



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de economie

Masterthesis

"Een diepgaande blik op binnenklasdifferentiatie bij leerkrachten van het secundair onderwijs"

Melis Baloglu

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

2023
2024



School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de economie

Masterthesis

"Een diepgaande blik op binnenklasdifferentiatie bij leerkrachten van het secundair onderwijs"

Melis Baloglu

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

PROMOTOR :

Prof. dr. Katrien STRUYVEN

Voorwoord

Deze masterproef is geschreven in het kader van de opleiding tot 'Educatieve master in de economie' en 'Educatieve master in de wetenschappen en technologie' aan de Universiteit Hasselt. In deze masterproef wordt een onderzoek gedaan naar binnenklasdifferentiatie. Het doel van dit onderzoek is om ondersteunende factoren en middelen aan het licht te brengen zodat binnenklasdifferentiatie kan toegepast worden in het secundair onderwijs.

Het onderzoek trok ons aandacht omdat het thema van deze masterproef vrij actueel is en het steeds belangrijker wordt in het onderwijs. De beperkte aanwezigheid van kennis over differentiëren maakt het moeilijk om dit dagdagelijks te implementeren tijdens de lessen. Leerkrachten komen steeds meer uitdagingen tegen door de diversiteit die in de klassen heerst.

Graag willen we gebruik maken van de gelegenheid om een aantal mensen te bedanken voor hun steun en medewerking bij de totstandkoming van deze masterproef. Allereerst willen we onze promotor Prof. Dr. Katrien Struyven bedanken voor de kans die zij ons heeft gegeven om dit onderzoek uit te voeren. De weg van deze masterproef was gevuld met uitdagingen, ontdekkingen en groei. Haar begeleiding en expertise heeft ons onderzoek naar een hoger niveau gebracht.

Bovendien willen we mevr. Anneleen Houben, de directie en alle leerkrachten en leerlingen van Viio Tongeren - Borgloon die onze vragenlijst hebben ingevuld en mee hebben gewerkt aan de interviews bedanken.

Ook willen we elkaar bedanken voor de waardevolle inzichten, discussies en ondersteuning tijdens het tot stand komen van deze masterproef. We hebben elkaar gemotiveerd, geïnspireerd en gestimuleerd om deze masterproef tot een mooi einde te brengen.

Tot slot willen we onze familie en vrienden bedanken voor hun steun en aanmoediging gedurende de opleiding. De steun van al deze personen heeft ervoor gezorgd dat deze masterproef nu voor u ligt.

We hopen dat u dit werk met interesse zult lezen en dat het u zal inspireren om verder te verkennen, te ontdekken en te leren.

Melis Baloglu, Senze Peeters, Rob Schreurs en Stef Vermeulen

Abstract

Deze masterproef onderzoekt de implementatie van binnenklasdifferentiatie (BKD) in de lessen op Viio Tongeren - Borgloon, een katholieke scholengemeenschap voor secundair onderwijs. Het doel van het onderzoek is om de ondersteunende factoren en middelen te identificeren die leerkrachten helpen BKD succesvol te integreren in de klas- en schoolomgeving. De centrale onderzoeksvraag luidt: "Hoe ervaren en implementeren de leerkrachten van Viio Tongeren - Borgloon binnenklasdifferentiatie?"

Om deze vraag te beantwoorden, zijn zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden toegepast. De data zijn verzameld via een vragenlijst verspreid onder de leerkrachten, evenals observaties en interviews met zowel leerkrachten als leerlingen van de eerste graad tijdens het differentiatie uur. De resultaten tonen aan dat leerkrachten de voordelen van BKD erkennen, zoals het beter kunnen inspelen op individuele leerbehoeften van leerlingen, en ze waarderen het differentiatie uur als een waardevolle toevoeging die leerlingen de kans geeft om zich op hun eigen tempo te ontwikkelen en uitdagende oefeningen te doen.

Daarnaast wordt benadrukt dat er een groeiende behoefte is aan variatie in de gebruikte lesmethoden en het belang van samenwerking met collega's om de effectiviteit van BKD te verhogen. De bevraagde leerkrachten signaleren het belang van meer ondersteunende middelen en training om de potentie van BKD volledig te benutten en de diverse leerbehoeften van alle leerlingen optimaal te bedienen.

Conclusies suggereren dat terwijl er positieve stappen zijn gezet in de richting van effectieve BKD, verdere investeringen in training, middelen en organisatorische ondersteuning essentieel zijn. Dit zal bijdragen aan de creatie van een inclusieve leeromgeving die inspeelt op de unieke interesses, leerstatus en leerprofielen van elke leerling, waardoor maximale leerwinst kan worden bereikt.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Abstract	5
Inhoudsopgave	7
Figuren- en tabellenlijst	9
1 Probleemstelling	11
2 Literatuurstudie: differentiatie in de klas	13
2.1 Wat is binnenklasdifferentiatie?	13
2.2 Methodiek van binnenklasdifferentiatie	15
2.2.1 Differentiëren op vlak van interesses	15
2.2.2 Differentiëren op vlak van leerstatus	16
2.2.3 Differentiëren op vlak van leerprofiel	17
2.3 De kracht van binnenklasdifferentiatie	18
2.3.1 De rol van de leerkracht	18
2.3.2 De impact op leerlingen	19
2.4 Binnenklasdifferentiatie in de praktijk	20
2.4.1 De rol van de school	20
2.4.2 Invloed klasomgeving	21
2.4.3 De moeilijkheden voor de leerkrachten	22
3 Onderzoeksvraag	23
4 Methodologie	25
4.1 Onderzoekscontext: Viio Tongeren-Borgloon	25
4.2 Differentiatie: visie en ambities	25
4.3 Differentiatie uur als concrete interventie	26
4.4 Kenmerken van de bevraagde leerkrachten	26
5 Resultaten	29
5.1 Differentiatie op Viio Tongeren - Borgloon	29
5.1.1 Deelvraag 1: Ondersteunende factoren om differentiëren te bevorderen	32
5.1.2 Deelvraag 3: Professionele wensen over BKD	33
5.2 Differentiatie uren in de eerste graad Viio Tongeren - Borgloon	36
5.2.1 Deelvraag 1: Ondersteunende factoren om differentiëren te bevorderen	38
5.2.2 Deelvraag 2: Gebruikte differentiatietechnieken tijdens de geobserveerde differentiatie uren ...	39
5.2.3 Deelvraag 3: Professionele wensen over BKD	40
5.2.4 Deelvraag 4: Ervaringen van de leerlingen van de eerste graad tijdens de differentiatie uren	41
6 Discussie en conclusie	43
7 Beperkingen	47
8 Suggesties voor toekomstig onderzoek	49
Bronnenlijst	51
Bijlage	55
Bijlage A - Creatief ontwerp	55
Bijlage B - Interviewleidraad leerkracht	56

Bijlage C - Interviewleidraad leerling.....	57
Bijlage D - Observatieformulier voor differentiatie-uur	58
Bijlage E - Vragenlijst enquête.....	59

Figuren- en tabellenlijst

Tabel 1: statistieken betreffende de responsgraad	26
Tabel 2: karakteristieken bevroagde leerkrachten	27
Tabel 3: beschrijvende statistiek voor impact van ondersteunende factoren bij het bevorderen van differentiatie (N = 28)	32
Tabel 4: frequentietabel van de gebruikte hulpmiddelen	34
Tabel 5: frequentietabel van de hulpmiddelen die voor ondersteuning zullen zorgen	35
Tabel 6: beschrijvende statistiek voor de bereidheid van de respondenten (N = 27)	35
Tabel 7: impact van differentiatie uur op leerlingen van de eerste graad (N = 5)	37
Tabel 8: hoe ervaren leerlingen het differentiatie uur in de eerste graad (N = 5)	37
Figuur 1: BKD-leer-kracht model	14
Figuur 2: resultaten mate van differentiatie tijdens de les (N = 28)	29
Figuur 3: resultaten van tevredenheid over differentiatie (N = 28)	30
Figuur 4: resultaten over belang van differentiatie (wegens meerdere antwoordmogelijkheden N = 69)	31
Figuur 5: resultaten van de huidige ondersteuning van de respondenten	33
Figuur 6: resultaten van de gewenste ondersteuning van de respondenten	34
Figuur 7: Resultaten tevredenheid leerkrachten uitvoering differentiatie uur eerste graad (N=5)	36

1 Probleemstelling

In een samenleving die steeds diverser wordt, is het leren omgaan met diversiteit een belangrijke uitdaging voor de komende jaren. Het onderwijslandschap kent een grote evolutie, diversiteit is namelijk de norm geworden (Tomlinson, 2014; Van Avermaet, 2010). Het begrip diversiteit heeft meerdere betekenissen. In deze masterproef wordt diversiteit als volgt gedefinieerd:

Diversiteit zijn de zichtbare en onzichtbare verschillen tussen mensen (Kambel et al., 2018, p.4).

De leerlingen in de school- en klasomgeving verschillen in leeftijd, geslacht en etniciteit (zichtbare verschillen), maar geloven ook in diverse culturen, spreken verschillende talen, hebben brede interesses, beschikken over unieke leerstijlen en hebben uiteenlopende niveaus van bekwaamheid (onzichtbare verschillen). Deze verschillen mogen niet worden gezien als een obstakel, maar eerder als een potentieel dat benut kan worden (Van Avermaet, 2010; Tomlinson et al., 2003). De diversiteit onder de leerlingen vertaalt zich in uitdagingen voor de leerkrachten en directie (Tomlinson et al., 2003). Scholen moeten daarom een krachtig beleid voeren wat betreft diversiteit, niet alleen omdat het zinvol is, maar ook omdat het noodzakelijk is (Van Avermaet, 2010).

Viio Tongeren - Borgloon is een school die een krachtig beleid wil voeren over binnenklasdifferentiatie. In deze school zal dan ook het onderzoek van de masterproef plaatsvinden. De naam van de school verwijst naar de waarden waarvoor ze zich inzetten, namelijk 'vrij, innovatief en interactief onderwijs'. Het zijn de drie waarden die de school al jarenlang typeren en waarmee ze dag na dag de fundamenten voor de duurzame toekomst van de leerlingen leggen. Op de website van de school staat te lezen hoe ze deze waarden realiseren:

"Een school die inspeelt op wat leerlingen vandaag nodig hebben om hun weg in onze complexe wereld van morgen waar te maken en die tegelijkertijd in dialoog gaat over thema's die leerlingen en ouders nauw aan het hart liggen. Zo'n school herken je aan een directieteam dat vooruit kijkt en zijn leerlingen perspectief biedt. Op een toekomst die ze uitnodigt de beste versie van zichzelf te worden"

De school geeft hiermee duidelijk de boodschap dat diversiteit in de klas- en schoolomgeving bestaat en differentiatie meer dan nodig is. Om hieraan tegemoet te komen, is er reeds in het lessenrooster van de eerste graad één lesuur differentiatie geïmplementeerd voor Frans of wiskunde. De directie van Viio Tongeren stelt zich echter de vraag hoe differentiatie ook in andere graden en vakken toegepast kan worden. Bovendien merkt de school ook op dat niet iedere leerkracht rekening kan houden met de diversiteit in de klas door verschillende factoren. Met deze insteek is er contact opgenomen met de UHasselt om te vragen of er een onderzoek gevoerd kan worden hoe de leerkracht op een laagdrempelige manier aan de slag kan gaan met binnenklasdifferentiatie, zodat er bij de individuele leerling maximale leerwinst bereikt kan worden. Deze vraag van Viio Tongeren - Borgloon vormt het uitgangspunt voor het onderzoek van deze masterproef.

2 Literatuurstudie: differentiatie in de klas

De betekenis van binnenklasdifferentiatie wordt verder verduidelijkt in deze literatuurstudie. Hiervoor werden de meest toonaangevende publicaties gebruikt die binnen de context van binnenklasdifferentiatie liggen.

Voor de bronnen zijn verschillende databanken, beschikbaar op de site van UHasselt via de bibliotheek, geraadpleegd:

- EBSCOhost;
- Google Scholar;
- Web of Science.

Als zoektermen werden vooral termen zoals differentiëren, inclusief onderwijs en binnenklasdifferentiatie gebruikt. Het begrip binnenklasdifferentiatie wordt in dit onderzoek afgekort als BKD.

2.1 Wat is binnenklasdifferentiatie?

Leerkrachten krijgen meer en meer te maken met divers samengestelde klassen. De leerlingen verschillen niet alleen in cognitieve capaciteiten en leervoorkeur, maar ook wat betreft culturele achtergrond, sociaal-economische status, hulpverlening door familieleden en taal (Tomlinson, 2014). Het omgaan met de verschillen tussen leerlingen wordt in de school- en klasomgeving opgelost door extern te differentiëren (Bosker, 2005; Van Avermaet, 2010). Bij externe differentiatie worden leerlingen vaak ingedeeld in verschillende groepen zodat er homogene groepen ontstaan. Deze groepen hebben dezelfde leeftijd, interesses en leerstatus (Bosker, 2005; Smets et al., 2019). Deze termen worden nader besproken in het volgende onderdeel van de literatuurstudie. De homogene groepen zijn duidelijk zichtbaar in de eerste graad van het secundair onderwijs. Leerlingen komen van de lagere school en starten in het secundair onderwijs. Ze hebben dan de keuze tussen verschillende onderwijsvormen, namelijk de a-stroom of de b-stroom, telkens met diverse opties van studierichtingen binnen deze vormen.

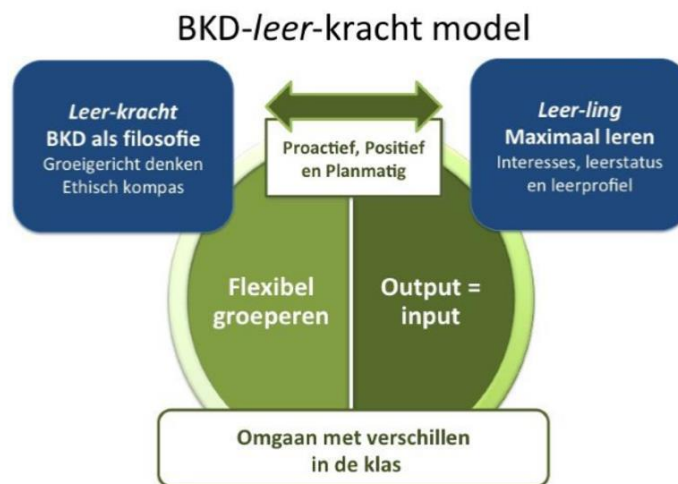
Is het voldoende om tot optimaal leren van leerlingen te komen door klassen samen te stellen met leerlingen met dezelfde leeftijd, interesses en leerstatus? Neen. Dezelfde manier van lesgeven voor één klasgroep werkt veelal niet voor elke leerling. Er kan echter rekening worden gehouden met onderlinge verschillen. Iedere leerling is immers anders en leert ook anders (Hattie, 2009; Smets & Struyven, 2016). Hiermee kende het inclusief onderwijs zijn opmars. Inclusief onderwijs is een onderwijsbenadering die streeft naar het betrekken en ondersteunen van alle leerlingen, zodat ze kunnen deelnemen aan het leerproces op een manier die aansluit bij hun individuele behoeften en mogelijkheden. Enkele principes zijn bijvoorbeeld het erkennen van unieke behoeften van iedere leerling, het bieden van ondersteuning en het bevorderen van samenwerking tussen leerlingen. Kortom, inclusief onderwijs streeft naar een onderwijsomgeving waarin diversiteit wordt gevierd en waarin alle leerlingen de kans krijgen om te leren en te groeien (de Boer, 2022).

