



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Educatieve Master Wetenschappen en Technologie &
Maatschappijwetenschappen

DIFFERENTIATIE IN DE PRAKTIJK: IMPLEMENTATIE EN BIJHORENDE NODEN VAN LEERKRACHTEN

Een kwalitatief onderzoek bij een Brusselse secundaire school

FLOR VAN POUCKE (0566345)

LIA SCARPONE (0636630)

2024-2025

Promotor: Prof. Dr. Jo Tondeur

Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding



Aantal woorden werkstuk

9732

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, "*Differentiatie in de praktijk: implementatie en bijhorende noden van leerkrachten*", zelf heb geschreven. Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

Getekend op 02/06/2025

Flor Van Poucke

Lia Scarpone



Abstract

Differentiatie wordt naar voren geschoven als één van de oplossingen om tegemoet te komen aan de groeiende diversiteit binnen de Brusselse leerlingenpopulatie. Leerkrachten worden echter geconfronteerd met noden en barrières bij de vertaalslag om deze differentiatie toe te passen in hun klaspraktijk. Het is nodig om dit in kaart te brengen en draagkracht te creëren zodat de transformatie naar een gedifferentieerde school gefaciliteerd wordt. Deze masterproef onderzoekt daartoe welke differentiatiepraktijken worden toegepast en welke barrières de leerkrachten ervaren om (meer) te differentiëren in een Brusselse secundaire doorstroomschool. Hiertoe is een kwalitatief onderzoeksopzet gehanteerd waarbij diepte-interviews en klasobservaties zijn afgenomen. Dit onderzoek toont dat leerkrachten hun differentiatie nauwelijks proactief, positief en planmatig aanpakken en het meeste oog hebben voor de leerlingen met een lage leerstatus. Het ethisch kompas, waarbij de leerling centraal staat, is wel sterk aanwezig. Verder stoten de leerkrachten op verscheidene beheersbare (zoals leerlingen en kennis van differentiatie) en onbeheersbare (zoals aard van differentiatie en tijd in de klas) barrières. De resultaten liggen dus in lijn met eerder (internationaal) onderzoek. Schoolleiding en leerkrachten kunnen deze resultaten gebruiken om doelgericht een overgang te bewerkstelligen om differentiatie deel te laten uitmaken van de dagdagelijkse klaspraktijk.

Sleutelwoorden: secundaire onderwijs, differentiatie(praktijk), barrières, noden, leerkrachten, DI

1. Probleemstelling

In een multiculturele samenleving neemt ook de diversiteit op vlak van leerlingen toe op de schoolbanken. Een proces dat wereldwijd aan de gang is (Howard, 2007; Vertovec, 2007), maar ook in Vlaanderen en Brussel steeds meer de realiteit wordt (Rouw et al., 2016; Rea, 2013). Deze toenemende diversiteit zorgt voor steeds heterogenere klasgroepen, wat uitdagingen met zich meebrengt voor het onderwijs (Gogolin, 2011). Differentiatie of ‘differentiated instruction’ (DI) wordt naar voren geschoven als een van de oplossingen bij scholen met een diverse en heterogene leerlingenpopulatie (Bi et al., 2023; Langelaan et al., 2024).

Uit systematisch literatuuronderzoek van Lavana en Nor (2020) blijkt echter dat leerkrachten tegen obstakels lopen bij de implementatie van differentiatie in hun klaspraktijk. Hiervoor worden meerdere redenen naar voren geschoven zoals het gebrek aan kennis van differentiatie bij de leerkrachten, tijdsnood, de grootte van de klas en schoolfaciliteiten. Het in kaart brengen van deze noden die leerkrachten ervaren bij de implementatie van differentiatie is essentieel voor het beleidsteam om effectieve ondersteuning te kunnen bieden om te gaan naar een brede implementatie van differentiatie. De “menselijke factor” is immers een belangrijke reden waarom veranderingsprocessen mislopen, zeker in scholen (Beycioglu & Kondakci, 2021). Inspelen op deze noden kan de draagkracht binnen het schoolteam verhogen, wat een belangrijke succesfactor is om over te gaan naar effectieve implementatie (Fordyce, 2021).

