondervonden bij het toepassen van BKD?

1. Hoe heeft u bepaalde uitdagingen tot nog toe overwonnen?
2. Indien u een bepaalde druk ervaart, wat zou u kunnen helpen om deze druk weg te nemen?
3. Hoe zorgt u ervoor dat differentiatie niet leidt tot overbelasting van de leerkracht?
4. Welke uitdagingen weerhouden u momenteel nog om BKD toe te passen?

Kernwoorden: Grootte van de klas, onvoldoende (lesvoorbereidings)tijd, middelen (bv. boeken, LVB), kennis en vaardigheden over BKD, moeilijkheden met klasmanagement

Einde: Bedanken voor de medewerking.

Vragen of ze nog bereid zijn om te helpen nadien, indien er nog vragen zouden zijn.

Bijlage 3: Codestructuur interviews

Kernwoord	Vermeld door geïnterviewde (G) 1-10
Meerwaarde binnenklasdifferentiatie	
Resultaten leerlingen (bijvoorbeeld toets)	G1, G3, G6, G7
Leefwereld leerlingen	G1, G4, G5
Meerwaarde voor school/leerkracht	G1, G5, G10
Meerwaarde voor leerlingen	G1, G3, G5, G7, G8, G9, G10
Differentiëren in evaluaties	G2, G3, G4, G6
Externe druk bij het toepassen van binnenklasdifferentiatie	
Leerplannen	G2, G3, G4, G5, G7, G8, G9, G10
Directie	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G8
Inspectie	G4, G5, G9
Handboeken	G2, G4, G5, G9, G10
Tijdsdruk	G2, G4, G6, G7, G8, G10
Barrières voor binnenklasdifferentiatie	
Groeps grootte	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G9, G10
Klasmanagement	G4, G5, G10
Finaliteit (profiel van leerlingen)	G1, G2, G6, G9
Achtergrond van leerlingen	G2, G6, G8, G9
Kennis leerkracht van binnenklasdifferentiatie	G4, G5, G7, G9, G10
Cultuur van school	G1, G8, G9, G10
Kennen van je leerlingen	G1, G5, G8
Praktisch haalbaar (bijvoorbeeld lokalen, uurrooster, ...)	G1, G4, G5, G8, G10
Niveau van leerstof	G4, G5, G8, G9, G10
Vorbereiding voor leerkracht	G1, G2, G4, G5, G6, G7, G9

Tips voor binnenklasdifferentiatie	
Vertrek vanuit de leerling	G1, G3, G5, G8
Plannen, haalbaarheid en voorbereiding	G1, G3
Informatie delen met medeleerkrachten	G2, G6, G7
Test het uit	G8

Bijlage 4: Resultaten *DI-Quest* vragenlijst per vraag

Enquêtevraag	Gemiddelde score	Std. deviatie	Variancie	
Q1	Ondanks het leervermogen van leerlingen, kunnen we intelligentie niet veranderen.*	4,38	1,64	2,69
	De manier waarop een leerkracht lesgeeft, beïnvloedt de intelligentie van leerlingen.	4,90	1,68	2,83
	Succeservaringen in de klas kunnen de intelligentie van leerlingen beïnvloeden.	5,36	1,63	2,64
	Geloof van de leerkracht in het kunnen van de leerling kan de intelligentie van de leerlingen beïnvloeden.	5,40	1,71	2,94
	De manier waarop de leerkracht de leerlingen motiveert, heeft geen invloed op de intelligentie van de leerlingen.*	5,20	1,82	3,31
Q2	Het leerplan biedt onvoldoende ruimte om rekening te houden met de individuele leerling.*	3,74	1,70	2,89
	Het leerplan bestaat uit teveel inhouden om tijdens een schooljaar te behandelen.*	3,50	1,58	2,50
	Het leerplan biedt onvoldoende ruimte om te differentiëren.*	3,92	1,69	2,85
	De controle door de directie en/of inspectie met betrekking tot het naleven van het leerplan beperkt mijn vrijheid als lesgever.*	3,98	1,93	3,73
	Als ik het leerplan systematisch wil volgen is differentiëren onmogelijk.*	4,14	1,54	2,37
	Het willen voldoen aan de eisen van de inspectie maakt van mij een minder goede leerkracht.*	3,62	1,60	2,57
Q3	Ik wissel regelmatig af tussen homogene en heterogene groepsvormen.	5,06	1,38	1,89