Diversiteit vormt de basis voor een rijke en inclusieve leeromgeving die alle leerlingen ten goede komt. De leerkracht die erkent dat de klasgroep heterogeen is, zal naast externe differentiatie, ook intern - in de klas zelf - differentiëren (Bosker, 2005; Tomlinson et al., 2003; Van Avermaet, 2010). Interne differentiatie staat ook bekend als onderwijs op maat, ook adaptief onderwijs genoemd of als binnenklasdifferentiatie (BKD) (Blok, 2004; Bosker, 2005; Smets et al., 2019).

Volgens Coubergs et al. (2015) is BKD erop gericht krachtige leerprocessen op gang te brengen bij elke leerling. Dit brengt ons tot volgende definitie:

"Binnenklasdifferentiatie is het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen in leren (interesse, leerstatus en leerprofiel) tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling" (Couborgs et al., 2015, p. 1).

De definitie van BKD kan schematisch worden voorgesteld in het BKD-leer-kracht model (Figuur 1; Coubergs et al., 2015). In deze figuur wordt duidelijk weergegeven dat er een wisselwerking is tussen de verschillende componenten. Zo heeft BKD als doel het maximaal leren te faciliteren bij elke leerling, rekening houdend met interesses, leerstatus en leerprofiel. Het is van belang om iedere leerling te ondersteunen en uit te dagen, om zo een inclusieve leeromgeving te creëren. Daarnaast is BKD een basisfilosofie die gericht is op groei en ontwikkeling van een leerling. Tot slot vraagt BKD, zoals is vermeld in de definitie, een proactieve, positieve en planmatige aanpak in de praktijk. Proactief verwijst naar het focussen op de kansen die zich in een klas voordoen en deze kansen als positief laten ervaren. Planmatigheid verwijst naar het bewust plannen hoe differentiatie wordt aangepakt in de klas.



Figuur 1: BKD-leer-kracht model

2.2 Methodiek van binnenklasdifferentiatie

Leerkrachten willen meer inspelen op de verschillen tussen leerlingen. Zeker in de huidige maatschappij, waar sociaal-culturele verschillen steeds groter worden, zijn verschillen tussen leerlingen steeds vaker aanwezig (Denessen, 2017). Maar welke verschillen zijn er? En hoe kan je als leerkracht inspelen op deze verschillen? Binnen BKD staan drie verschillen tussen leerlingen centraal, verschillen die zichtbaar worden in een leerproces, met name: verschillen in interesse, verschillen in leerstatus en verschillen in leerprofiel. Deze verschillen hebben een invloed op het leren van leerlingen en worden binnen BKD als hefboom gebruikt om het leerrendement van alle leerlingen te verhogen (Struyven et al., 2019).

2.2.1 Differentiëren op vlak van interesses

Iedere leerling is uniek en heeft verschillende interesses. Leerkrachten ervaren deze verschillen dagelijks in de klas (Denessen, 2017). Bij deze vorm van differentiatie wordt vooral aandacht geschonken aan het bieden van bepaalde opdrachten, inhouden, ... op basis van interesses van de leerling. Urdan en Turner (2005) geven aan dat leerkrachten leerlingen de mogelijkheid moeten geven om keuzes te maken over de taken die ze uitvoeren. Bijvoorbeeld het aanbieden van een naverwerkingsopdracht is een manier om te ontdekken of leerlingen moeilijkheden hebben ervaren. Verder kunnen leerkrachten de leerlingen zelf een boek laten kiezen voor een boekbespreking in plaats van een voorgeschreven lijst. Belangrijk hierbij is wel dat de leerkracht de leerlingen voldoende ondersteunt bij het maken van een goede keuze. Soms kunnen leerlingen niet kiezen en helpt het om de enkele keuzes voor te stellen (Coulommier, De Doncker & Diels, 2018).

Inspelen op de interesses van leerlingen is gerelateerd aan positieve leerervaringen, op zowel korte als lange termijn (Woolfolk, 2010; Tomlinson et al., 2003). Tevens zorgt differentiëren binnen interesse voor een verhoogde leermotivatie (Coubergs et al., 2015). Zo zal de leerling sneller bereid zijn om een boek te lezen omdat hij een boek heeft gekozen dat binnen zijn interesses ligt (D.U.O., 2017). Praktijkvoorbeelden kunnen leerlingen helpen het nut van het leren te begrijpen. De leerkracht wil hierbij motivatie creëren bij leerlingen om bepaalde taken uit te voeren, aangezien dit de leerresultaten positief kan beïnvloeden. Deci en Ryan (2000) omschrijven dit als autonome motivatie. Deze motivatie bestaat uit twee vormen nl. geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie. Het inzien van het persoonlijk belang, zorgt voor geïdentificeerde regulatie. De leerlingen krijgen op deze manier het gevoel dat het nuttig is om de leerstof te leren waardoor het niet meer bestempeld wordt als 'saai' of 'onnuttig'.

Volgens het principe van Sousa (2006) wordt informatie enkel in het langetermijngeheugen opgeslagen als er aan twee elementen voldaan is. Deze twee elementen zijn '*sense*' en '*meaning*'. *Sense* wijst op voorkennis. Leerlingen moeten nieuwe leerstof kunnen begrijpen op basis van wat ze al weten. *Meaning* focust op de mate waarin leerlingen de leerstof relevant vinden (Sousa, 2006). Deze twee elementen zijn onafhankelijk van elkaar. Zo is het mogelijk dat de leerling de leerstof onthoudt zonder dat een mening hieraan is gekoppeld. Het koppelen van '*sense and meaning*' met de interesses van de leerlingen kan door de leerlingen op basis van hun interesses tussen taken te laten kiezen, door hun inspraak te geven en in keuzemogelijkheden te voorzien (Struyven et al., 2019).

2.2.2 Differentiëren op vlak van leerstatus

Leerlingen in de klas zijn ook uniek op vlak van wat ze weten en kunnen (voorkennis, kunde). Dit wordt ook leerstatus genoemd (Struyven et al., 2019; Tomlinson, 2001). Differentiëren op gebied van leerstatus zorgt voor een verhoogde leerwinst, aangezien de leerkracht rekening houdt met het niveau van de leerlingen (Coubergs et al., 2015; Struyven et al., 2019). Voor de verschillen tussen de leerstatus van leerlingen kan er een onderscheid gemaakt worden op het (meta)cognitieve, sociaal-affectieve en (psycho)motorische gebied. (Struyven et al., 2019)

De verschillen op het (meta)cognitieve gebied omvatten onder meer voorkennis en capaciteiten van leerlingen (Struyven et al., 2019). Niet iedere leerling beschikt over dezelfde voorkennis binnen bepaalde vakken en onderwerpen. De leerkracht kan bijvoorbeeld met behulp van een entry- of exit-ticket inzicht krijgen in de voorkennis van de leerling. Op die manier kan de leerkracht inspelen op de behoeften van de leerling en gedifferentieerd onderwijs aanbieden. Bovendien biedt dit de leerling een betere kijk op hun eigen leerproces. Daarnaast kan er bv. een onderscheid gemaakt worden in de moeilijkheidsgraad van oefeningen. De leerlingen zullen oefeningen maken, die afgestemd zijn op hun eigen niveau (Tomlinson, 2001). De leerkracht zou er ook voor kunnen kiezen om leerlingen in te zetten als hulpleerkracht wanneer ze klaar zijn met de oefeningen (Struyven et al., 2019).

De leerlingen in de klas verschillen ook op sociaal-affectief vlak. Hierbij ligt de nadruk op de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Je kan hier als leerkracht op inzetten door leerlingen beter te leren kennen, het stimuleren van zelfstandig werk en het installeren van spreektijd voor leerlingen (Bosker et al., 2021) (Coubergs et al., 2015). Leerlingen kunnen ook verschillen op (psycho)motorisch vlak, ook wel bekend als de lichamelijke vaardigheden. Deze vaardigheden kunnen naar boven komen tijdens de lessen lichamelijke opvoeding, maar ook tijdens schrijf- of tekenopdrachten (Schipper-van Veldhoven, 2016). De leerkracht kan hiermee omgaan door hulpmiddelen aan te bieden aan de leerlingen, zoals bijvoorbeeld een geodriehoek bij het wiskundig tekenen of een springplank tijdens de lessen lichamelijke opvoeding.

2.2.3 Differentiëren op vlak van leerprofiel

Het derde en laatste vlak waar leerlingen in verschillen is het leerprofiel (Tomlinson, 2003). Dit is de manier waarop een leerling leert. Sommige leerlingen werken liever in groep dan alleen, sommige werken graag in stilte, sommige maken schema's, etc. Om toch voor iedere leerling een goede manier aan te bieden om de leerstof te verwerken, wordt er getracht veel variatie en flexibiliteit in te bouwen in de gebruikte lesvormen. Dit kan gaan om variatie in de leerinhoud, door bijvoorbeeld gebruik te maken van actualiteit, variatie in de opdrachten, door te kiezen voor verschillende werkvormen, of variatie in de rollen die leerlingen nemen bij bijvoorbeeld groepswork (Coubergs et al., 2015).

De leerkracht kan de leerlingen ook verschillende keuzes aanbieden (Struyven et al., 2019). Dit kan gaan over een keuze tussen twee verschillende opdrachten. Opdrachten die net op een andere manier de leerstof verwerken, maar beide naar het verwachte beheersingsniveau leiden. Daarnaast kan de leerkracht de leerlingen flexibiliteit bieden. Door in te gaan op de wensen van leerlingen, wordt het leren aangenamer. Denk aan een leerling die klaagt over te veel toetsen deze week of een leerling die klaagt over het lawaai in de klas. Leerkrachten kunnen hiermee rekening houden en ingaan op de wensen die achter de klachten schuilen (Struyven et al., 2023). De leerkracht kan de leerlingen ook inspraak geven in de leeromgeving. Een leeromgeving is het samenspel van alle maatregelen, materialen en begeleidingsvormen die erop gericht zijn het leren van mensen te faciliteren (Simons, 1999). Vaak hangt het af van school tot school hoe klaslokalen worden ingericht, maar leerkrachten kunnen ook kijken naar passende digitale leeromgevingen.

Iedere leerling is uniek. Afhankelijk van de klasgroep kan er door de leerkracht gezocht worden naar gedifferentieerd onderwijs voor iedere leerling. Hierbij zal er rekening moeten worden gehouden met de verschillen in interesses, leerstatus en leerprofielen van elke leerling. De volgorde van deze verschillen is belangrijk want ieder leerproces start vanuit een interesse en een trigger om meer te willen leren. Iedere lerende heeft behoefte aan uitdaging en ondersteuning, wat zorgt voor leren dat aangepast, gevarieerd en flexibel is (Coubergs et al., 2015; Struyven et al., 2019)

2.3 De kracht van binnenklasdifferentiatie

In dit deel van de literatuurstudie wordt er dieper ingegaan op de rol van de leerkracht bij het implementeren van BKD en de impact hiervan op de leerlingen.

2.3.1 De rol van de leerkracht

Leerkrachten komen steeds vaker voor een uitdaging te staan door de verschillen tussen leerlingen op vlak van voorkennis, taal, cultuur, etc. Een leerkracht die erin slaagt om al deze verschillen tussen leerlingen te erkennen blijkt een goede leerkracht te zijn (Bellens & De Fraine, 2012; Coubergs et al., 2015). Echter vinden de leerkrachten het niet evident om te differentiëren in de klas waarbij alle leerlingen op hun eigen niveau worden aangesproken (Burny et al., 2015). Volgens Smit en Humpert (2012) blijkt dat leerkrachten die op een progressieve manier lesgeven, frequenter differentiëren in vergelijking met andere leerkrachten. Verder komt naar voren dat vrouwelijke leerkrachten en leerkrachten in het basisonderwijs het meest differentiëren in vergelijking met mannelijke leerkrachten en leerkrachten in het middelbaar onderwijs (Smit & Humpert, 2012). Volgens dezelfde auteurs differentiëren leerkrachten vooral in de hoeveelheid opdrachten en de tijd die de leerlingen krijgen om deze te maken.

De mindset van de leerkracht is belangrijk voor het groeiproces van de leerling (Smit & Humpert, 2012). Leerkrachten met een groeigerichte focus (growth mindset) durven hoge verwachtingen te stellen aan elke leerling. Met beperkte externe ondersteuning of hulpmiddelen wil de leerkracht ervoor zorgen dat de leerlingen tot een goede oplossing komen voor een taak. Dit concept heet volgens Vygotsky 'de zone van naaste ontwikkeling' (1978 in Verhofstadt-Denève, Vyt & Van Geert, 1991, p. 168). Deze zone is 'de afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door middel van probleemoplossen door de leerlingen zonder hulp uitgevoerd, en het potentiële ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door probleemoplossen onder begeleiding' (Vygotsky in Verhofstads-Denève, Vyt & Van Geert, 1991, p. 168). Door opdrachten klassikaal te bespreken tijdens de volgende les, krijgen de leerlingen voldoende tips en uitleg over de opdracht. Op deze manier werkt de leerkracht in de zone van de naaste ontwikkeling. Het is de taak van de leerkracht om steeds te bewegen in deze zone. Dit kan ten eerste door te differentiëren in de moeilijkheidsgraad van de opdrachten. Daarnaast hebben leerkrachten de rol om leerlingen gerichte en constructieve feedback te geven om hun leren te verbeteren en het potentiële ontwikkelingsniveau te bereiken. Deze effectieve feedback focust namelijk op het proces van de aanpak van leren en niet op persoonskenmerken van de individuele leerling (Surma et al., 2019).

2.3.2 De impact op leerlingen

Het doel van BKD is maximaal leren faciliteren. Volgens Vosniadou (1994) beïnvloedt de kwaliteit van de voorkennis de kwaliteit van het leren. Door hierop in te spelen met behulp van voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen, kunnen misconcepties doorprikt worden. De leefwereld van de leerling heeft een invloed op de interesses. Inspelen op de interesses van de leerling zal de motivatie verhogen waardoor de leerling beter en makkelijker zal leren. Dit zal op zijn beurt zorgen voor de verbetering van de kwaliteit van het leren (Bellens & De Fraine, 2012; Coubergs et al., 2015). Zo zullen leerlingen concrete en abstracte dingen makkelijker herkennen. Het gebruiken van visuele hulpmiddelen, verhalen en praktische voorbeelden kan helpen om ideeën of concepten te verduidelijken. Door dit allemaal te verbinden met de ervaring en de voorkennis van de leerling wordt het maximaal leren gefaciliteerd.