Eerdere studies omtrent differentiatie gaan vaak over de effecten op leerlingen. Hoe leerkrachten tegenover differentiatie staan, wordt soms onderbelicht. Volgens Pozas et al. (2023) zijn de effecten van differentiatie op leerkrachten tweezijdig. Zo zal de algemene werktevredenheid omhooggaan, maar tegelijk vraagt het veel van leerkrachten: een hogere werkdruk en meer tijdsinvestering. Onderzoek naar de barrières die leerkrachten ervaren bij de implementatie van differentiatie is dan ook nodig zodat de implementatie meer succesvol kan verlopen: *“If teachers are able to experience more positive feelings and attitudes towards DI, the implementation rate would probably increase.”* (Pozas et al., 2023, p. 10). Dit soort onderzoek kan zorgen voor een betere overgang van theorie naar de effectieve differentiatiepraktijk in de klas (Sun & Xiao, 2021).

Deze masterproef omvat een casestudy van een Brusselse secundaire doorstroomschool, deelnemend aan het Onderzoekende School?!-traject. In dergelijk partnerschap wordt een collaboratief lerende gemeenschap opgezet met de lerarenopleiding, onderzoekers, leden van

de school (leraren en/of beleidsmedewerkers) en studenten (Onderzoekende School?!, 2025). Er wordt vertrokken van een praktijkprobleem, die het onderwerp van deze masterproef behelst. We brengen in kaart welke noden de leerkrachten ervaren bij de implementatie van differentie in hun klaspraktijk en welke differentiatiepraktijken reeds toegepast worden. De verkregen inzichten leiden tot aanbevelingen voor schoolteams die de transformatie willen maken naar een gedifferentieerde school.

2. Theoretisch kader

2.1. Diversiteit en de grootstedelijke context

Volgens de categorisatie van Milner (2012) valt Brussel onder een “urban intensive” stad door hun inwonersaantal van meer dan een miljoen inwoners. De impact hiervan is dat bredere omgeving buiten de school zoals huisvesting en armoede direct gelinkt met hetgeen er gebeurt binnen de school (Milner, 2012).

Brusselse leerlingen zijn divers en de meerderheid heeft een lagere sociaaleconomische status. In het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel tijdens het schooljaar 2023-2024 praten 72% van de leerlingen thuis geen Nederlands. Het opleidingsniveau van de moeder is laag voor 40% van de leerlingen, 62% van de leerlingen krijgt een schooltoeslag en 96% woont in een buurt met hoge mate van schoolse vertraging (Statistiek Vlaanderen, 2025). Bovendien bedraagt het armoederisicocijfer voor Brusselse minderjarigen 36% (Observatorium voor Gezondheid en Welzijn van Brussel-Hoofdstad, 2023). De diversiteit en context van het stedelijke onderwijs brengt schoolachterstand met zich mee: 18% van de Brusselse leerlingen (Frans- en Nederlandstalig onderwijs) heeft twee jaar schoolachterstand of meer in het schooljaar 2021-2022. Het onderwijs slaagt er dus niet in om gelijke kansen te creëren. Daarbij valt een groot verschil tussen sociale groepen op, voornamelijk op basis van sociaaleconomische status. Maar ook thuistaal, onderwijstype en etniciteit vallen op, hoewel in mindere mate (Jacobs et al., 2009).

Er gaan verschillende stemmen op om differentiatie in te zetten om tegemoet te komen aan deze groeiende diversiteit en grootstedelijke uitdagingen. Het onderwijscentrum Brussel zet hierop in (Onderwijscentrum Brussel, 2025), maar ook internationale organisaties zoals de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD, 2010).

2.2. Differentiatie

Differentiatie is een breed concept dat op verschillende manieren wordt ingevuld, zowel binnen als buiten de academische wereld (Eikeland & Ohna, 2022; Graham et al., 2021). Dit heeft een grote impact op de mogelijkheid om de effectiviteit van differentiatie te meten, maar zorgt ook voor onduidelijkheid bij de leerkrachten waardoor differentiatie soms synoniem gesteld wordt met, onder meer, groeperen naar vaardigheden (Graham et al., 2021).