	Ik leer mijn leerlingen om elkaar te helpen.	5,92	0,85	0,73
	Ik besteed expliciet aandacht aan een goede relatie met elke leerling.	5,98	1,06	1,12
	Tijdens mijn lessen is samenwerking nodig om te kunnen evolueren in het leerproces.	5,48	1,15	1,32
	Ik waak erover dat iedereen in mijn klas een duidelijke rol heeft.	4,76	1,36	1,86
	Heterogene groepen geven de mogelijkheid aan leerlingen om van elkaar te leren.	5,38	1,24	1,55
	Ik waak erover dat elke leerling die ondersteuning nodig heeft, deze ook krijgt.	5,68	1,00	1,00
	Door af te wisselen tussen het werken met homogene en heterogene groepen differentieer ik.	4,74	1,40	1,95
Q4	Ik gebruik evaluatie om activiteiten in te richten die leerlingen ondersteunen in hun leerproces.	5,46	1,18	1,40
	Ik besteed aandacht aan de manier waarop leerlingen kunnen omgaan met feedback.	5,52	0,99	0,99
Q5	Ik kies mijn opdrachten in functie van mijn leerlingen (bijvoorbeeld: interesses, talenten, ...)	5,04	1,23	1,51
	Ik pas mijn evaluatievorm aan in functie van bepaalde (groepen van) leerlingen.	4,74	1,52	2,32
	Leerlingen werken gelijktijdig aan verschillende opdrachten met diverse moeilijkheidsgraad.	4,74	1,71	2,93
	Ik bied leerinhouden aan afgestemd op het leerniveau van elke leerling in mijn klas.	4,42	1,37	1,88
	Tijdens mijn lessen laat ik leerlingen mee beslissen waaraan ze werken.	4,12	1,53	2,35

Ik laat leerlingen keuzes maken in leerinhouden en werkvormen op basis van hun leerprofiel.	3,76	1,53	2,35
Tijdens mijn lessen kies ik leerinhouden en werkvormen in functie van de verschillende leerprofielen van de leerlingen.	4,48	1,40	1,97

**Deze negatief geformuleerde items werden voor analyses omgekeerd overeenkomstig de factorladingen.*

Bijlage 5: Creatief project.

De creatie van "butterFLY my WAY" is ontstaan vanuit de percepties omtrent binnenklasdifferentiatie.

butterFLY my **WAY**

Vanuit alle bronnen verkregen we veel informatie, echter viel het vaak op deze informatie onvolledig of foutief was, er is een duidelijke noodzaak om te zorgen voor opheldering. Binnenklasdifferentiatie, een concept dat voor veel verwarring en onduidelijkheid zorgt, voor ons een kans om hier iets mee te doen.

We begonnen ons te verdiepen in binnenklasdifferentiatie en ontdekten al snel dat het een basisfilosofie is die erop gericht is om elk kind de kans te geven om op zijn of haar eigen niveau te leren. Het gaat dus niet alleen om het verschil tussen hoog- en laagpresteerders, maar om het creëren van een omgeving waarin elk kind zich optimaal kan ontwikkelen.

Maar hoe breng je dit concept over op een leuke en toegankelijke manier?

We besloten om een bordspel te ontwerpen dat leerkrachten op een interactieve manier laat kennismaken met binnenklasdifferentiatie. Het spel combineert verschillende vraagstijlen en zet spelers aan tot nadenken en handelen. Op deze manier willen we binnenklasdifferentiatie bespreekbaar en implementeerbaar maken voor iedereen.