Een andere manier om de leerstof vatbaar te maken en de leerlingen te motiveren, is door actualiteit te integreren in de les. De leerkracht kan gebruikmaken van recente krantenartikels om bepaalde thema's te verduidelijken. Verder is het integreren van verschillende actieve werkvormen bevorderend voor de betrokkenheid van de leerlingen (Hoekstra, 2011). Op deze manier kunnen ze actief samen denken en werken. De leerlingen krijgen een actieve rol in hun leerproces en worden aangezet om de kennis en vaardigheden op een diepgaande manier te verwerken (Struyven et al., 2020). Onderzoek toont aan dat leerlingen het meest onthouden wanneer ze actief bezig zijn met de leerstof (Biggs, 1996).

Tot slot is het belang van een positief en veilig klasklimaat niet te onderschatten voor de ontwikkeling van de leerlingen. Hoewel er geen direct verband is tussen een positief klasklimaat en differentiatie, is een positief klasklimaat wel belangrijk (De Corte, 2013). De Corte omschrijft een krachtige leeromgeving als volgt: "zulke omgevingen laten enerzijds voldoende ruimte voor het zelfstandig exploreren van leertaken en projecten in wisselwerking met medeleerlingen, maar bieden tegelijk voldoende systematische begeleiding rekening houdend met individuele mogelijkheden en behoeften van elke leerling" (Smets, 2024).

2.4 Binnenklasdifferentiatie in de praktijk

In dit deel van de literatuurstudie wordt er dieper ingegaan op de rol van de school en de klasomgeving op het succesvol implementeren van BKD en de moeilijkheden voor de leerkracht tijdens de implementatie van BKD.

2.4.1 De rol van de school

De school speelt een belangrijke rol bij het creëren van een omgeving die BKD ondersteunt. Dit omvat het aanbieden van hoogwaardige bijscholing en ondersteuning aan leraren om hen te helpen effectieve differentiatie strategieën te implementeren (Imbeau & Tomlinson, 2010). Leraren hebben namelijk vaardigheden en kennis nodig om de diversiteit in hun klas effectief te kunnen aanpakken. Om hierin tegemoet te komen is het essentieel dat leerkrachten verschillende leerstijlen begrijpen en gevarieerde lesmaterialen ontwikkelen. Ook het ontwikkelen van flexibele lesroosters en het aanbieden van ondersteunende middelen en materialen voor differentiatie zijn cruciaal (Thousand et al., 2006).

Daarnaast zouden scholen best investeren in moderne technologieën om zo BKD te ondersteunen. Deze technologische middelen kunnen leraren helpen bij het personaliseren van instructies, zoals adaptieve leertechnologieën en educatieve apps (Hsu et al., 2012). Het integreren van technologie in differentiatiestrategieën kan de effectiviteit ervan vergroten en tegelijkertijd de betrokkenheid van leerlingen doen toenemen (Karatza, 2019).

De rol van de school bij BKD is dus van onschatbare waarde. Door professionele ontwikkeling te bieden aan leraren en technologische middelen te integreren, kan de school een omgeving creëren die differentiatie mogelijk maakt en het leren van alle leerlingen bevordert (Prast et al., 2018).

2.4.2 Invloed klasomgeving

De klasomgeving speelt een cruciale rol bij het faciliteren van BKD. Het omvat de fysieke ruimte, de interacties tussen leerlingen en leraren en de algemene sfeer van het klaslokaal (Herman et al., 2022) (Schunk et al., 2014). In dit deel wordt er dieper ingegaan op de verschillende aspecten die een rol spelen in de klasomgeving bij BKD.

Een flexibele fysieke ruimte kan differentiatie ondersteunen door verschillende leeromgevingen te creëren die voldoen aan de diverse behoeften van leerlingen. Een ruimte kan bijvoorbeeld opgedeeld zijn in verschillende leerzones zoals: individuele werkruimtes, groepstafels en speciale gebieden voor samenwerking of rust (Herman et al., 2022).

De klasomgeving speelt ook een belangrijke rol bij het bieden van sociaal-emotionele ondersteuning aan leerlingen. Een positieve en ondersteunende sfeer kan het zelfvertrouwen en de betrokkenheid van leerlingen vergroten, wat essentieel is voor differentiatie (Schunk et al., 2014). Leraren kunnen een veilige en inclusieve omgeving creëren waarin alle leerlingen zich gewaardeerd en gesteund voelen, wat hun bereidheid om deel te nemen aan differentiatiestrategieën kan vergroten (Tomlinson, 2014, p. 15).

De klasomgeving maakt differentiatie van instructie en materialen mogelijk. Dit omvat het gebruik van diverse leermiddelen zoals: visuele, auditieve en kinesthetische materialen om tegemoet te komen aan verschillende leerstijlen (Gardner, 1999). Daarnaast kunnen leraren differentiatie ondersteunen door flexibele groepeeringsstrategieën te gebruiken zoals homogene of heterogene groepen, afhankelijk van de behoeften van de leerlingen (Peeters, 2017; Tomlinson, 2014).

Een effectieve klasomgeving moedigt zelfregulatie en zelfstandig leren aan, wat belangrijk is voor differentiatie (Powers, 2008). Dit omvat het bieden van mogelijkheden voor leerlingen om keuzes te maken in hun leerproces, zelfevaluatie uit te voeren en doelen te stellen (Zimmerman, 2002). Leraren kunnen de klasomgeving structureren op een manier die leerlingen aanmoedigt om actief betrokken te zijn bij hun eigen leren, waardoor differentiatie effectiever kan zijn.

Een inclusieve klasomgeving erkent en waardeert de diversiteit van leerlingen en biedt ondersteuning aan alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, vaardigheden of behoeften (Zilcher et al., 2014). Dit omvat het gebruik van cultureel relevante materialen, het bevorderen van respectvolle interacties tussen leerlingen en het aanpakken van eventuele vooroordelen of discriminatie (Gay, 2010). Een inclusieve klasomgeving vormt de basis voor effectieve differentiatie door ervoor te zorgen dat alle leerlingen gelijke kansen hebben om te leren en te gedijen (Lindner et al., 2019).

De klasomgeving speelt een essentiële rol bij het ondersteunen van BKD (VanTassel-Baska et al., 2020). Door een flexibele fysieke ruimte te bieden, sociaal-emotionele ondersteuning te bieden, differentiatie van instructie en materialen te faciliteren, zelfregulatie en zelfstandig leren te bevorderen, en diversiteit en inclusie te ondersteunen, kan de klasomgeving een stimulerende en ondersteunende context bieden voor differentiatie en het leren van alle leerlingen bevorderen (Herman et al., 2022) (Schunk et al., 2014).

2.4.3 De moeilijkheden voor de leerkrachten

BKD in de praktijk zorgt voor bekommernissen bij de leerkracht. Het blijkt niet vanzelfsprekend te zijn om af te stappen van de traditionele manier van lesgeven. Leerkrachten ondervinden moeilijkheden en lopen tegen uitdagingen aan wanneer ze BKD willen toepassen tijdens de les (Joseph et al., 2013).

Een eerste moeilijkheid voor de leerkracht is de planning en invulling van de lessen (Joseph et al., 2013). Wanneer een leerkracht een beperkt aantal lesuren per week lesgeeft in een klas, bijvoorbeeld een één uurs vak, is het moeilijker om tijd vrij te maken in de planning. Wanneer er meerdere lesuren per week worden gegeven, is er meer ruimte om te schuiven in de planning (Hering, 2014).

Bij het toepassen van BKD in grote klassen ervaren leerkrachten een chaotisch en complex klassenmanagement. Een grondige voorbereiding is daarom essentieel (Tomlinson, 2001). Dit kan hen afschrikken, waardoor ze de voorkeur geven aan vertrouwde lesmethoden waarbij er minder voorbereiding aan te pas komt. (Struyven et al., 2015).

De inspanningen van leerkrachten worden vaak over het hoofd gezien of niet gewaardeerd door externe partijen. Zowel de school als de ouders kunnen twijfels hebben over het gebruik van BKD (Joseph et al., 2013). Deze moeilijkheid kan ervoor zorgen dat de leerkrachten onzeker worden over hun pedagogische aanpak, waardoor ze het gebruik van BKD vermijden. De rol van de school, onder wie de directie en de collega's, is belangrijk om dit te doen keren (Imbeau & Tomlinson, 2010).

Samenvattend blijkt dat BKD in de praktijk uitdagingen met zich meebrengt. De rol van de school en de klasomgeving is belangrijk voor de implementatie van BKD in de dagdagelijkse lessen. Deze uitdagingen zijn geen obstakels, maar eerder kansen om in te groeien als school en leerkracht. Dit wordt verder onderzocht in deze masterproef in de context van Viio Tongeren - Borgloon.

3 Onderzoeksvraag

In deze masterproef wordt er gefocust op de proactieve, positieve en planmatige aanpak om BKD te implementeren in de praktijk, met in het achterhoofd rekening houdend met het groeigericht denken en het maximaal leren van iedere leerling. Op basis hiervan wordt volgende onderzoeksvraag gesteld:

Hoe ervaren en implementeren de leerkrachten van Viio Tongeren - Borgloon binnenklasdifferentiatie?

Enerzijds experimenteert de school met een differentiatie uur in het wekelijks lessenrooster in de eerste graad. Hoe ervaren leerkrachten én leerlingen dit uur? Zorgt het differentiatie uur voor diepgaander leren en het beter begrijpen van de leerstof? Anderzijds wordt er vanuit de school verwacht dat de leerkrachten vormen van BKD integreren in de reguliere lessen. Welke moeilijkheden ervaren de leerkrachten en welke hulpmiddelen zijn er nodig om BKD toegankelijker te maken? Met deze inzichten in het achterhoofd worden onderstaande deelvragen gesteld:

1. Welke ondersteunende factoren hebben leerkrachten nodig om te differentiëren?
2. Welke differentiatietechnieken worden door de leerkrachten in de huidige schoolcontext toegepast?
3. Met welke middelen kan binnenklasdifferentiatie verder ontwikkeld worden volgens de wensen van de leerkracht?
4. Hoe ervaren leerlingen van de eerste graad binnenklasdifferentiatie tijdens het differentiatie uur?

Om op een gepaste en laagdrempelige manier BKD toe te passen in de eerste graad van Viio Tongeren - Borgloon, is het belangrijk dat de huidige situatie duidelijk wordt weergegeven. Meer specifiek tracht deze masterproef een beter beeld te krijgen van hoe de lessen vandaag de dag gegeven worden, met onder andere de materialen die gebruikt worden, de lesmethode van de leerkracht en de voorbereidingstijd die dit in beslag neemt.

Daarnaast wordt er ook onderzocht hoe de leerkrachten staan ten opzichte van het principe van BKD. Namelijk of ze hier gebruik van maken en hoe ze dit toepassen tijdens de les, wat vinden zij goed en slecht aan deze methodes? Welke ondersteunende factoren zijn er nodig om BKD efficiënt te kunnen toepassen? Deze inzichten zijn belangrijk omdat BKD een relatief nieuw begrip is, dat zich sinds een tiental jaren heeft ontwikkeld tot een belangrijke factor in het onderwijssysteem.

4 Methodologie

Om een antwoord te geven op de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen, wordt er onderzoek gevoerd in het Viio Tongeren - Borgloon. Voor het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag en de deelvragen worden twee onderzoeksmethoden gecombineerd, met name kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden. Voor het kwantitatief gedeelte is er een vragenlijst opgesteld en verstuurd naar de leerkrachten van de school. De kwalitatieve onderzoeksmethode bestaat uit observaties in de klas en interviews afgenomen met leerkrachten en leerlingen van Viio Tongeren - Borgloon. Voor de uitgeschreven interviews en de resultaten van de vragenlijst verwijzen we graag naar de volgende link op Google Drive: [Resultaten vragenlijst en interviews - Google Drive](#)

4.1 Onderzoekscontext: Viio Tongeren-Borgloon

Viio Tongeren - Borgloon is een katholieke scholengemeenschap voor secundair onderwijs (Home - Viio TONGEREN, n.d.). De scholengemeenschap bestaat uit drie campussen, namelijk Tongeren eerste en tweede graad, Tongeren derde graad en Borgloon. Verdeeld over de drie campussen geven in totaal 350 leerkrachten les en volgen 2145 leerlingen les.

Op campus Borgloon worden studierichtingen aangeboden van de eerste, tweede en derde graad. In Viio Tongeren heeft de leerling in de eerste graad de keuze tussen de A of de B stroom, terwijl in Borgloon enkel de A stroom aangeboden wordt. In de tweede en derde graad van Viio Tongeren - Borgloon worden richtingen aangeboden in de doorstroom- en dubbele finaliteit. Het aanbod van studierichtingen in de doorstroomfinaliteit is verschillend tussen de twee campussen. Het is enkel mogelijk om Grieks in Tongeren te volgen en humane wetenschappen in Borgloon. In Tongeren is er een groter aanbod van studierichtingen in de dubbele finaliteit. Het is bijvoorbeeld enkel mogelijk om te kiezen voor STEM of taal en cultuur in Tongeren (Home - Viio TONGEREN, n.d.).

Voor meer informatie over de scholengemeenschap Viio Tongeren - Borgloon, wordt er verwezen naar de schoolwebsite (Home - Viio TONGEREN, n.d.).

4.2 Differentiatie: visie en ambities

Viio Tongeren - Borgloon staat voor optimale talentontwikkeling, waar er kansrijk en kwaliteitsvol onderwijs wordt georganiseerd voor iedere leerling (Home - Viio TONGEREN, n.d.). Aan de directeur van de tweede graad werd de vraag gesteld op welke manier er momenteel ingezet wordt op differentiatie in de verschillende graden. Viio Tongeren - Borgloon zet vandaag de dag enkel in op differentiatie in de eerste graad via het differentiatie uur. Er is momenteel nog geen duidelijke missie of visie over differentiatie. Volgens de directeur van de tweede graad zal differentiatie opgenomen worden in de volgende cyclus strategische doelen in het beleid. Het is als bezoeker helaas niet mogelijk om deze informatie te raadplegen.

4.3 Differentiatie uur als concrete interventie

In het lessenrooster van het eerste en tweede middelbaar in Viio Tongeren - Borgloon is één lesuur geïmplementeerd voor differentiatie. Hierdoor krijgen de leerlingen van de eerste graad wekelijks één lesuur voor extra uitdagende oefeningen of remediëringstaken voor het vak wiskunde en/of Frans. In deze masterproef zal het differentiatie uur zeven keer geobserveerd worden. Aan de hand van de leidraad (zie bijlage D) wordt het lesuur geobserveerd, zodat belangrijke informatie niet verloren kan gaan.

Na het differentiatie uur wordt de leerkracht en één of meer leerlingen uit de klas afzonderlijk geïnterviewd. Aan de hand van de vragenlijst (bijlage B) zal de huidige situatie over het toepassen van BKD bevraagd worden aan de leerkracht, maar ook de verbeterpunten en de voordelen van BKD. De vragenlijst voor de leerlingen (bijlage C) tracht de positieve of negatieve ervaring van het differentiatie uur in kaart te brengen. In totaal zijn er zeven vrouwelijke leerkrachten en acht leerlingen, waarvan twee jongens en zes meisjes, geïnterviewd.

4.4 Kenmerken van de bevraagde leerkrachten

In de masterproef wordt iedere leerkracht betrokken, ongeacht de graad of het vakdomein waarin er les wordt gegeven. Er is een vragenlijst opgesteld en uitgestuurd naar iedere leerkracht van het Viio Tongeren - Borgloon. Deze vragenlijst (bijlage E) werd opgesteld in Qualtrics. Om ervoor te zorgen dat voldoende respondenten de vragenlijst zouden invullen, werd deze uitgestuurd via e-mail door de directie. Er werd eenmaal een herinnering gestuurd.