Eikeland & Ohna (2022) onderzochten in hun systematische review het pedagogische concept “differentiatie” in de internationale academische literatuur tussen 2000 en 2017. Hieruit kwamen vier benaderingen van differentiatie naar voren. Ten eerste differentiatie als individualisatie, waarbij de focus wordt gelegd op de uniekheid van leerlingen (zoals Zuljan, 2016). De leerkracht moet dan ook focussen op individuele leernoden, -processen en -gedrag. Ten tweede differentiatie als adaptatie voor specifieke groepen, zoals begaafde leerlingen, met een gedeelde nood (bijvoorbeeld Wilkinson & Penney, 2014). Er wordt verondersteld dat de leden binnen deze groep eveneens gedeelde voorkeuren hebben met betrekking tot leren, waardoor gedifferentieerd kan worden tussen deze specifieke groepen en “de rest”. Ten derde differentiatie als adaptatie binnen klassen die divers zijn samengesteld (bijvoorbeeld Tomlinson et al., 2003). Via differentiatie kan er, met andere woorden, tegemoetgekomen worden aan de noden van alle leerlingen binnen een dergelijke diverse klas. Het verschil met de eerste benadering is dat de nadruk hier ligt op de gemengde klas binnen de onderwijscontext. Ten slotte differentiatie als systeemperspectief (zoals Lassibille & Gómez, 2000) waarbij de contextuele voorwaarden voor differentiatie onderzocht worden zoals de schoolcultuur, het onderwijsbeleid,... (Eikeland & Ohna, 2022).

In deze masterproef beperken we ons tot de derde benadering van differentiatie, met het uitgangspunt dat leerlingen op belangrijke manieren van elkaar verschillen in een gemengde klas. Differentiatie betekent dan volgens Tomlinson (1999) dat leerkrachten bereid moeten zijn om alle leerlingen te betrekken bij de onderwijsinstructie via “*different learning modalities, by appealing to differing interests, and by using varied rates of instruction along with varied degrees of complexity*” (Tomlinson, 1999, p. 2). Vanderhoeven (2004) definieert differentiatie als: “*het positief en planmatig inspelen op verschillen tussen leerlingen, waarbij de leerkracht een zo hoog mogelijk leerrendement voor alle leerlingen in de klas beoogt.*” (Vanderhoeven, 2004, p. 29).

Een definitie die bovenstaande elementen combineert is binnenklasdifferentiatie (BKD): “*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*” (Coubergs et al, 2015, p. 152). In figuur 1 wordt het BKD-leer-krachtmodel schematisch voorgesteld. Dit ontwerp valt uiteen in drie belangrijke elementen: (1) BKD als filosofie; (2) principes van BKD (organisatie van de leerkracht gebeurt proactief, positief en planmatig); en (3) praktijk van differentiatie (met als doel het maximaal leren van de leerling in de klas) (Bi et al., 2023; Couborgs et al., 2015). Hieronder gaan we dieper in op de verschillende elementen.

Figuur 1

Het BKD-leer-krachtmodel



Overgenomen van Couborgs et al, 2015.

2.2.1. BKD als filosofie

De filosofie van de leerkracht over differentiatie behelst twee principes: het groeigericht denken en het ethische kompas van de leerkracht. Het groeigericht denken of “growth mindset” stelt dat leerlingensucces niet in steen gebeiteld is, maar kan groeien met hun inspanning (Dweck, 2006). Het is aan de leerkracht om uitdagende en betekenisvolle leerdoelen op te stellen. De lat wordt met andere woorden hoog gelegd voor elke leerling (Couborgs et al., 2015). Dit gebeurt in de zone van naaste ontwikkeling waarbij de leerkracht de leerling begeleidt van hun huidige ontwikkelingsniveau naar het stapje hoger met als doel te komen tot zelfstandige beheersing (Vygotsky, 1987).

Het ethische kompas van de leerkracht omvat hun waarden met betrekking tot goed onderwijs. Hierbij richt de leerkracht zich op de leerlingen als het “magnetisch noorden”. De leerkracht kan leerlingen motiveren, laten groeien, zich laten geloven in zichzelf, iets bijbrengen, (Coubergs et al., 2015). Dit staat centraal voor de leerkracht bij beslissingen over bijvoorbeeld klasafspraken, curriculum, instructies en het groeperen van leerlingen (Tomlinson & Imbeau, 2010). Kortom, de focus ligt op het maximaal leren van de leerling, terwijl andere elementen zoals handboeken en leerplannen (“andere windrichtingen”) oriënterend werken (Coubergs et al., 2015).

2.2.2. Principes van BKD (proactief, positief en planmatig)

De leerkracht handelt niet reactief, maar anticipeert hun les op basis van het triple p-principe: proactief, positief en planmatig. Hierbij zet de leerkracht verscheidene werkvormen optimaal in volgens twee principes: flexibel groeperen en “output = input” (Coubergs et al., 2015).