Het spel is ontworpen met als doel om spelenderwijs bewustwording te creëren rondom binnenklasdifferentiatie. Het spel is dan ook geen doel op zichzelf, maar een middel om het gesprek over binnenklasdifferentiatie op gang te brengen en te stimuleren. Het spel biedt een veilige en laagdrempelige manier om in gesprek te gaan over dit complexe onderwerp.

Maar hoe ziet het spel er nu eigenlijk uit?

Het bord bestaat uit verschillende vakjes met opdrachten en vragen. De spelers moeten deze opdrachten en vragen uitvoeren en beantwoorden om punten te verdienen.

Het spel zet aan tot nadenken en discussie. Het daagt spelers uit om na te denken over binnenklasdifferentiatie in het algemeen en hoe ze binnenklasdifferentiatie kunnen toepassen in hun eigen klas. Door met elkaar in gesprek te gaan en verschillende ideeën te bespreken, leren spelers van elkaar en kunnen ze samen tot nieuwe inzichten komen.

Door het spelen van het spel, worden leerkrachten zich bewust van de complexiteit van het onderwerp en van de verschillende mogelijkheden om binnenklasdifferentiatie in de praktijk toe te passen. Daarnaast biedt het spel de mogelijkheid om op een laagdrempelige manier met collega's in gesprek te gaan over binnenklasdifferentiatie. Door het spel samen te spelen, worden drempels weggenomen en ontstaat er ruimte om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren.

Het spel kan dus niet alleen ingezet worden als middel tot bewustwording en implementatie van binnenklasdifferentiatie, maar ook als middel tot teambuilding en samenwerking binnen het onderwijs.

Om het spel verder te optimaliseren, kunnen in de toekomst nog aanpassingen en uitbreidingen gedaan worden. Zo kan er nog meer differentiatie worden aangebracht in de vraagstijlen en kunnen er meer scenario's worden toegevoegd, zodat het spel nog beter aansluit bij verschillende niveaus en groepen.

We hopen dat ons spel een bijdrage kan leveren aan de bewustwording rondom binnenklasdifferentiatie. We geloven dat het spel kan bijdragen aan een positieve verandering in het onderwijs, waarbij elk kind de kans krijgt om zich optimaal te ontwikkelen.

HANDLEIDING

butterFLY

my

WAY

Benodigdheden:

- Bordspel
- Dobbelsteen
- Pionen (voor elke speler één)
- Vragenkaarten (blauw, geel en groen)
- Spelregels

Aantal spelers:

- Dit spel kan worden gespeeld met 2-6 spelers.

Spelregels:

Elke speler kiest een pion en plaatst deze op het startvakje van de gekleurde baan.

De spelers gooien om beurten met de dobbelsteen. Het aantal ogen dat gegooid wordt, bepaalt hoeveel vakjes de speler vooruit mag gaan op de baan.

Bij aankomst op het vakje, trekt de speler een vragenkaart van de juiste kleur.

De speler leest de vraag hardop voor en heeft vervolgens 30 seconden om het antwoord te geven. Als het antwoord correct is, mag de speler op hetzelfde vakje blijven staan. Als het antwoord fout is, moet de speler drie vakken terugkeren of terugkeren naar de start indien de eerste worp een lagere waarde dan drie heeft.

Als een speler op het eindvakje van het bordspel komt, moet hij/zij een extra vraag beantwoorden om het spel te winnen. Deze vraag mag door de speler vrij gekozen worden uit de drie kleurcategorieën.

Opzetten van het spel:

Leg het bordspel op tafel en zorg dat alle spelers rondom de tafel zitten.

Sorteer de vragenkaarten per kleur. Deze zijn ingedeeld in blauw, geel en groen.