In Tabel 1 wordt de responsgraad weergegeven van de uitgestuurde vragenlijst. In totaal hebben 28 respondenten de vragenlijst ingevuld, waarvan 26 respondenten deze volledig hebben doorlopen. De onvolledige antwoorden van twee respondenten worden in het onderzoek meegenomen aangezien het relevante informatie is voor Viio Tongeren - Borgloon. Ondanks dat de vragenlijst werd uitgestuurd door de directie, is de responsgraad niet hoog. De oorzaak hiervan kan zijn dat er te weinig tijd is om de vragenlijst in te vullen, bijvoorbeeld door een hoge werkdruk. Tijdens het overleg met de geïnterviewde leerkrachten is gebleken dat ze regelmatig vragenlijsten ontvangen van verschillende instellingen. Hierdoor is het soms niet haalbaar om deel te nemen aan elk onderzoek. Nochtans is er een redelijk korte vragenlijst opgesteld. Dit is zichtbaar in de gemiddelde responstijd van 5:31 minuten.

Tabel 1: statistieken betreffende de responsgraad

	Aantal
Volledig ingevuld	26
Gedeeltelijk ingevuld	2
Totaal aantal verzamelde vragenlijsten	28

De algemene vragen over de karakteristieken van de respondenten werden bevraagd op het einde van de vragenlijst. De kenmerken van de bevraagde leerkrachten, die de vragenlijst volledig hebben doorlopen, worden weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2: karakteristieken bevraagde leerkrachten

Karakteristieken		Aantal
Gender	Man	4
	Vrouw	22
	Niet-binair/derde geslacht	0
Ervaring	0 - 5 jaar ervaring	2
	5 - 10 jaar ervaring	3
	10 - 15 jaar ervaring	3
	15 - 20 jaar ervaring	4
	meer dan 20 jaar ervaring	14
Graad	Eerste graad A-stroom	7
	Eerste graad B-stroom	3
	Tweede graad	8
	Derde graad	8
Finaliteit	Ik geef les in de eerste graad	8
	Arbeidsmarkt finaliteit	6
	Doorstroom finaliteit	11
	Dubbele finaliteit	1
Vakdomein	Economie - kantoor - handel - bedrijfswetenschappen	2
	Maatschappelijk - levensbeschouwelijke - gedragswetenschappelijke vakken (bv. geschiedenis, godsdienst ...)	7
	Talen	6
	Technische en beroepsgerichte vakken (bv. elektromechanica, haartooi ...)	1
	Wetenschappen	3
	Wiskunde	3
	Andere: Wetenschappen en wiskunde	2
	Andere: Zorg en welzijn	1
	Andere: Economie en talen	1
	Kunst- en cultuurvakken (bv. PO, muziek, esthetica, architecturaal tekenen,...)	0
Bereidheid tot invullen vragenlijst	Volledig ingevuld	26
	Gedeeltelijk ingevuld	2

Van de bevraagde leerkrachten is het merendeel vrouwelijk, namelijk 22 respondenten, terwijl de overige vier respondenten mannen zijn. Iets meer dan de helft, namelijk veertien respondenten, heeft meer dan 20 jaar ervaring in het onderwijs. Alle respondenten zijn ervaren leerkrachten, waarvan 21 meer dan tien jaar ervaring hebben. Zestien respondenten geven les in de tweede of derde graad, terwijl tien respondenten lesgeven in de eerste graad.

Elf van de bevraagde leerkrachten geven les in de doorstroomfinaliteit, zes geven les in de arbeidsmarktfinaliteit en één geeft les in de dubbele finaliteit. Er is een afwijking bij deze vraag, omdat acht respondenten aangeven les te geven in de eerste graad, terwijl bij de vorige vraag tien respondenten aangeven les te geven in de eerste graad. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat een leerkracht die les geeft aan de B-stroom heeft aangegeven dat hij lesgeeft in de arbeidsmarktfinaliteit, of dat een leerkracht van de A-stroom heeft aangegeven dat hij lesgeeft in de doorstroomfinaliteit.

De grootste groep van de bevraagde leerkrachten geeft les in het maatschappelijk domein, gevolgd door de groep van zes leerkrachten die lesgeven in het talendomein. De derde grootste groep bestaat uit drie leerkrachten die lesgeven in het wetenschaps- of wiskunde domein. Er zijn geen leerkrachten van het kunstdomein die hebben deelgenomen aan deze bevraging.

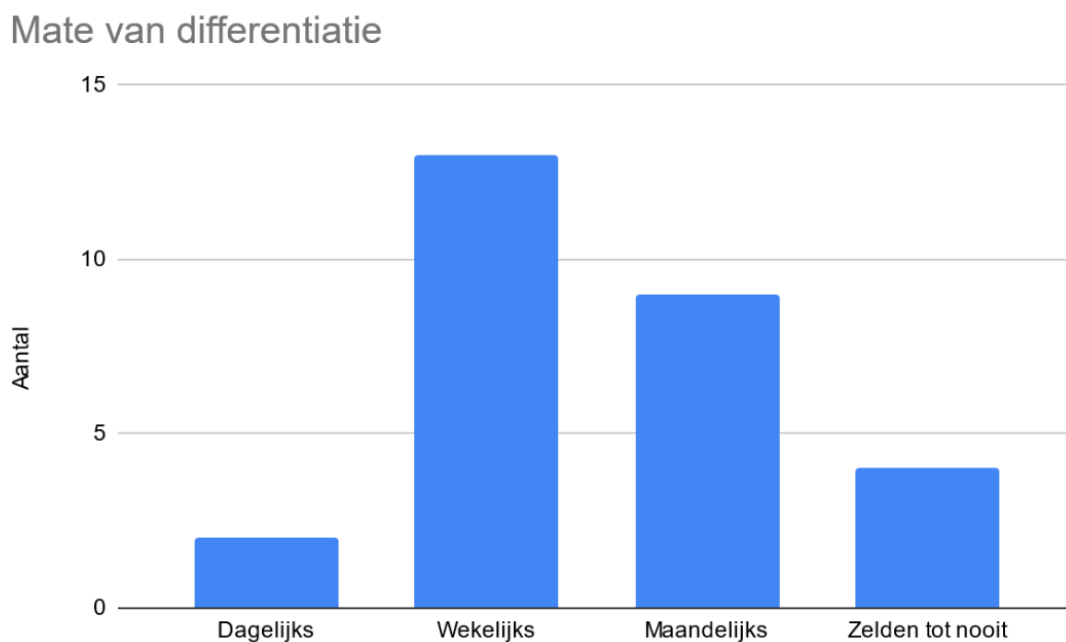
Van de respondenten zijn 6 van de 28 betrokken bij het differentiatie uur in de eerste graad. Er wordt geconcludeerd dat één leerkracht heeft afgehaakt tijdens het invullen van de laatste vragen. Van de vijf respondenten geven drie leerkrachten het differentiatie uur Frans en twee leerkrachten het differentiatie uur wiskunde.

5 Resultaten

In dit onderdeel van de masterproef worden de resultaten besproken die een antwoord bieden op de centrale onderzoeksvraag: hoe ervaren en implementeren de leerkrachten van Viio Tongeren - Borgloon binnenklasdifferentiatie. De bijbehorende deelvragen, zoals deze zijn opgelijst in het hoofdstuk onderzoeksvraag, worden gebruikt om de resultaten van de vragenlijst en interviews te analyseren. In het eerste deel, differentiatie op Viio Tongeren - Borgloon, wordt besproken hoe leerkrachten differentiatie integreren in hun reguliere lessen met behulp van de antwoorden op de vragenlijst. In het tweede deel, differentiatie uren eerste graad Viio Tongeren - Borgloon, wordt het differentiatie uur besproken. Hier worden de resultaten van de zeven observaties van het differentiatie uur en interviews met zeven leerkrachten en acht leerlingen besproken, alsook enkele specifieke vragen uit de vragenlijst.

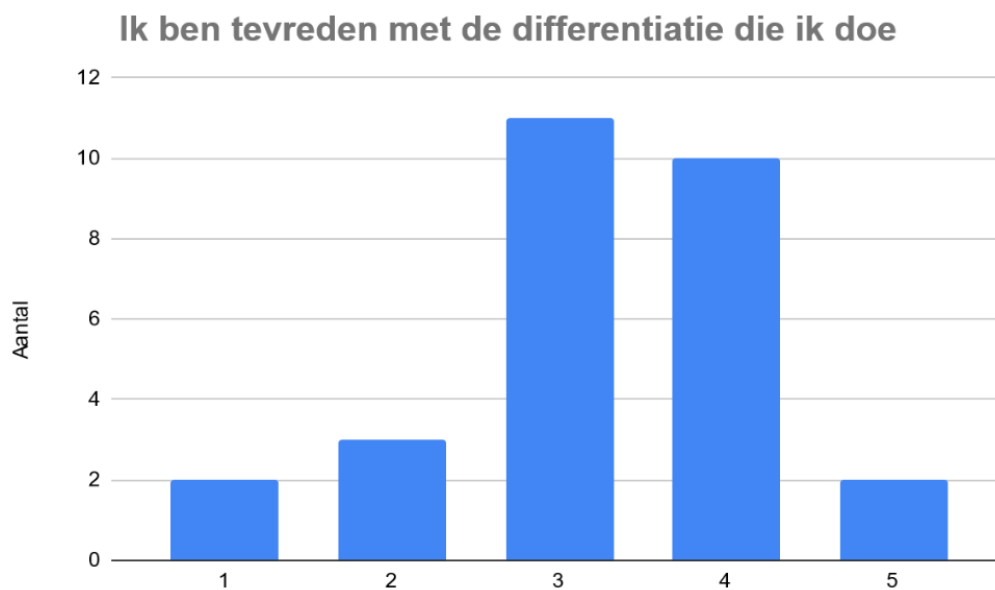
5.1 Differentiatie op Viio Tongeren - Borgloon

Aangezien het onderzoek focust op differentiatie, is in eerste instantie de vraag gesteld in welke mate de leerkrachten differentiëren tijdens de lessen. Onderstaande figuur geeft een overzicht van de resultaten van de bevroagden. Bijna de helft van de respondenten ($N = 13$) differentieert wekelijks (Figuur 2). Van de 28 respondenten, hebben 2 ervan aangegeven dat ze dagelijks differentiëren terwijl 4 ervan zelden tot nooit differentiëren.



Figuur 2: resultaten mate van differentiatie tijdens de les ($N = 28$)

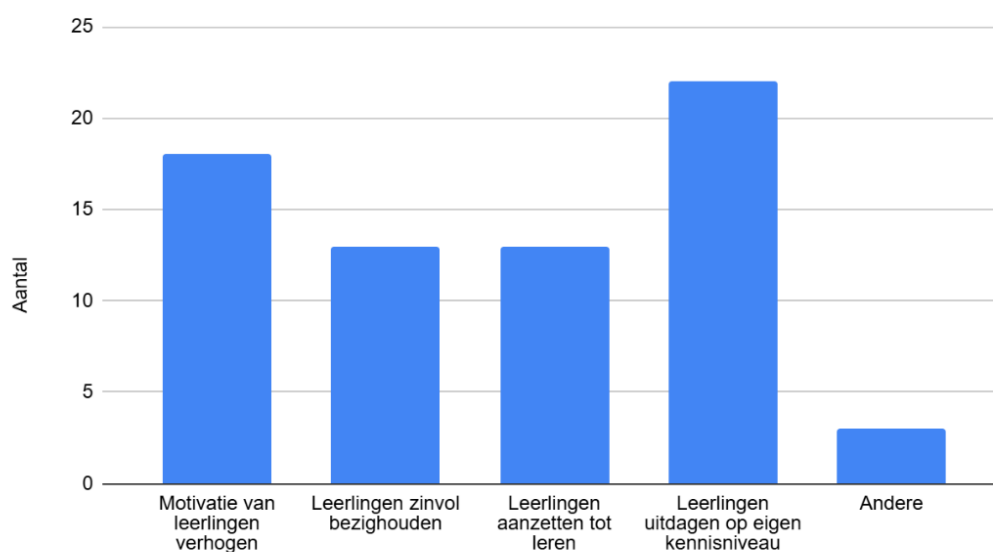
Aan de respondenten is tevens gevraagd in welke mate ze tevreden zijn over de differentiatie die ze doen. De gegevens hiervan zijn weergegeven in onderstaande tabel. Vermits de vraag is gesteld op een 5-punten Likertschaal waarbij 1 zeer ontevreden en 5 zeer tevreden, kunnen de gemiddelde waarden en standaardafwijkingen berekend worden. Deze worden geïnterpreteerd als scores op 5. Bijna de helft van de respondenten is tevreden of zeer tevreden over de differentiatie die ze reeds doen tijdens de lessen. Opmerkelijk is dat 2 van de respondenten zeer ontevreden en 2 van de respondenten zeer tevreden zijn. Gezien het gemiddelde 3,25 is voor de tevredenheid, kan vastgesteld worden dat de leerkrachten eerder tevreden zijn over de differentiatie die ze reeds doen tijdens de lessen. Daarnaast valt het op dat de standaardafwijking 0,99 is, hetgeen erop wijst dat de antwoorden in dezelfde lijn liggen. Dit is ook duidelijk te zien in de grafiek (Figuur 3) waar de meeste bevroagden de keuzemogelijkheid neutraal en tevreden hebben aangeduid.



Figuur 3: resultaten van tevredenheid over differentiatie (N = 28)

Bij een verdere analyse wordt het belang van differentiëren bevraagd. Uit Figuur 4 blijkt dat de meningen verschillend zijn. Bij deze vraag was er de mogelijkheid om meerdere antwoorden aan te duiden. Hierdoor is het niet mogelijk om de uitkomsten in aantallen te verduidelijken, wel om een beschrijvende uitkomst te geven. De bevroagden geven aan dat het uitdagen van leerlingen op eigen kennisniveau (N = 22) de belangrijkste reden is om te differentiëren. Volgens de respondenten is differentiëren ook belangrijk om de motivatie van de leerlingen te verhogen (N = 18). Ook leerlingen aanzetten tot leren en hen zinvol bezighouden is volgens de leerkrachten één van de belangrijkste motieven om te differentiëren. In de vragenlijst had de respondent ook de keuzemogelijkheid om vrij te antwoorden op de vraag waarom het belangrijk is om te differentiëren. Hierop werden volgende antwoorden gegeven: diversiteit, inspelen op niveauverschillen en voldoende extra uitdagingen zonder dat het demotiverend werkt.

Belang differentiëren



Figuur 4: resultaten over belang van differentiatie (wegens meerdere antwoordmogelijkheden N = 69)

5.1.1 Deelvraag 1: Ondersteunende factoren om differentiëren te bevorderen

Uit Tabel 3 blijkt dat de respondenten eens zijn dat alle ondersteunende factoren het differentiëren zullen bevorderen. Dit blijkt uit de gemiddelden van de vragen. Het meest opvallende resultaat is de grootte van de klassen. 19 van de 28 respondenten zijn helemaal eens dat de grootte van de klassen differentiatie zal bevorderen. Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten in kleine groepen meer kunnen differentiëren, omdat ze de leerlingen beter leren kennen. Bovenstaande statistiek bevestigt de bevindingen van de leerkrachten. Bovendien heeft deze ondersteunende factor de grootste standaardafwijking ($SD = 1,17$). Dit heeft te maken met het feit dat de leerkrachten vooral het uiteinde van de schaal hebben aangeduid met name eens en helemaal eens.