Flexibel groeperen, ten eerste, kan ingezet worden via bijvoorbeeld routes op maat. Hiertoe kunnen individuele leerpaden ingezet worden. Via dergelijke routes op maat, nemen leerlingen eigenaarschap over hun leerproces (Coubergs et al., 2015). Dit kan door bijvoorbeeld de leerdoelen duidelijk te communiceren of zelfevaluatie te bevorderen (Chan et al., 2014). Leraren kunnen flexibel groeperen door bijvoorbeeld homogene groepen te maken op basis van interesse of heterogene groepen maken op basis van leerstatus (Smale-Jacobse et al., 2019).

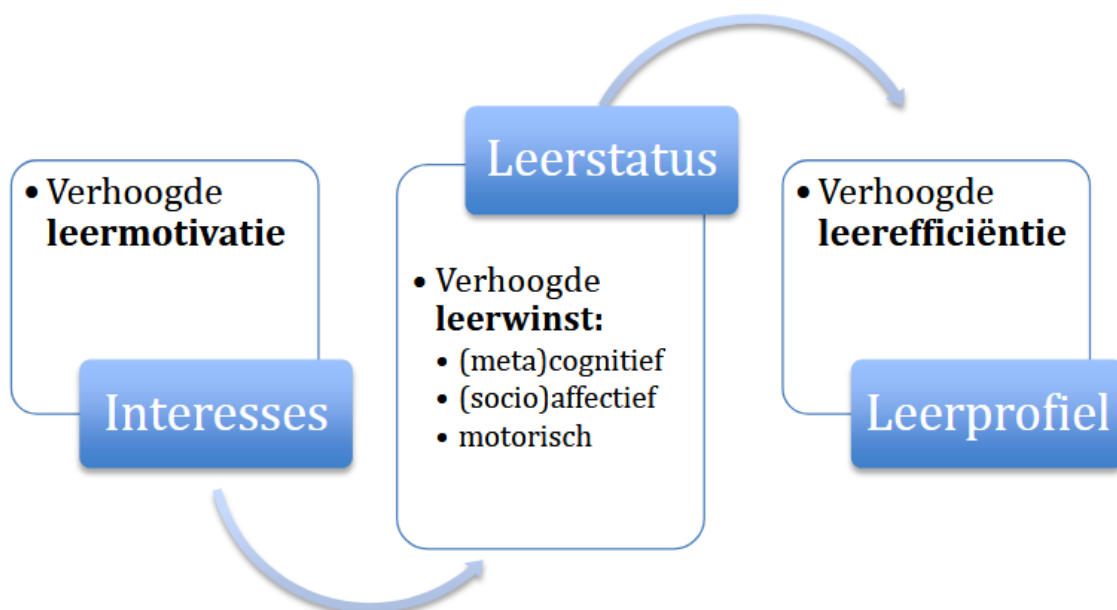
Het tweede principe is “output = input”. Evaluatie van de leerlingen, formatief of summatief, is niet het eindpunt maar wordt ingezet doorheen het volledige leerproces. Deze verkregen informatie wordt als het ware input voor de leerkracht om verdere begeleiding van (bepaalde) leerlingen mogelijk te maken. Evaluatie kan ook ingezet worden door de leerkracht om meer te weten te komen over de leerlingen die in hun klas zitten, waarbij leernoden in kaart gebracht worden (Coubergs et al., 2015). Een stappenplan kan zijn: leraren hebben voor de les een duidelijk leerdoel (en past eventueel pre-evaluatie toe om hun instructie aan te passen). Tijdens de les wordt differentiatie toegepast en nadien gaat de leerkracht na hoever de leerlingen gevorderd zijn in het behalen van de doelen (Smale-Jacobse et al., 2019). Dit geeft dan weer input aan de leerkracht om de volgende les voor te bereiden en aan te passen.

2.2.3. Praktijk van differentiatie met als doel maximaal leren

Het ultieme doel van differentiatie is om te komen tot maximaal leren van elke leerling. Leerlingen onderscheiden zich op drie niveaus in hun leren, namelijk interesse, leerstatus en leerprofiel. Door in te spelen op deze verschillen via gevarieerde en uitdagende taken kan de leerkracht een hefboom creëren om te komen tot leerrendement (Coubergs et al., 2015). De link tussen deze elementen wordt voorgesteld in figuur 2.