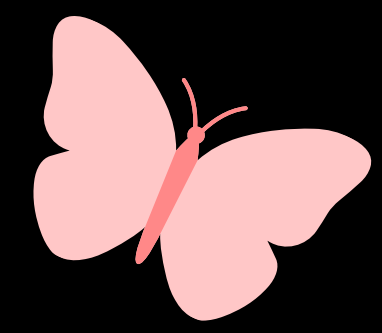
Elke speler kiest een pion en plaatst deze op het startvakje van het bordspel.

Bepaal wie er mag beginnen door te kijken wie het hoogst gooit met de dobbelsteen.

butterFLY

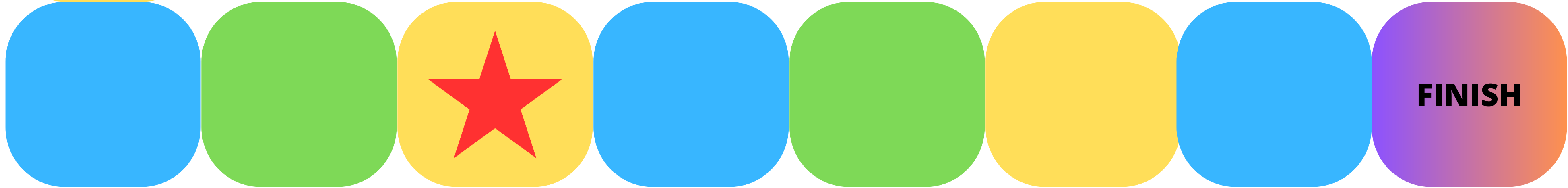
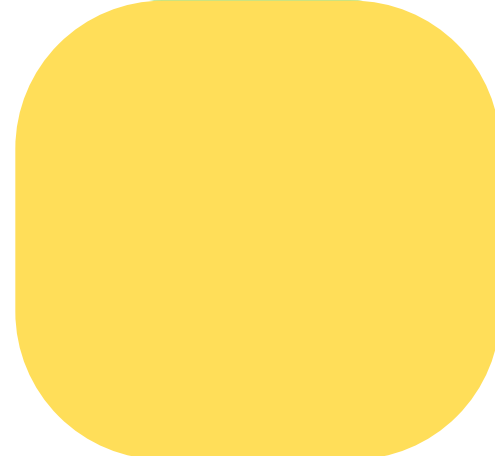