Ook de ondersteuning van de directie vertoont een opmerkelijk resultaat. Bijna de helft van de respondenten ($N = 12$) staat neutraal tegenover de ondersteuning van de directie. Dit blijkt ook uit het gemiddelde ($M = 3,36$) die lager is ten opzichte van de andere ondersteunende factoren. Verder zijn de leerkrachten van mening dat het hebben van geschikte leermaterialen en eigen kennis een positieve impact zal hebben op differentiatie. Voor beide ondersteunende factoren hebben 23 respondenten eens of helemaal eens aangegeven. Uit de statistieken blijkt dat de ondersteuning van de vakleerkracht ($N = 20$) volgens de respondenten ook een positieve impact zal hebben op differentiatie.

Wat betreft de ruimte in de leerplannen, zijn 17 van de 28 respondenten er mee eens of zelfs helemaal eens dat deze ondersteunende factor het differentiëren zal bevorderen. Echter hebben 9 respondenten neutraal geantwoord op deze vraag, wat ook zeker even belangrijk is om mee te nemen in de discussie van het onderzoek.

Er is immers een kleine groep die helemaal oneens of oneens is met de impact van volgende ondersteunende factoren op differentiatie: voldoende voorbereidingstijd ($N = 4$), ondersteuning van directie ($N = 5$), ondersteuning van vakleerkracht ($N = 4$) en grootte van de klas ($N = 4$).

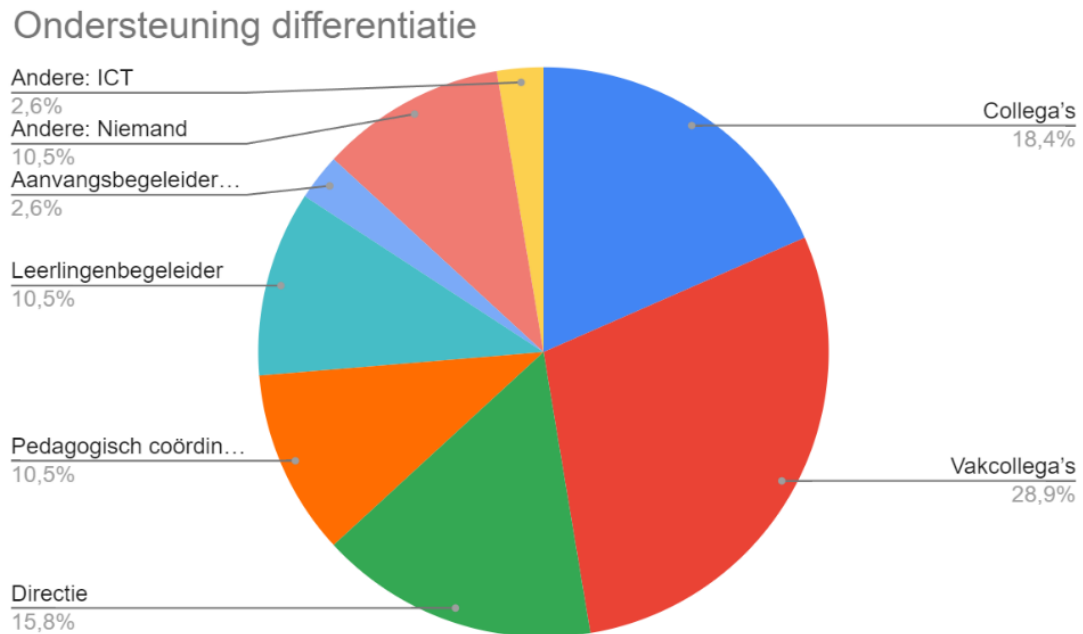
Tabel 3: beschrijvende statistiek voor impact van ondersteunende factoren bij het bevorderen van differentiatie ($N = 28$)

Ondersteunende factoren die het differentiëren bevorderen:	Gemiddelde	Standaardafwijking
Voldoende voorbereidingstijd	3,64	1,11
Ruimte in de leerplannen	3,75	0,99
Geschikte leermaterialen	4,18	1,00
Geschikte infrastructuur in de klas	3,82	1,17
Ondersteuning van directie	3,36	1,14
Ondersteuning van vakleerkracht	3,75	1,12
Grootte van de klassen	4,32	1,17
Eigen kennis	3,96	1,09

De vragen werden gesteld a.d.h.v. een 5-punten Likertschaal, 1 helemaal oneens en 5 helemaal eens.

5.1.2 Deelvraag 3: Professionele wensen over BKD

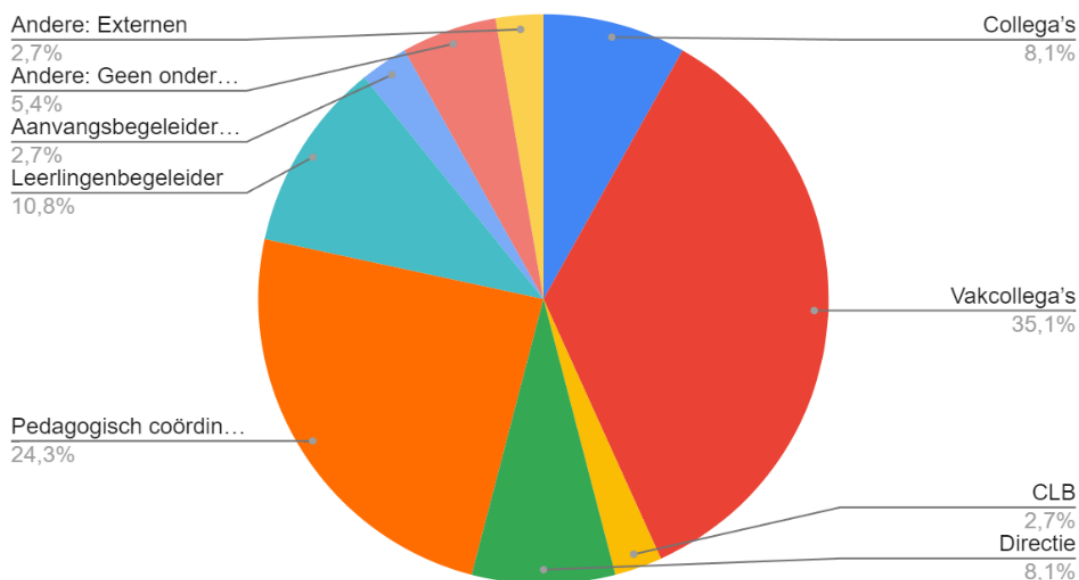
Om BKD binnen Viio Tongeren - Borgloon verder te ontwikkelen met de juiste middelen, werd er gevraagd naar de wensen van de leerkrachten. Ten eerste is er gevraagd welke ondersteuning de respondenten vandaag de dag ontvangen, om vervolgens te onderzoeken waar er nood is aan ondersteuning. Deze antwoorden worden weergegeven in Figuur 5.



Figuur 5: resultaten van de huidige ondersteuning van de respondenten

De respondenten krijgen vandaag in de eerste plaats de meeste ondersteuning van collega's, zij het vakcollega's of andere collega's. Daarna volgt de directie, de pedagogische coördinator en de leerlingenbegeleiding. Hier zit een groeikans voor Viio Tongeren - Borgloon, aangezien de respondenten hebben aangegeven meer ondersteuning te willen krijgen van de pedagogisch coördinator (Figuur 6).

Willen meer ondersteuning



Figuur 6: resultaten van de gewenste ondersteuning van de respondenten

In de tweede plaats werd er onderzocht welke middelen de leerkrachten vandaag de dag al gebruiken. Deze resultaten worden weergegeven in Tabel 4. 12 van de 25 respondenten hebben een boek gelezen over BKD. Het volgen van een nascholing is populairder, aangezien 19 van de 26 respondenten dit hulpmiddel ooit of meermaals gebruikt. Dit betekent dat 7 respondenten nog nooit een bijscholing hebben gevolgd. Het luisteren van een podcast over BKD is allesbehalve populair, slechts 1/5 van de respondenten heeft dit hulpmiddel ooit eens gebruikt. In de vragenlijst werd ook een open vraag gesteld, waarin de respondent vrij kon antwoorden welke hulpmiddelen er nog gebruikt worden. Hieruit kwam naar voren dat er ook nog gebruikgemaakt wordt van de eigen kennis door extra opzoekwerk, de leerkrachten experimenteren in de klassen, sturen op gevoel bij waar nodig of delen ervaringen uit met vakcollega's.

Tabel 4: frequentietabel van de gebruikte hulpmiddelen

Gebruikt onderstaand hulpmiddel:	N _{Gebruik}	N _{Totaal}
Lezen van boeken	12	25
Volgen van een nascholing	19	26
Luisteren naar een podcast	5	25

Vervolgens werd onderzocht welke hulpmiddelen de respondenten nodig hebben om BKD verder te kunnen ontwikkelen (Tabel 5). Het aanbieden van workshops rond differentiëren is een gegeerd hulpmiddel volgens de respondenten. 24 van de 27 respondenten vindt dat het volgen van een workshop voor ondersteuning zal zorgen. Ook vakgroepvergaderingen en het aanbieden van literatuur over BKD is volgens de respondenten een goed hulpmiddel. Leermaterialen en evaluaties ontwikkelen met de vakgroep zijn hulpmiddelen met de meeste positieve antwoorden. Namelijk volgens het merendeel van de respondenten zullen deze hulpmiddelen ervoor zorgen dat BKD verder ontwikkeld wordt.

Tabel 5: frequentietabel van de hulpmiddelen die voor ondersteuning zullen zorgen

Onderstaand hulpmiddel zal voor ondersteuning zorgen:	N _{Gebruik}	N _{Totaal}
Workshop rond differentiëren	24	27
Vakgroepvergaderingen	20	27
Literatuur rond differentiatie	21	26
Leermaterialen ontwikkelen met de vakgroep	27	28
Evaluaties ontwikkelen met de vakgroep	26	27

Naast het bevragen van de gewenste hulpmiddelen, werd er ook onderzocht wat de bereidheid is van de respondenten om BKD verder te ontwikkelen. De leerkrachten kunnen onderling op elkaar rekenen wanneer er moeilijkheden zijn bij het toepassen van BKD (Tabel 6). Het tijdstip wanneer de lesmaterialen ontwikkeld kunnen worden, heeft invloed op de bereidheid van de respondenten. Uit de tabel is duidelijk af te lezen dat er een onenigheid heerst wanneer de lesmaterialen ontwikkeld zouden worden met de vakgroep na de schooluren ($M = 2,93$; $SD = 1,39$). Dit geldt ook wanneer de lesmaterialen ontwikkeld zouden worden met de vakgroep tijdens de schooluren ($SD = 1,29$). Echter is hier het gemiddelde hoger ($M = 4,04$) waaruit men kan afleiden dat ze eerder bereid zijn om de lesmaterialen te ontwikkelen met de vakgroep tijdens de schooluren.

Tabel 6: beschrijvende statistiek voor de bereidheid van de respondenten (N = 27)

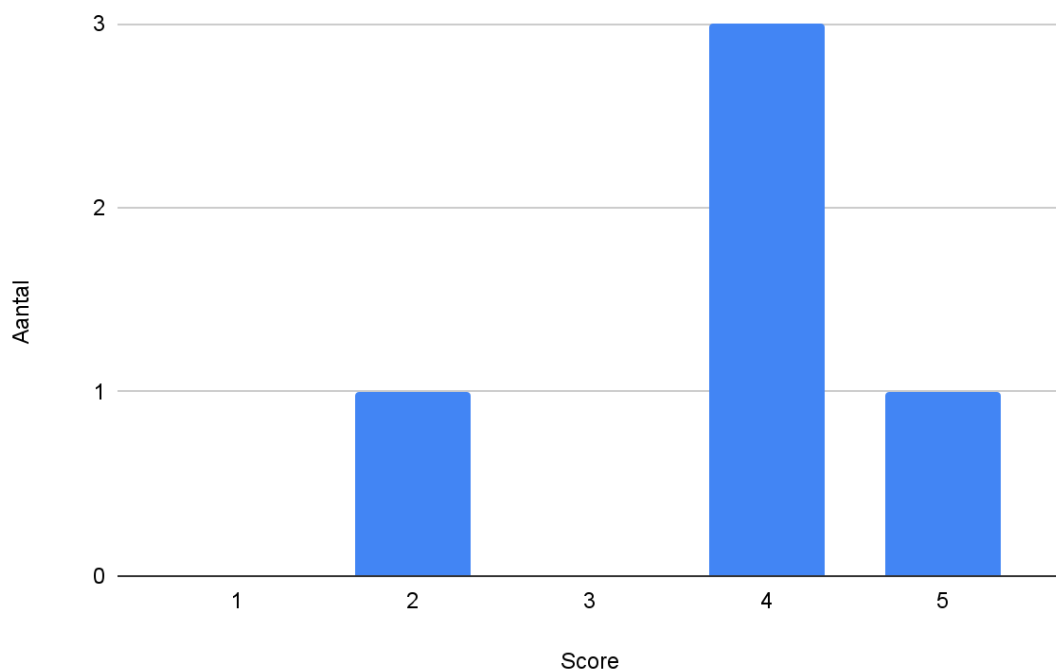
Bereidheid van de respondenten	Gemiddelde	Standaardafwijking
Lesmaterialen te delen met de vakgroep	4,44	0,96
Lesmaterialen te ontwikkelen met de vakgroep tijdens de schooluren	4,04	1,29
Lesmaterialen te ontwikkelen met de vakgroep na de schooluren	2,93	1,39
Lesmaterialen te delen met collega's van andere domeinen	3,78	1,17
Lesmaterialen te ontwikkelen met collega's van andere domeinen	3,41	1,28

De vragen werden gesteld a.d.h.v. een 5-punten Likertschaal, 1 helemaal oneens en 5 helemaal eens.

5.2 Differentiatie uren in de eerste graad Viio Tongeren - Borgloon

In dit deel wordt er dieper ingegaan op de resultaten van de bevraging van de leerkrachten die het differentiatie uur geven in de eerste graad. In totaal zijn er vijf leerkrachten die de vragen in de vragenlijst beantwoorden en betrokken zijn bij het differentiatie uur. Gezien de lage responsgraad is het niet mogelijk om met gemiddelde en standaardafwijking te analyseren. Figuur 7 geeft weer hoe tevreden de leerkrachten zijn over de uitvoering van het differentiatie uur op dit moment.

Tevredenheid differentiatie uur



Figuur 7: Resultaten tevredenheid leerkrachten uitvoering differentiatie uur eerste graad (N=5)

De vragen werden gesteld a.d.h.v. een 5-punten Likertschaal, 1 zeer ontevreden en 5 zeer tevreden.