Figuur 2

BKD-leer-krachtmodel: Verschillen in leren



Overgenomen van Couborgs et al., 2015.

Inzetten op de verschillende interesses van leerlingen zal leiden tot een verhoogde leermotivatie van leerlingen. Het doel is om zo veel mogelijk aansluiting te vinden bij de leefwereld van de leerling en zo de leermotivatie te verhogen (Couborgs et al., 2015). Volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2012), kan inspelen op de interesses van de leerling, met name de verhoogde autonomie door ze zelf keuzes te laten maken, zorgen voor een verhoogde leermotivatie. Dit zorgt uiteindelijk voor een hoger leerrendement (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Inzetten op interesses kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld door leerlingen zelf de leerinhoud van een opdracht te laten kiezen of door bestaande en/of nieuwe interesses aan te spreken bij leeractiviteiten.

Leerstatus omvat waar de leerlingen staan in het leerproces op een gegeven moment, of “readiness” (Tomlinson, 1999). Leerstatus valt uiteen rond drie dimensies, namelijk

(meta)cognitief, (socio) affectief en motorisch. De leerkracht kan inspelen op de verschillen in leerstatus van de leerlingen door verschillende niveaus van oefeningen aan te bieden, extra hulpbronnen te geven of tempoverschillen installeren in de klas (Coubergs et al., 2015).

Het leerprofiel bevat de manier waarop geleerd wordt. De leerkracht kan dit bekomen door enerzijds een variatie van leeractiviteiten aan te bieden zodat verschillende leerstrategieën aangereikt worden en anderzijds om opties te laten om efficiënter bepaalde taken uit te voeren (bijvoorbeeld zelfstandig vs. in groep, individueel tempo van de leerling,...) (Coubergs et al., 2015).

2.2.4. Moeilijkheden die leerlingen ervaren

Bij differentiatie wordt regelmatig gedacht aan het “omhoog werken” van de leerlingen met een lagere leerstatus zodat de klasgroep homogener wordt. Dit beeld van differentiatie is echter eenzijdig, aangezien er ook gedifferentieerd kan worden naar leerlingen met een zeer hoge leerstatus. Volgens Tomlinson et al. (2003) ervaren leerlingen met een hogere leerstatus vaak negatieve effecten van de “one size fits all” aanpak die in veel klassen wordt gebruikt. Differentiatie is voor deze groep dus net zo belangrijk als voor leerlingen met een lagere leerstatus.

Bovendien wordt er in veel onderwijssystemen voornamelijk op een klassieke manier lesgegeven, waardoor leerlingen vaak niet gewoon zijn om differentiatiepraktijken toe te passen in de klas (Aldossari, 2018). Hierdoor begrijpen ze het belang van differentiatie niet goed en weten ze niet hoe ze deze, voor hen nieuwe, methodes moeten toepassen. Leerlingen zijn vaak niet goed voorbereid (Aldossari, 2018) en tonen weinig discipline (De Jager, 2017). Gedisciplineerde en intrinsiek gemotiveerde leerlingen zijn zeer belangrijk voor een goede implementatie van DI. Het aantal moeilijkheden met leerlingen is echter veel kleiner en komt minder vaak voor dan die van leerkrachten en het schoolbeleid (Lavania & Nor, 2020).