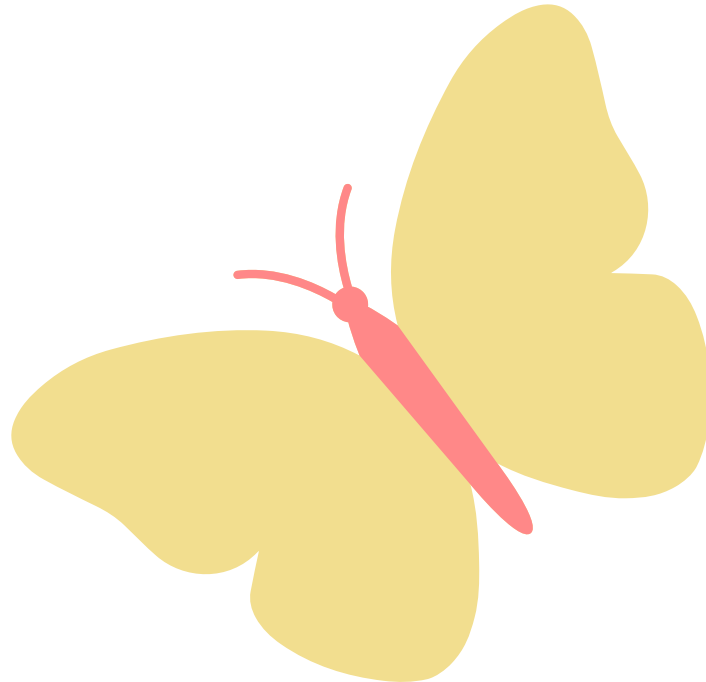
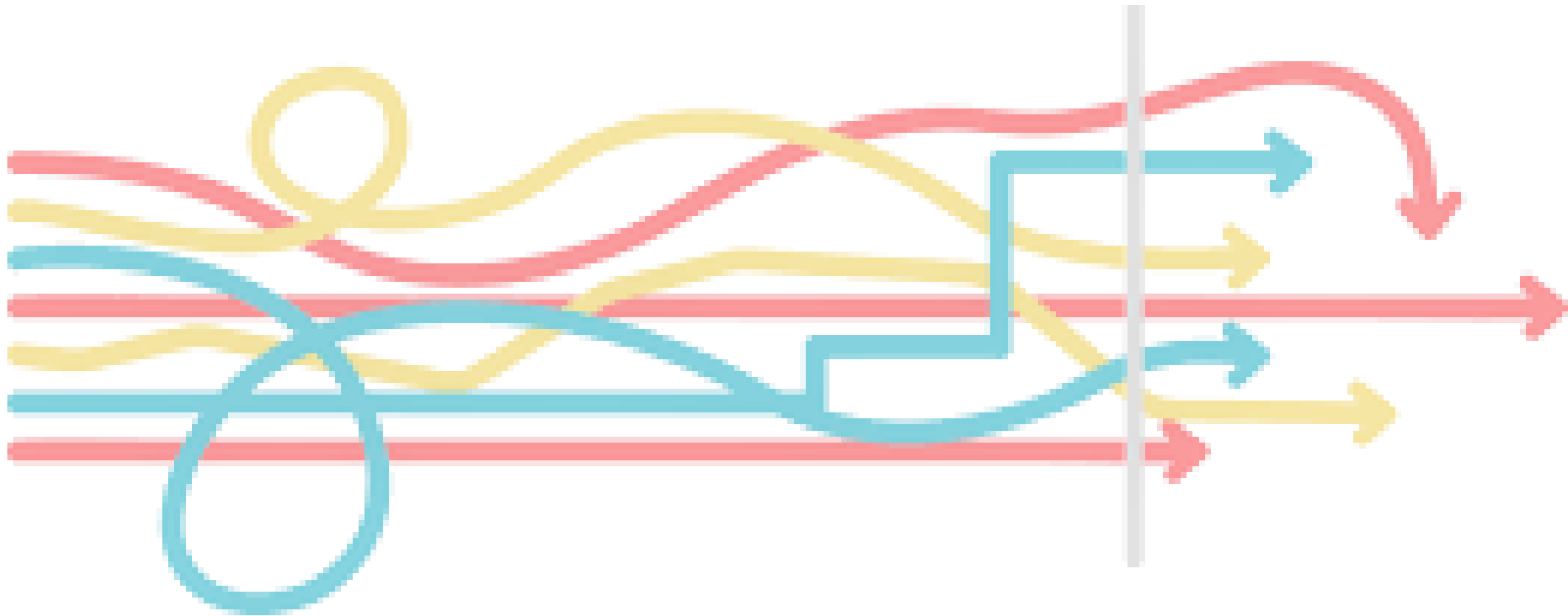
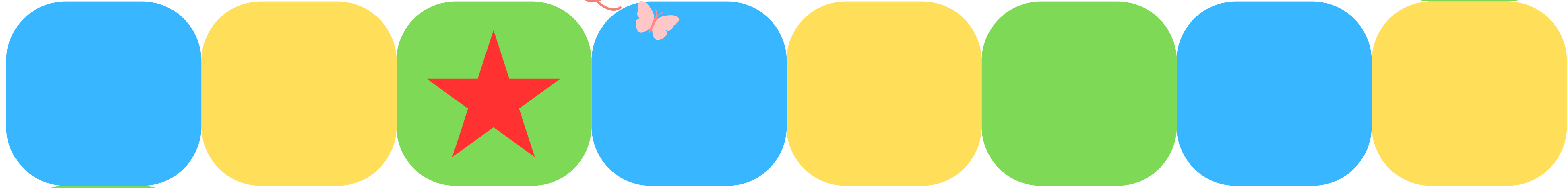
my

WAY





butterFLY my WAY

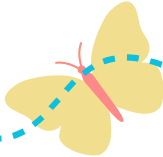


Welke omschrijving creëert de 'richting'
van het leerlingkompas ?