Vier van de vijf leerkrachten zijn tevreden tot zeer tevreden over de manier hoe het differentiatie uur wordt uitgevoerd in zijn huidige vorm. Terwijl er één leerkracht is die ontevreden is over de manier waarop het differentiatie uur wordt uitgevoerd.

De invloed van het differentiatie uur op de leerlingen wordt weergegeven in tabel 7. Het differentiatie uur heeft volgens alle vijf de leerkrachten een impact op de betrokkenheid van de leerlingen. Drie leerkrachten geven minstens een score van vier op vijf en geven dus aan dat de impact op de betrokkenheid van de leerlingen merkbaar is. Twee andere leerkrachten geven wel maar een drie op vijf dit is dus een eerder neutraal antwoord. Eén leerkracht geeft aan dat er een grote impact is op de leerresultaten als gevolg van het differentiatie uur. Volgens twee leerkrachten is er een wisselende impact voor verschillende leerlingen. Twee andere leerkrachten geven een score van drie op vijf, dit is een eerder neutraal antwoord. Welke impact het differentiatie uur heeft op de leerresultaten van de leerlingen is dus minder duidelijk.

Tabel 7: impact van differentiatie uur op leerlingen van de eerste graad (N = 5)

	Impact-score					wisselende impact
	1 Geen	2	3	4	5 Groot	
Betrokkenheid van de leerlingen	0	0	2	2	1	/
Leerresultaten	0	0	2	0	1	2

Tabel 8 geeft de interpretatie van de leerkracht weer hoe de leerlingen het differentiatie uur ervaren in de eerste graad. Drie van de vijf leerkrachten geven aan dat het differentiatie uur als hulpmiddel veel impact heeft op de leerlingen. Eén leerkracht geeft een score van vier op vijf en geeft dus aan dat het differentiatie uur een impact heeft op de leerlingen. Daarnaast geeft ook nog één leerkracht een neutraal antwoord van drie op vijf.

Volgens de bevraging heeft het differentiatie uur weinig tot geen impact op de last die de leerlingen ervaren. De score op de vraag is voor alle leerkrachten minder dan twee op vijf. Het differentie uur heeft ook weinig tot geen impact op de werkdruk die leerlingen ervaren. Vier van de vijf leerkrachten geven hier een score van twee of minder op vijf aan, dit geeft dus aan dat er weinig impact is vanuit het differentiatie uur. Eén leerkracht geeft een neutraal antwoord van drie op vijf.

Tabel 8: hoe ervaren leerlingen het differentiatie uur in de eerste graad (N = 5)

	Impact-score				
	1 Geen	2	3	4	5 Groot
hulpmiddel	0	0	1	1	3
last	3	2	0	0	0
extra druk	2	2	1	0	0

5.2.1 Deelvraag 1: Ondersteunende factoren om differentiëren te bevorderen

In dit deel wordt besproken welke ondersteunende factoren de leerkrachten van Viio Tongeren - Borgloon nodig hebben om te differentiëren tijdens het differentiatie uur.

Uit de vragenlijst bleek dat de leerkrachten voornamelijk voldoende voorbereidingstijd nodig hebben om te kunnen differentiëren. Daarnaast vinden ze het belangrijk om ondersteuning te krijgen van de vakleerkrachten. Tijdens het interview kwam naar voren dat sommige leerkrachten enkel het differentiatie uur geven. Zo geeft een leerkracht het volgende aan: *"Ik geef enkel het differentiatie uur in deze klas en vind 2 uur in één maand te weinig om de leerlingen te leren kennen."* (interview leerkracht 6) Terwijl een andere leerkracht het volgende aangeeft:

"Ik heb meerdere differentiatie uren in verschillende klassen. De klas waar jij bent komen observeren is mijn klas dus ik geef naast het differentiatie uur ook nog 4 uur gewoon les wiskunde. Hierdoor weet ik waar de noden zijn van mijn leerlingen en waar er bijsturing nodig is/extra oefeningen op gemaakt moeten worden. Terwijl ik in de andere klas enkel het differentiatie uur geef en dus niet ook gewoon les geef. Hierdoor weet ik niet waar de noden zijn van de leerlingen, waar het moeilijker loopt. Kan ik ook minder spontaan zijn, maak ik enkel de oefeningen die de leerkracht mij geeft en kan ik minder goed inspelen op de leerlingen. Ik ken de resultaten wel van de toetsen, maar ik weet niet waar de meeste fouten op gemaakt worden. Daarom heb ik aan de directie gecommuniceerd dat ik vind dat het differentiatie uur gegeven moet worden door de leerkracht zelf." (interview leerkracht 1)

Uit voorgaande uitspraken kan afgeleid worden dat de leerkrachten de leerlingen niet goed kennen en het moeilijk vinden om te weten waar de leerlingen moeite mee hebben. De samenwerking met de vakleerkracht zou volgens de leerkrachten het differentiëren bevorderen. Daarnaast hebben vakleerkrachten meer speling in tijd en ruimte in hun lessenspakket om te differentiëren. Dit blijkt uit de uitspraak van een leerkracht: *"Heb je een klas maar één uur zoals Frans, dan is het al moeilijker om te differentiëren want dan is het lessenspakket veel krapper."* *"Hoe meer uur je een klas hebt, hoe gemakkelijker het is om te differentiëren."* (interview leerkracht 2)

Zowel de vragenlijst als de interviews brachten nog een belangrijke ondersteunende factor naar voren nl. de grootte van de klassen. Zo geeft een leerkracht het volgende aan:

"Ik denk dat het ook beter zou zijn als we halve klassen namen, dan kun je ze beter en sneller leren kennen. In zo'n groepje van 12 of een groep van 24, ja om de leerlingen te leren kennen, duurt langer met een grote groep. Je kan dan de leerlingen extra uitdagen, maar je hebt er ook die extra oefeningen nodig hebben op de gemakkelijkere dingen." (interview leerkracht 7)

Verder is uit het interview met een leerkracht naar voren gekomen dat de school volgend schooljaar de organisatie van het differentiatie-uur gaat veranderen. De klas wordt momenteel gesplitst in twee groepen waarbij elke groep om de twee weken wiskunde en Frans krijgt. Volgend schooljaar zou dit niet meer zo zijn. Ieder leerkracht krijgt dan een volledige klasgroep. Volgens de leerkracht is het makkelijker te differentiëren in kleinere klassen (interview leerkracht 4).

Voor klassen waar differentiatie uren worden gegeven is het nodig om kleinere groepen te vormen zodat de leerkracht voldoende tijd heeft om bij elke leerling te gaan kijken. De directie speelt hierbij zeker een belangrijke rol omdat er voldoende uren en leerkrachten ingezet dienen te worden in de lessenrooster.

5.2.2 Deelvraag 2: Gebruikte differentiatietechnieken tijdens de geobserveerde differentiatie uren

Leerkrachten differentiëren voornamelijk wekelijks of maandelijks tijdens de lessen. Maar hoe pakken ze dit aan? Welke differentiatietechnieken gebruiken ze? Om hierop een antwoord te geven, werd er geobserveerd tijdens de differentiatie uren en in de interviews gevraagd naar de toegepaste differentiatietechnieken. Hieruit zijn de volgende technieken naar voren gekomen:

- Gebruik maken van groeperingsvormen

Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat ze de leerlingen in groepjes plaatsen. Meestal in groepjes van twee of drie leerlingen. Leerkrachten passen dit vaak toe en zien de voordelen ervan. Zo geeft een leerkracht het volgende aan: "Ze mogen elkaar dan aanvullen, helpen en ondervragen. Maar dan probeer ik wel te combineren met iemand die sterker is of iemand die zwakker is." (interview leerkracht 7) Af en toe maken leerkrachten gebruik van grotere groepen. Zo laten ze leerlingen zelf een stukje leerstof voorbereiden, om het daarna aan hun medeleerlingen te vertellen bij wiskunde. Tijdens het differentiatie uur Frans werd het spel memory gespeeld, waar leerlingen de woorden bij de juiste plaatjes moesten zoeken.

- Extra en/of verdiepende oefeningen aanbieden

Iedere leerkracht maakt tijdens het differentiatie uur gebruik van extra oefeningen, afgestemd op het niveau van de leerling. Dit wordt voornamelijk gedaan door het online lesmateriaal te gebruiken wat er beschikbaar is. Zo heeft bijvoorbeeld Polpo oefeningen met verschillende moeilijkheidsniveaus, aangegeven door het aantal pepers. Ook andere uitgeverijen hebben uitgebreide differentiatie oefeningen voor de eerste en tweedejaars. Er wordt kritisch gereflecteerd op het maken van oefeningen op de computer. Wel waren er technische problemen met enkele computers. Leerkrachten maken soms ook gebruik van een oefeningenbundel, om de leerlingen meer variatie in oefeningen te bieden. Ook geeft een leerkracht de volgende werkwijze aan: "Ik wil vooral meer variatie hebben in dat uur, dan gewoon de hele tijd oefeningen te maken op de computer." (Interview leerkracht 2)

- Extra ondersteuning bieden

Leerkrachten geven extra uitleg aan leerlingen wanneer de leerlingen de leerstof niet begrijpen of er moeite mee hebben. Hier wordt uitgebreid de tijd voor genomen tijdens het differentiatie uur. Zo geven leerkrachten aan:

"Doen ze dat dan elk op hun eigen tempo eigenlijk en geef ik ook extra uitleg tijdens de les of als er iemand afwezig is geweest, krijgt die ook nog eekes de les uitgelegd zodat die ook bijgewerkt kan worden. En zo vragen kan stellen waar die nog problemen mee heeft." (interview leerkracht 4) en "Ik heb dan ook tijd om erbij te

gaan zitten. Dat kan ik ook tijdens het differentiatie uur maar in een gewone les niet. Hier heb je echt de tijd om het uit te leggen.” (interview leerkracht 7)

- Feedback geven

Sommige leerkrachten maken gebruik van het differentiatie uur om feedback te geven. Zo mogen leerlingen bijvoorbeeld hun toets wiskunde of Frans verbeteren met groen en vragen stellen wanneer ze het nog niet begrijpen. Ook geeft een leerkracht feedback op een oefeningenbundel dat de leerlingen hebben gemaakt in een vorige les. Eveneens geven de online oefeningen ook automatische feedback aan leerlingen indien oefeningen wel of niet correct zijn. Leerlingen kunnen pas verder als ze het correcte antwoord geven.

De leerkrachten van Viio Tongeren - Borgloon maken gebruik van een groot scala aan verschillende differentiatietechnieken tijdens het differentiatie uur, maar leunen vaak aan bij het digitale materiaal dat beschikbaar is. Er wordt per klasgroep gekeken welke methodes geschikt zijn en per leerling wat hij of zij nodig heeft. De leerkracht speelt een begeleidende rol in het leerproces.

5.2.3 Deelvraag 3: Professionele wensen over BKD

In de interviews met de zeven leerkrachten werd er ook gevraagd naar de wensen, zodat BKD binnen Viio Tongeren - Borgloon verder ontwikkeld kan worden met de juiste middelen.

Een eerste hulpmiddel wat de school kan aanbieden aan de leerkrachten, zijn richtlijnen en tips over het differentiatie uur. Tijdens het interview met leerkracht 6 werd er gevraagd naar de evolutie van het differentiatie uur en hoe de uitdagingen worden aangepakt: *“Het is wel vanaf het begin tot nu een beetje zoeken hoe je het moet aanpakken om de leerlingen te laten inzien dat dit uurtje een meerwaarde is. Oefeningen zoek ik in verschillende boeken of ik zoek naar andere werkwijzen. Als je verschillende jaren achter elkaar heb gegeven dan heb je ook meer natuurlijk.”* (interview leerkracht 6)

Een vervangende leerkracht Frans werd geïnterviewd nadat ze voor de eerste keer het differentiatie uur had gegeven. De afwezige leerkracht had richtlijnen meegegeven voor dit lesuur. Zij maakte altijd extra oefeningen met de klas, maar hier werd door de vervangende leerkracht kritisch over gereflecteerd: *“Ik vind persoonlijk dat de nood vooral ligt bij het spreken bij de meeste leerlingen. Oefeningen zijn ze niet echt iets mee. Frans is een taal wat ze moeten spreken en daarop moet er meer gefocust worden.”* (interview leerkracht 2)

Onder richtlijnen en tips kan worden verstaan welke differentiatievormen er toegepast kunnen worden tijdens wiskunde, bijvoorbeeld oefeningen in verschillende moeilijkheidsgraden door een aantal oefeningenbundels ter beschikking te stellen. Tijdens het differentiatie uur Frans kunnen er thema's aangeboden worden, waar er spreekoefeningen over gegeven kan worden.

Een tweede wens van de leerkrachten zijn middelen om de beginsituatie van de leerlingen te bepalen. Zo kan er vanaf het begin van het schooljaar gericht gedifferentieerd worden tijdens de differentiatie uren.

"Ik denk dat er dan meer een traject opgestart moet worden met de leerlingen om te kijken wat je in de kuip hebt." (interview leerkracht 1)

"Ik geef enkel het differentiatie uur in deze klas en vind 2 uur in één maand te weinig om de leerlingen te leren kennen. In het begin van het schooljaar ken je de leerlingen niet. Later ken je ze natuurlijk en weet je waarmee ze meer moeite hebben. Het duurt gewoon veel langer om de leerlingen te kennen en om te weten in wat ze sterk en minder sterk zijn." (interview leerkracht 6)

5.2.4 Deelvraag 4: Ervaringen van de leerlingen van de eerste graad tijdens de differentiatie uren

In dit deel wordt er dieper ingegaan op hoe de leerlingen het differentiatie uur ervaren in de eerste graad. Hiervoor zijn er zeven interviews afgenomen met leerlingen van het eerste en tweede jaar, dit voor zowel leerlingen van A- als B-stroom. Het merendeel van de leerlingen antwoordde kort.