Het leerlingenkompas heeft betrekking op het idee dat het handelen van de leerkracht in de eerste plaats gestuurd moet worden door de noden van iedere leerling en minder door de leerstof. "Leerprocessen staan centraal in onderwijs, van iedere leerling en idealiter bij elke leerkracht. Leerlingen zijn bijgevolg het kompas, het figuurlijke 'noorden' waar het denken en handelen van leerkrachten op gericht zijn" (Struyven et al., 2019).

Welke soorten gegevens kunnen worden gebruikt als info in het leerlingkompas?



Gegevens zoals toetsresultaten, observaties, werkvoorbeelden, feedback en gesprekken met de leerlingen zelf kunnen worden gebruikt in het leerlingkompas.

Waarom is het belangrijk voor leerkrachten om het leerlingkompas te gebruiken?



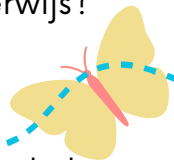
Het is belangrijk omdat het helpt bij het afstemmen van het onderwijs op de individuele behoeften van elke leerling, waardoor de leerling beter kan leren en zich kan ontwikkelen op een manier die past bij zijn of haar niveau en tempo.

Welke rol speelt de leerling in het leerlingkompas?



De leerling speelt een belangrijke rol, omdat hij of zij informatie kan verstrekken over zijn of haar eigen leerstijlen, interesses en behoeften. Daarnaast kan de leerling betrokken worden bij het stellen van doelen en het evalueren van zijn of haar eigen voortgang.

Hoe kan het leerlingkompas bijdragen aan het verminderen van ongelijkheid in het onderwijs?



Het leerlingkompas kan bijdragen omdat het helpt om het onderwijs af te stemmen op de individuele behoeften van elke leerling, ongeacht zijn of haar achtergrond of niveau. Door differentiatie kunnen leerkrachten bijvoorbeeld ervoor zorgen dat leerlingen die moeite hebben met bepaalde vakken extra ondersteuning krijgen, terwijl leerlingen die al verder gevorderd zijn in een vak meer uitdaging krijgen. Dit kan helpen om de kloof tussen leerlingen met verschillende achtergronden en niveaus te verkleinen.

butterFLY


my

WAY

eeee




Wat is binnenklasdifferentiatie en waarom is het belangrijk voor het onderwijs?



Binnenklasdifferentiatie verwijst naar het aanpassen van het onderwijsaanbod en de instructiemethoden aan de verschillende leerbehoeften, interesses en leerstijlen van individuele leerlingen in dezelfde klas.

Binnenklasdifferentiatie is belangrijk omdat het de kansen van alle leerlingen vergroot om te leren en te slagen, ongeacht hun verschillen in capaciteiten, achtergronden of motivaties.

Welke strategieën kun je gebruiken om binnenklasdifferentiatie te implementeren?



Leerkrachten kunnen verschillende strategieën gebruiken om binnenklasdifferentiatie te implementeren, zoals het gebruik van flexibele groeperingsmethoden, het aanpassen van de instructie, het aanbieden van verschillende materialen en activiteiten, het bieden van individuele ondersteuning en feedback en het gebruik van technologie. Daarnaast kunnen leerkrachten de leerlingen ook betrekken bij het plannen van hun eigen leerproces en differentiatie.

Hoe kan binnenklasdifferentiatie bijdragen aan de academische groei van zowel hoogbegaafde als minder presterende leerlingen?