De leerlingen zijn over het algemeen tevreden over het differentiatie uur ten opzichte van de reguliere lessen. De individuele leerlingen gaven een score aan het differentiatie uur, minstens van zes op tien. De leerlingen vinden het fijn dat ze op deze manier moeilijkere delen van de leerstof kunnen verwerken. Zo geeft een leerling aan: *"Ik vind het goed, stel als ik het moeilijk heb met wiskunde of Frans, dan kan ik nog verder hierop oefenen."* (interview leerling 1)

Volgens de leerlingen zijn er voordelen verbonden aan het differentiatie uur. Een eerste voordeel is de kleine klasgroep. Voor het differentiatie uur wordt de klas in twee gedeeld. Waardoor sommige leerlingen zich beter kunnen focussen tijdens de les zoals deze leerling aangeeft: *"We zijn met minder in de klas dus je hebt dan ook wel meer rust om in stilte te kunnen werken. Je kan je minder goed focussen met een grote groep."* (interview leerling 8)

Doordat ze in een kleinere groep zitten kunnen ze meer vragen stellen en heeft de leerkracht meer tijd om individuele vragen te beantwoorden: *"Als je bij sommige lessen zoiets hebt van 'dit snap ik niet' dan kan je dat hier nog eens vragen want hier zit je met veel minder dus er zijn dan ook minder vragen. De leerkracht kan dan langer bij u blijven om het goed uit te leggen."* (interview leerling 7)

Een derde voordeel is de beloning wanneer de leerlingen hun werk af hebben, mogen ze van sommige leerkrachten op het einde van les iets leuks doen zoals deze leerling zegt: *"Op het einde van de les mag je iets leuks doen op je device maar bij een gewone les mag dat niet."* (interview leerling 6) Het merendeel van de leerlingen wordt uitgedaagd tijdens het differentiatie uur, maar sommige leerlingen geven ook aan dat ze geen uitdaging hadden, een voorbeeld hiervan is: *"Ik kende de oefeningen dus ik had geen uitdaging."* (interview leerling 6)

De leerlingen ondervinden dat ze op een andere manier les krijgen tijdens het differentiatie uur ten opzichte van de reguliere lessen, zo geven leerlingen aan dat ze de leerstof spelenderwijs verwerkt tijdens deze les. Van sommige leerkrachten mogen de leerlingen

zelf hun plaats kiezen tijdens het differentiatie uur, zodat ze langs hun vrienden en vriendinnen kunnen gaan zitten. Dit maakt de drempel om vragen te stellen aan iemand anders kleiner. Ze kunnen ook meer samenwerken zoals deze leerling aangeeft: *"Ja, want we zitten naast vriendinnen en dan kan je als je iets niet begrijpt aan je vriendin vragen. Je werkt dan meestal samen en wordt het leren ook direct leuker."* (interview leerling 8)

De leerlingen geven aan dat het differentiatie uur hen helpt bij het begrijpen van moeilijke onderwerpen, aangezien ze tijdens dit uur op hun eigen tempo kunnen werken. Ook hebben de leerlingen de kans om te focussen op de delen van de leerstof waar zij het moeilijk mee hebben, zoals deze leerling zegt: *"Jazeker, want je kan hier meer oefenen op dingen waar je minder goed in bent. In de gewone les moet je gewoon volgen."* (interview leerling 8)

De leerlingen willen graag nog een differentiatie uur zien bij de vakken die ze moeilijk vinden, maar niet voor de vakken die ze makkelijk vinden. Zoals deze leerling aangeeft: *"Ik zou dat niet doen omdat het makkelijkere vakken zijn. Bij natuurwetenschappen zou zo'n differentiatie uur ook interessant zijn. Maar enkel bij moeilijker vakken."* (interview leerling 4) De leerlingen vinden het ook fijn dat ze zelf mogen kiezen uit een aantal activiteiten waarmee ze bezig zijn tijdens het differentiatie uur.

Met de informatie verkregen uit deel 1 en deel 2, is het nu essentieel om te onderzoeken welke conclusies er getrokken kan worden en welke discussiepunten naar voren komen.

6 Discussie en conclusie

Differentiatie is een veelbesproken onderwerp in het Viio Tongeren - Borgloon. Er gaan al veel dingen goed, zoals de uitvoering van de gebruikte differentiatietechnieken, de verschillende oefeningen die beschikbaar zijn en de leerling die zijn eigen leerreis bepaalt. Dat dit goed loopt, wordt bevestigd door leerkrachten, maar nog belangrijker door leerlingen, die zeer tevreden reageren op de extra tijd, feedback en aandacht die ze krijgen tijdens het differentiatie uur.

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat het differentiatie uur positief wordt ervaren door zowel de leerkrachten als de leerlingen van Viio Tongeren - Borgloon. Door in te spelen op de unieke kenmerken en behoeften van elke leerling, kunnen zij een inclusieve leeromgeving creëren waarin alle leerlingen de kans krijgen om te groeien. De implementatie van binnenklasdifferentiatie stelt hen in staat om hun lessen af te stemmen op de diversiteit van hun klas, waardoor ze effectiever kunnen differentiëren op basis van interesses, leerstatus en leerprofiel (Struyven et al., 2019). Door middel van flexibele groeperingsvormen en individuele begeleiding slagen de leerkrachten erin om een inclusief en uitdagend leertraject te bieden aan al hun leerlingen (Peeters, 2017; Tomlinson, 2014).

Ondersteunende factoren om differentiëren te bevorderen

Hoewel binnenklasdifferentiatie een waardevol instrument is voor het bevorderen van gepersonaliseerd leren en het tegemoetkomen aan individuele leerbehoeften, is er nood aan ondersteunende factoren voor de leerkrachten van Viio Tongeren - Borgloon.

Aan de hand van de resultaten van de masterproef is gebleken dat de leerkrachten vooral steun van de directie en vakleerkrachten nodig hebben om differentiatie te bevorderen (Imbeau & Tomlinson, 2010). De samenwerking met de vakleerkracht maakt het mogelijk om de sterktes en de zwakten van de leerlingen te achterhalen waarop de leerkracht kan inspelen in zijn differentiatie uren. Leerkrachten die het differentiatie uur geven, geven niet altijd de gewone les. Zo missen ze veel tijd om de klas beter te leren kennen en maakt het inspelen op de klas enorm moeilijk. Hierdoor wordt er gesuggereerd om de differentiatie uren te laten geven door de vakleerkracht zelf.

Zoals Herman et al. (2022) in zijn onderzoek vermeld, wordt het belang van een flexibele fysieke ruimte bevestigd door de leerkrachten. De grootte van de klassen hebben een invloed op het implementeren van BKD. De leerkrachten kunnen beter differentiëren in kleinere groepen waarbij de nodige ruimte wordt voorzien. Bovendien zorgt een kleine klas voor een positieve en ondersteunende sfeer. Dit is essentieel voor differentiatie volgens Schunk et al. (2014).

Ook rond de lesmaterialen wensen leerkrachten ondersteuning. Vaak is de manier van lesgeven eentonig, omdat oefeningen maken op de laptop een veelvoorkomende activiteit is. Leerkrachten Frans zien graag meer spreekoefeningen zodat de leerlingen actief de taal leren.

Verder hebben de leerkrachten voldoende voorbereidingstijd nodig om te kunnen differentiëren. Dit kan verwezenlijkt worden door flexibele lesrooster te ontwikkelen en het aanbieden van ondersteunende middelen en materialen (Thousand et al., 2006). De rol van de school en directie is van cruciaal belang.

Gebruikte differentiatietechnieken tijdens de geobserveerde differentiatie uren

Onderzoek toont aan dat er voornamelijk gedifferentieerd wordt op vlak van interesses van de leerlingen door ze te laten kiezen tussen eenvoudige en moeilijke digitale oefeningen. Leerkrachten vullen dit nog aan met een extra oefeningenbundel als ze dat nodig vinden. Hiermee zet de leerkracht in op de verschillen op vlak van leerstatus, meer specifiek op het (meta)cognitieve vlak (Struyven et al., 2019). Zoals Urdan en Turner (2005) aantonen, biedt dit de leerling de vrijheid om zelf een passende oefening te kiezen die bij hun behoefte aansluit.

Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten van Viio Tongeren - Borgloon naast de gebruikte differentiatietechnieken, ook probeerden te differentiëren in evaluatievormen. Dit probeerden ze door feedback te geven en extra ondersteuning te bieden aan leerlingen die dat nodig hebben (Struyven et al., 2019). Echter bleek uit de observaties dat het niet altijd mogelijk was om dit te realiseren, omdat de leerkracht niet altijd de klasgroep goed kende.

Het gebruik van groeperingsvormen sluit aan bij het differentiëren op vlak van leerprofiel (Peeters, 2017; Tomlinson, 2014). Vaak wordt er gebruikgemaakt van groepjes van twee om samen te werken. Grotere groepen komen wel voor, maar niet zo vaak. Toch zou dit vaker ingezet mogen worden om leerlingen wat variatie in de gebruikte lesvorm te bieden en te leren samenwerken met alle klasgenoten.

Professionele wensen over BKD

Imbeau en Tomlinson (2010) stellen dat het aanbieden van bijscholingen een gewaardeerd hulpmiddel is onder leerkrachten. Ook voor de leerkrachten van Viio Tongeren - Borgloon staat dit bovenaan de wensenlijst. Deze leerzame momenten bieden niet alleen waardevolle tips en middelen, maar kunnen ook bijdragen aan de professionele ontwikkeling van het docententeam (Thousand et al., 2006). De directie van de school zou daarom aan het begin van het schooljaar een opsomming kunnen bezorgen met nascholingen over BKD, eventueel aangevuld met andere relevante didactische onderwerpen. Hierdoor worden de leerkrachten geïnformeerd en hopelijk geëngageerd om aan de nascholing deel te nemen. Een eventuele stimulans, bijvoorbeeld dat de school het goedkeurt dat één nascholing tijdens de uren gevolgd mag volgen, kan de betrokkenheid van de leerkracht versterken. De directie van de school zou ook een workshop kunnen organiseren over BKD op school, dit na de lessen of tijdens de lessen op een pedagogische studiedag.

Prast et al. (2018) benadrukken dat door professionele ontwikkeling aan te bieden aan leraren en technologische middelen te integreren, scholen een omgeving kunnen creëren die differentiatie mogelijk maakt. Sommige leerkrachten in Viio Tongeren - Borgloon experimenteren en passen BKD toe op basis van eigen gevoel en opgedane kennis. Andere leerkrachten sparren hierover met vakcollega's. De resultaten tonen aan dat de leerkrachten van Viio Tongeren - Borgloon ervan overtuigd zijn dat samenwerken met vakcollega's tijdens het ontwikkelen van evaluaties en leermaterialen, een effectieve manier is om BKD toe te passen in de les. Het is daarom aan te raden dat de directie van de school dit stimuleert. Dit kan door bijvoorbeeld duo's te vormen van dezelfde vakgroep, gelijkaardig aan het principe van een mentor. Deze duo's kunnen dan samen brainstormen over de uitdagingen en obstakels van BKD, maar natuurlijk ook over andere didactische

principes. Op vraag van de leerkrachten zou de pedagogische coördinator deze duo's verder kunnen begeleiden gedurende het schooljaar.

Leerlingen beschikken over unieke kenmerken op het gebied van voorkennis en vaardigheden, wat hun leerstatus bepaalt. Het is essentieel dat de leerkrachten van Viio Tongeren - Borgloon deze verschillen erkent en erop inspeelt (Struyven et al., 2019; Tomlinson, 2001). Om gericht te kunnen differentiëren, is het van belang om vanaf het begin de beginsituatie van de leerlingen vast te stellen. Dit kan bijvoorbeeld door het invullen van herhalingsoefeningen tijdens de eerste lessen.

Ervaringen van de leerlingen van de eerste graad tijdens de differentiatie uren

De geobserveerde leerlingen van de eerste graad zijn over het algemeen tevreden met het differentiatie uur in zijn huidige vorm. Het is een fijne afwisseling met de reguliere lessen, waar ze de mogelijkheid krijgen om leerstof op hun eigen tempo te verwerken. Voor sommige leerlingen biedt dit de gelegenheid om moeilijke thema's of vakken beter te begrijpen, door bijvoorbeeld extra oefeningen te maken of meer vragen te stellen aan de leerkracht over de leerstof. Anderen kunnen zich uitdagen met meer complexe oefeningen bij makkelijke leerstof.

Een groot voordeel volgens de leerlingen is het opsplitsen van de klasgroep. Ze geven aan dat ze beter kunnen opletten in een rustige en veilige klasomgeving. Dit geeft aan dat het gebruik van groepering strategieën effectief werkt zoals besproken in Tomlinson (2014). De leerlingen vinden het ook fijn dat ze mogen samenwerken met wie ze willen, aangezien ze zich veilig voelen zoals beschreven in Herman et al. (2022) en Schunk et al. (2014).

7 Beperkingen

Het uitgevoerde onderzoek in deze masterproef is niet zonder beperkingen. Een grote beperking is het aantal respondenten dat onze vragenlijst heeft ingevuld. Aangezien er slechts 28 respondenten onze vragenlijst hebben ingevuld, waarvan zelfs twee deze niet volledig hebben doorlopen, is het enkel mogelijk om beschrijvende analyses te maken. Bovendien zorgt de lage responsgraad er ook voor dat we ons moeten beperken tot Microsoft Excel in plaats van het statistisch programma SPSS.

De interviews met de leerlingen waren ook beperkt. Het merendeel van de leerlingen antwoordden zeer kort, waardoor er ook maar beperkte conclusies kunnen worden getrokken uit hun antwoorden. De leeftijd van de leerlingen speelt hier een belangrijke rol.

8 Suggesties voor toekomstig onderzoek

Er bestaan verschillende suggesties die men in een toekomstig onderzoek kan volgen. Men kan het onderzoek op twee tijdstippen laten plaatsvinden. Na het eerste onderzoek kan de school acties ondernemen zoals het aanbieden van workshops, het volgen van een nascholing, het toewijzen van een mentor of het ter beschikking stellen van ruimtes om samen met vakcollega's lessen te ontwikkelen. Hierna wordt de vragenlijst, mits enige aanpassingen, opnieuw uitgestuurd naar de respondenten die de eerste vragenlijst hebben ingevuld. Met deze resultaten kan er een eventuele positieve evolutie in kaart gebracht worden.

De feedback van de leerlingen suggereert dat een uur differentiatie voor andere vakken ook interessant kan zijn. Het zou zinvol zijn om verder te onderzoeken welke specifieke vakken de leerlingen als moeilijk ervaren, zodat er in de toekomst eventueel ook voor dit vak een differentiatie uur kan worden ingevoerd.

Bronnenlijst

- Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs. Leuven: Acco.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81,
- Bosker, R.J. (2005). De grenzen van gedifferentieerd onderwijs. Rijksuniversiteit Groningen.
- Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., van Tuijl, C., & Van der Vegt, A. L. (2021). Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen.
- Burny, E., Dewulf, L., Hemmerechts, K., & Goossens, M. (2015). PIEO onder de loep: longitudinaal onderzoek naar het effect van onderwijsinnovatie op de leerresultaten, leerwinst en het welbevinden van leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen. Gent: Universiteit Gent; Brussel: Universiteit Brussel; Antwerpen: Universiteit Antwerpen
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheyssens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leerkrachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls*, 45(3), 151-159.
- Coulommier, N., De Doncker, H., Diels, V. (2018). Onderwijskunde 2.1: werkelijkheidsnabij en zelfgestuurd leren. Brussel: Odisee. (Heb deze bron niet kunnen terugvinden maar hij staat wel in de cursus L & O)
- de Boer, A., Struyf, E., Nijs, S., & Doolaard, S. (Eds.) (2022). Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs. Uitgeverij Acco.
- De Corte, E. (2013). Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction. *High Ability Studies*, 24(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2013.780967>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Denessen, E. (2017). Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs. Universiteit Leiden.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Hering, M. (2014). Differentiatie in de klaspraktijk: leerkrachten aan het woord.