Binnenklasdifferentiatie kan bijdragen aan de academische groei van hoogbegaafde leerlingen door hen uit te dagen met complexere taken, leerdoelen, hen meer ruimte te geven voor zelfgestuurd leren en creativiteit. Binnenklasdifferentiatie kan ook bijdragen aan de academische groei van minder presterende leerlingen door meer ondersteuning en begeleiding te bieden op basis van hun specifieke behoeften, zodat zij zich kunnen ontwikkelen op het niveau van de klas.

Wat zijn enkele van de uitdagingen die je kan tegenkomen bij het toepassen van binnenklasdifferentiatie en hoe kan je deze overwinnen?



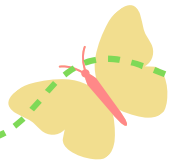
Enkele uitdagingen die leerkrachten kunnen tegenkomen zijn bijvoorbeeld het vinden van voldoende tijd en middelen, het beheren van een heterogene klas, het vinden van geschikt materiaal en het bieden van voldoende ondersteuning en feedback. Leerkrachten kunnen deze uitdagingen overwinnen door bijvoorbeeld samen te werken met collega's, differentiatiemateriaal te zoeken in verschillende bronnen, en gebruik te maken van technologie om differentiatie te ondersteunen.

Hoe kan technologie worden gebruikt om binnenklasdifferentiatie te vergemakkelijken en om de leerresultaten van leerlingen te verbeteren?



Technologie kan worden gebruikt om binnenklasdifferentiatie te vergemakkelijken en de leerresultaten van leerlingen te verbeteren door bijvoorbeeld het gebruik van adaptieve leertechnologie, digitale leermiddelen en online leerplatforms. Deze technologieën bieden vaak de mogelijkheid om het leerproces aan te passen aan de individuele behoeften van de leerlingen.

butterFLY *my* *WAY*



Kan je differentiatieplannen aanpassen indien nodig?




Leerkrachten kunnen differentiatieplannen aanpassen door de voortgang van de leerlingen te monitoren en te evalueren en door de plannen aan te passen om beter te voldoen aan de behoeften van de leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door aanpassingen te maken aan het tempo, de leerinhoud of de leermethode.

Waarom is het belangrijk om te blijven leren over differentiatie strategieën en technieken?




Door te blijven leren over differentiatie strategieën en technieken, kunnen leerkrachten hun vaardigheden blijven ontwikkelen en kunnen ze nieuwe ideeën opdoen om hun leerlingen te ondersteunen. Het kan ook bijdragen aan het creëren van een positieve leeromgeving en het verbeteren van de leerresultaten van de leerlingen.

Waarom is het belangrijk om samen te werken met collega's?





Samenwerken met collega's kan leerkrachten helpen om nieuwe ideeën op te doen, ervaringen te delen en van elkaar te leren. Het kan ook bijdragen aan het creëren van een positieve leeromgeving en het verbeteren van de leerresultaten van de leerlingen.

Waarom is het belangrijk om te communiceren met leerlingen over hun voortgang?



Door te communiceren met leerlingen over hun voortgang, kunnen leerkrachten hun differentiatieplannen aanpassen en beter voldoen aan de behoeften van de leerlingen. Het kan ook bijdragen aan het vergroten van het zelfbewustzijn en het zelfvertrouwen van de leerlingen.

Wat is het belangrijkste doel van het leerlingkompas bij binnenklasdifferentiatie?



Het belangrijkste doel van het leerlingkompas is om leerkrachten te helpen hun leerlingen beter te begrijpen en hun onderwijs af te stemmen op de individuele behoeften en interesses van de leerlingen. Dit kan bijdragen aan het creëren van een positieve leeromgeving en het verbeteren van de motivatie en leerresultaten van de leerlingen.

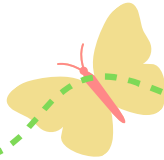
butterFLY

WAY

my



DOE opdracht "Differentiatie rollenspel"



In deze opdracht dien je je te verdelen in kleine groepen en krijg je elk een rol toegewezen, zoals een leerling met een specifieke leerbehoefte of een leerkracht die worstelt met het implementeren van differentiatie in zijn/haar lessen. De groepen moeten vervolgens samenwerken om een realistische situatie na te bootsen waarin differentiatie een rol speelt. Na het rollenspel kan er een discussie worden gevoerd over de verschillende uitdagingen die naar voren kwamen en hoe deze kunnen worden aangepakt.