- Herman, L., Tondeur, J., Vaesen, J., & Touceda, M. (2022). Van 21st century skills tot de fysieke leeromgeving: haal meer uit de ruimte! ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/357799073_Van_21st_century_skills_tot_de_fysieke_leeromgeving_haal_meer_uit_de_ruimte
- Hoekstra, T. (2011). Activerend geschiedenisonderwijs. Het effect van activerende werkvormen gericht op het zichtbaar maken van denkstructuren (Master's thesis).
- Home - viio TONGEREN. (n.d.). <https://viio.be/>
- Hsu, Y. C., Ho, H. N. J., Tsai, C. C., Hwang, G. J., Chu, H., Wang, C. Y., & Chen, N. S. (2012). Research Trends in Technology-based Learning from 2000 to 2009: A content Analysis of Publications in Selected Journals. *Educational Technology & Society*, 15(2), 354–370
- Imbeau, M.B., & Tomlinson, C.A. (2010). Leading and Managing a Differentiated Classroom. <https://eric.ed.gov/?id=ED516357>
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013) The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: Successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3), p28.
- Kambel, E.R., Kester, P.M., Pichon-Vorstman, L., & Schmeits, M. (2018). Omgaan met diversiteit en meertaligheid in het basisonderwijs: Expertisebevordering van de lerarenopleiding. Geraadpleegd op 5 april 2021, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/374093>
- Karatza, Z. (2019). Information and Communication Technology (ICT) as a Tool of Differentiated Instruction: An Informative Intervention and a Comparative Study on Educators' Views and Extent of ICT Use. *International Journal Of Information And Education Technology*, 9(1), 8–15.
<https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.1.1165>
- Lindner, K., Alnahdi, G. H., Wahl, S., & Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization Teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00058>
- Onderwijsonderzoek, D.U.O. (2017). De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren. Amsterdam, Stichting Lezen.
- Peeters, W. (2017) Homogene of heterogene klassensamenstelling? Homogene of heterogene klassensamenstelling? - Vernieuwonderwijs
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today Magazine*, 31(3), 57–65. <https://doi.org/10.4219/gct-2008-786>
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22–34.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.009>
- Schipper-van Veldhoven, N. (2016). Sport en lichamelijke opvoeding in pedagogisch perspectief, een gouden kans. *Windesheimreeks kennis en onderzoek*, 60, 1–93.
- Schunk, D.H., Meece, J.L., & Pintrich, P.R. (2014). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications*.

- Simons, P.R.J. (1999). Krachtige leeromgevingen. *Gids voor onderwijsmanagement*, 1-11.
- Smets, W., & Struyven, K. (2019). Doelgericht differentiëren vraagt om een ethisch kompas. In: Vlaamse Onderwijsraad (Red.), *Spots op onderwijs*, 261–274. Lannoo
- Smets, W., (2024). Over de zin en onzin van activerende werkvormen - een conceptuele denkoefening. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 45(1), 80-90.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>
- Sousa, D.A. (2006). Chapter 3: Memory, Retention, and Learning. In *How the Brain Learns*. Corwin Press. 77-116.
- Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H. & De Neve, D. (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk. Ieders leer-kracht realiseren*. Gent/Leuven: Acco.
- Struyven, K., Coppens, L., Decabooter, I., Dierick, S., Saenen, L., & Vervoort, A. (2023). *Leren en Ontwikkeling. Pedagogiek en didactiek voor educatieve masters [Cursus Leren en Ontwikkeling UHasselt - vakcode 4159]*. Diepenbeek: Universiteit Hasselt.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muisj, D. & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen: twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers. <https://www.ou.nl/web/wijze-lessen>
- Thousand, J.S., Villa, R.A., & Nevin, A. (2006). *Differentiating Instruction Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BB02123013>
- Tomlinson, C. A. (2001) *How to differentiate instructions in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. (2de editie ed.). VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Urdu, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. *Handbook of competence and motivation*, 297-317.
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan is de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. *Handboek beleidsvoerend vermogen*, 4, 1-48.
- van der Wilt, F. (2020). Cheetah's, konijntjes en gazelles: Hoe ondersteun je hoogbegaafde leerlingen? *Jeugd in School en Wereld*, 104(5), 12-15.
- Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. *Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie*. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.

- VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. *Roeper Review*, 42(3), 153–164. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919>
- Verhofstadt-Deneve, L., Vyt, A., & Van Geert, P. L. C. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie: Grondslagen en theorieën*. Bohn Stafleu Van Loghum.
- Visser, C. (2014). Interesses als drijvende krachten achter ontwikkeling. *Opleiding & Ontwikkeling*, 27(2), 18-22.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Vygotsky, L.S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Zilcher, L., Říčan, J., & Jan Evangelista Purkyně University. (2014). Multicultural education as a way to inclusion. In Jan Evangelista Purkyně University. https://www.researchgate.net/profile/Ladislav-Zilcher-2/publication/312197133_Multicultural_education_as_a_way_to_inclusion/links/5875e40808ae329d62226fa8/Multicultural-education-as-a-way-to-inclusion.pdf
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Bijlage

Bijlage A - Creatief ontwerp

Tips & tricks voor het differentiatie uur

1. Ken je leerlingen:
 - > Voorkennis
 - > Interesses
 - > Leerprofiel
2. Deel de klas op in kleinere groepen
3. Vraag ondersteuning aan de directie voor:
 - > Voorbereidingstijd
 - > Samenwerking met de vakleerkrachten
 - > Geschikte klasinfrastructuur
4. Win informatie over binnenklasdifferentiatie

Hoe? 



Tips & tricks voor het differentiatie uur

Informeer jezelf en wordt expert dankzij geschikte leermaterialen

Hoe?

- Luister naar een podcast
- Volg een bijscholing
- Lees boeken
- Scan de QR-code voor nog meer informatie



Bijlage B - Interviewleidraad leerkracht

Hoe past u differentiatie toe tijdens de les?

1. Ben je tevreden met de manier hoe het differentiatie uur wordt gegeven?
2. Welke evolutie heeft het differentiatie uur al doorgemaakt? Ben je uitdagingen tegengekomen toen dit heel in het begin werd geïntroduceerd en vandaag de dag? Hoe heb je deze aangepakt?
3. Hoe kun je differentiatie verder verbeteren om ervoor te zorgen dat het aansluit bij de individuele behoeften van de leerlingen?
4. Welke differentiatietechnieken heb je vandaag toegepast en waarom koos je voor die specifieke aanpak?
5. In welke mate verschilt dit van andere lessen? Gebruik je deze technieken regelmatig?
6. Welke andere differentiatietechnieken gebruik je nog tijdens het differentiatie uur?
7. Heb je gemerkt dat sommige leerlingen meer baat hadden bij differentiatie dan andere? Hoe ga je hiermee om?
8. Hoe bevorder je samenwerking tussen leerlingen tijdens differentiatie activiteiten?
9. Hoe beoordeel je de betrokkenheid van de leerlingen tijdens het differentiatie uur?
10. Is de betrokkenheid van de leerlingen vergelijkbaar met andere lessen?

Bijlage C - Interviewleidraad leerling

1. Hoe tevreden ben je over dit differentiatie-uur in vergelijking met reguliere lessen? (mogen ze punten geven op 10) Waarom? Welke suggesties zou je geven om dit beter te maken?
2. Wat zijn volgens jou de voordelen van differentiatie-uur in vergelijking met reguliere lessen?
3. Welke activiteit tijdens het differentiatie uur heeft je het meest uitgedaagd, en hoe ben je ermee omgegaan?
4. Heb je gemerkt dat je tijdens het differentiatie uur op een andere manier leert dan in reguliere lessen? Hoe voelde dat voor jou?
5. Denk je dat differentiatie helpt bij het begrijpen van moeilijke onderwerpen? Waarom wel of niet?
6. Welke keuzes heb je al ooit eens mogen maken? Bijvoorbeeld taak uitvoeren in presentatie of mindmap; herhalingsoefeningen (zelf de keuze in moeilijkheidsgraad)

Bijlage D - Observatieformulier voor differentiatie-uur

Naam van de leraar:

Datum van observatie:

Naam van de observator:

Algemene observaties:

- Datum en tijd van de les:
- Duur van de les:
- Klasgroep:
- Doel van de les:
- Leerdoelen (indien verstrekt):

Differentiatieaspecten:

- Instructiemethoden:
 - Hoe introduceert de leraar het onderwerp?
 - Wordt er gebruik gemaakt van diverse leermiddelen en methoden om verschillende leerstijlen te accommoderen?
 - Hoe worden complexe concepten vereenvoudigd voor leerlingen die moeite hebben met begrip?
- Groeperingsstrategieën:
 - Worden leerlingen op verschillende niveaus gegroepeerd?
 - Hoe worden groepen gevormd en beheerd?
 - Wordt er voldoende aandacht besteed aan samenwerking tussen verschillende groepen leerlingen?
- Leeractiviteiten:
 - Welke activiteiten worden aangeboden aan de leerlingen?
 - Zijn er activiteiten die specifiek zijn ontworpen voor verschillende niveaus van begrip?
 - Hoe worden leerlingen gestimuleerd om hun eigen leerproces te beheren?
- Differentiatie van beoordeling:
 - Hoe worden de prestaties van verschillende leerlingen beoordeeld?
 - Wordt er gebruik gemaakt van verschillende beoordelingsmethoden om recht te doen aan verschillende leerstijlen en vaardigheidsniveaus?
 - Worden er differentiatiegerichte feedbackmethoden gebruikt?

Observator opmerkingen:

Bijlage E - Vragenlijst enquête

Introductie

Beste respondent,

Bedankt om deel te nemen aan dit onderzoek. Wij zijn vier masterstudenten van de School voor Educatieve Studies aan de Universiteit Hasselt. In het kader van onze masterproef doen we een onderzoek naar het differentiëren in de klas en in welke mate dit op een toegankelijke manier toegepast kan worden tijdens de les. Deze vragenlijst is bestemd voor iedere leerkracht van het Viio Tongeren en Borgloon. Het invullen van de vragenlijst gebeurt volledig anoniem. We zouden u willen vragen om voldoende tijd te nemen om de vragenlijst in te vullen, omdat de nauwkeurigheid van uw antwoorden van groot belang is voor de correctheid van de resultaten. De enquête zal maximaal 10 minuten van uw tijd in beslag nemen.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

Baloglu Melis
Peeters Senze
Schreurs Rob
Vermeulen Stef

Algemene vragen

In welke mate differentieert u tijdens de lessen?

- Zelden tot nooit
- Maandelijks
- Wekelijks
- Dagelijks

In welke mate bent u tevreden met de differentiatie die u doet? (1 zeer ontevreden, 5 zeer tevreden)

	1	2	3	4	5

Waarom is het volgens u belangrijk om te differentiëren tijdens de les? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- Motivatie van leerlingen verhogen
- Leerlingen zinvol bezighouden
- Leerlingen aanzetten tot leren
- Leerlingen uitdagen op eigen kennisniveau
- Andere:

Gelieve aan te geven in welke mate volgende ondersteunende factoren het differentiëren bevorderen: (1 helemaal oneens, 5 helemaal eens)

	1	2	3	4	5
Voldoende voorbereidingstijd					
Ruimte in de leerplannen					
Geschikte leermaterialen					
Geschikte infrastructuur in de klas					
Ondersteuning van de directie					
Ondersteuning van de vakleerkrachten					
De grootte van de klassen					
Eigen kennis					

Gelieve aan te geven in welke mate u volgende ondersteunende hulpmiddelen hebt gebruikt om te differentiëren: (1 niet gebruikt, 5 veel gebruikt)

	1	2	3	4	5
Ik heb één of meerdere boek(en) gelezen					
Ik heb één of meerdere nascholing(en) gevolgd					
Ik heb naar een podcast geluisterd					
Andere:					

Gelieve aan te geven in welke mate onderstaande hulpmiddelen ondersteuning kunnen bieden voor uw lessen om te differentiëren: (1 geen ondersteuning, 5 veel ondersteuning)

	1	2	3	4	5
Workshops rond differentiëren					
Vakgroepvergaderingen					
Literatuur rond differentiatie					
Leermateriaal ontwikkelen met de vakgroep					
Evaluaties ontwikkelen met de vakgroep					
Andere:					

Gelieve aan te duiden van welke onderstaande personen u momenteel ondersteuning krijgt voor het toepassen van differentiatie. (Meerdere antwoorden mogelijk)

- Collega's
- Vakcollega's
- CLB
- Directie
- Pedagogisch coördinator
- Leerlingenbegeleider
- Aanvangsbegeleider / mentor
- Andere:

Gelieve aan te duiden van welke onderstaande personen u graag nog meer ondersteuning zou willen krijgen. (Meerdere antwoorden mogelijk)

- Collega's
- Vakcollega's
- CLB
- Directie
- Pedagogisch coördinator
- Leerlingenbegeleider
- Aanvangsbegeleider / mentor
- Andere:

Gelieve aan te geven in welke mate u bereid bent om: (1 helemaal oneens, 5 helemaal eens)

	1	2	3	4	5
lesmaterialen te delen met de vakgroep					
lesmaterialen te ontwikkelen met de vakgroep <u>tijdens de schooluren</u>					
lesmaterialen te ontwikkelen met de vakgroep <u>na de schooluren</u>					
lesmaterialen te delen met collega's van andere domeinen					
lesmaterialen te ontwikkelen met collega's van andere domeinen					

Hoe ervaren leerlingen van de eerste graad binnenklasdifferentiatie?

→ Onderstaande vragen dienen alleen beantwoord te worden door de leerkrachten van de eerste graad die al eens een uur differentiatie gegeven hebben.

Bent u betrokken bij het differentiatie uur in de eerste graad?

- Ja
- Nee

(ter info) → indien ja, dan krijgen ze onderstaande vragen, indien nee dan gaan ze naar het einde van de vragenlijst.

Welk vak geeft u tijdens het differentiatie uur?

- Wiskunde
- Frans

Gelieve aan te geven in welke mate u tevreden bent met de uitvoering van het differentiatie uur (1 zeer ontevreden, 5 zeer tevreden).

	1	2	3	4	5

Gelieve aan te geven in welke mate het differentiatie uur impact heeft op: (1 weinig tot geen impact, 5 veel impact)

	1	2	3	4	5	Wisselende impact voor verschillende leerlingen
Betrokkenheid van de leerlingen tijdens de les						
Leerresultaten van de leerlingen						

Gelieve aan te geven in welke mate de leerlingen van de eerste graad het differentiatie uur ervaren als (1 weinig tot geen impact, 5 veel impact)

	1	2	3	4	5
Hulpmiddel					
Last					
Extra druk					

Persoonlijke vragen

Wat is uw geslacht?

- Man
- Vrouw
- X

Hoeveel jaren ondervinding heeft u al?

- 0 - 5 jaar ondervinding
- 5 - 10 jaar ondervinding
- 10 - 15 jaar ondervinding
- 15 - 20 jaar ondervinding
- meer dan 20 jaar ondervinding

In welke graad geeft u les in het Viio Tongeren - Borgloon?

- Eerste graad
 - A stroom
 - B stroom
- Tweede graad
- Derde graad

Binnen welke finaliteit geeft u les? (Indien u in de eerste graad les geeft, mag u het laatste antwoord aanduiden)

- Doorstroom finaliteit
- Dubbele finaliteit
- Arbeidsmarkt finaliteit
- Ik geef les in de eerste graad

Binnen welk domein(en) bent u opgeleid om vakken te geven?

- Wetenschappen
- Wiskunde
- Talen
- Economie - kantoor - handel - bedrijfswetenschappen
- Maatschappelijk - levensbeschouwelijke - gedragswetenschappelijke vakken (bv. geschiedenis, godsdienst,..)
- Kunst- en cultuurvakken (bv. PO, muziek, esthetica, architecturaal tekenen,..)
- Technische en beroepsgerichte vakken (bv. elektromechanica, haartooi,..)
- Andere