DOE opdracht "Differentiatie kunstwerk"



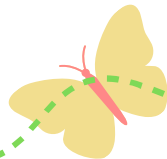
In deze opdracht dienen jullie in kleine groepen een kunstwerk te maken dat differentiatie representeert. Dit kan bijvoorbeeld een schilderij, beeldhouwwerk, collage, of foto zijn. Na het maken van het kunstwerk, moeten de groepen kort presenteren wat hun kunstwerk betekent en hoe het differentiatie in de klas representeert. Dit kan dienen als een inspiratiebron om differentiatie op een creatieve manier te benaderen en toe te passen.



DOE opdracht
"Differentiatie tour"

butterFLY

WAY
my



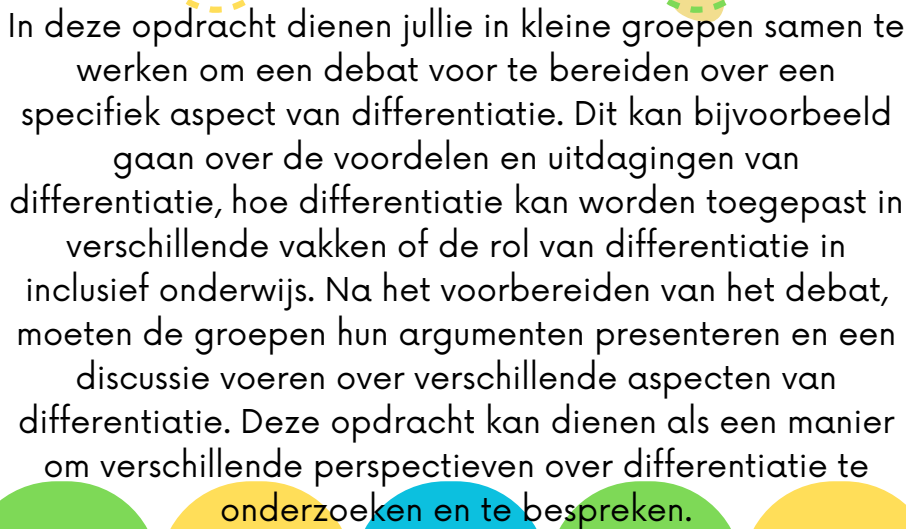
In deze opdracht moeten jullie een klaslokaal of de schoolomgeving verkennen en notities maken over hoe differentiatie kan worden toegepast in de verschillende ruimtes. Na het verkennen van de ruimtes, moeten jullie terug samenkomen en jullie ideeën delen. Vervolgens dien je een plan te maken voor hoe je differentiatie in verschillende ruimtes kan implementeren.

DOE opdracht
"Differentiatie debat"

butterFLY
my

WAY

my

The page features a decorative border consisting of a repeating pattern of colorful circles (blue, yellow, green) with red stars inside. A yellow butterfly is positioned on the right side, with a dashed green line trailing behind it. A dashed yellow line is also visible on the left side.

In deze opdracht dienen jullie in kleine groepen samen te werken om een debat voor te bereiden over een specifiek aspect van differentiatie. Dit kan bijvoorbeeld gaan over de voordelen en uitdagingen van differentiatie, hoe differentiatie kan worden toegepast in verschillende vakken of de rol van differentiatie in inclusief onderwijs. Na het voorbereiden van het debat, moeten de groepen hun argumenten presenteren en een discussie voeren over verschillende aspecten van differentiatie. Deze opdracht kan dienen als een manier om verschillende perspectieven over differentiatie te onderzoeken en te bespreken.



butterFLY *WAY*
my