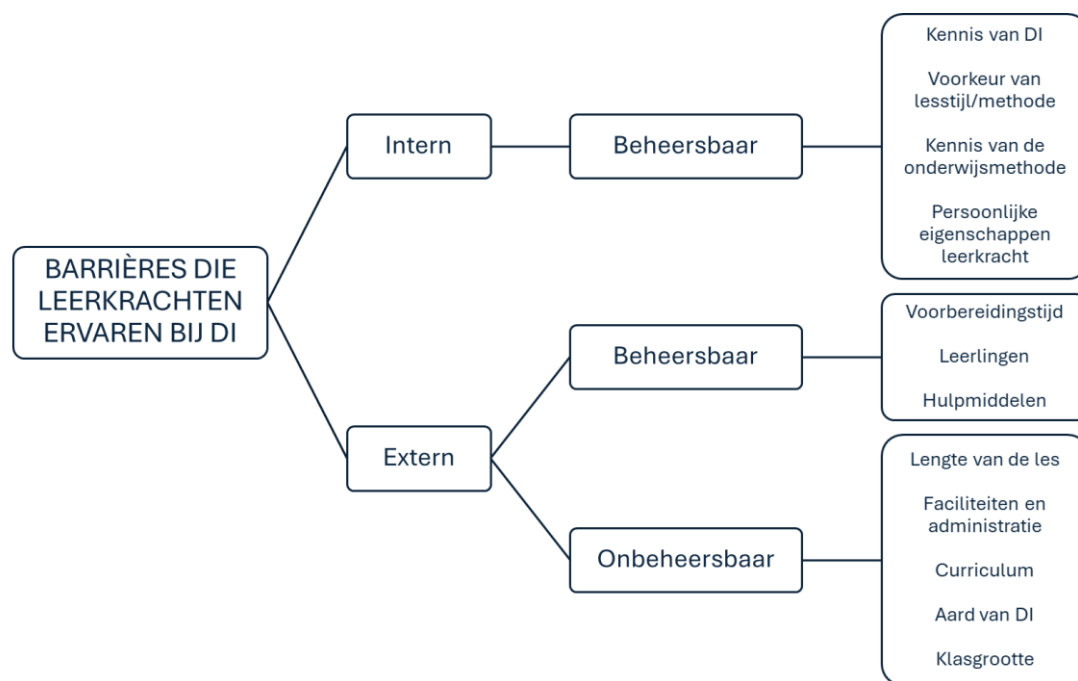
2.3. Leerkrachten en DI

Naast de leerlingen ervaren ook leerkrachten moeilijkheden bij het implementeren van differentiatie in hun klaspraktijk. De implementatie van DI in middelbare scholen verloopt vaak dan ook niet zonder moeilijkheden (Lavania & Nor, 2020; Suprayogi et al., 2017). Aangezien leerkrachten de basis zijn voor het uitvoeren van DI (Coubergs et al., 2015), is het belangrijk om genoeg focus te leggen op hun ervaringen bij de uitvoering van differentiatie. Lavania &

Nor (2020) maakten een kader, opgenomen in figuur 3, om de barrières die leerkrachten tegenkomen bij de implementatie van DI te categoriseren. Hierbij worden de barrières verdeeld in twee categorieën op basis van waar de barrière zich bevindt: intern of extern. Daarnaast wordt er nog een verdere onderverdeling gemaakt: beheersbaar of onbeheersbaar, waarop de leerkracht respectievelijk wel of geen invloed heeft.

Figuur 3

Overzicht interne en externe barrières van leerkrachten bij de implementatie van DI.



Overgenomen en vertaald van Lavania & Nor (2020)

2.3.1. Interne barrières

Interne barrières omvatten de moeilijkheden die een leerkracht ervaart vanuit zichzelf. Deze barrières zijn daarom beheersbaar, de leerkracht kan er zelf op inspelen. Interne barrières voor de implementatie van DI in de klas zijn kennis van DI (Boston, 2017; Lunsford, 2017; De Jager, 2017; Shareefa et al., 2019), persoonlijke voorkeur van lesstijl/methode (Boston, 2017; De Jager, 2017), kennis van onderwijsmethode (Boston, 2017; De Jager, 2017; Lunsford, 2017) en persoonlijke eigenschappen van de leerkracht (Dixon et al., 2014; Suprayogi et al., 2017).

Veel leerkrachten hebben niet de juiste kennis van DI wegens te weinig focus hierop in hun opleiding of een ondermaatse kwaliteit van gevolgde trainingen (De Jager, 2017; Boston, 2017). Dit tekort aan kennis rond DI bemoeilijkt de implementatie zowel rechtstreeks als onrechtstreeks. Zo hebben leerkrachten met een lagere kennis vaak ook een lager

zelfvertrouwen omtrent differentiatie in de klas, waardoor ze het minder vaak zullen toepassen (Lunsford, 2017). Verder kan de persoonlijke voorkeur van lesgeven ook een belangrijke invloed hebben: lesgevers die een meer leerkracht-gestuurde lesstijl gebruiken, hebben meer moeite met het toepassen van differentiatie (De Jager, 2017). Een tekort bij de kennis van onderwijsmethoden uit zich vooral in leerkrachten die niet in staat zijn om (volledig) te identificeren welke moeilijkheden hun leerlingen hebben bij het verwerken van de leerstof, alsook het aanpassen van hun lesmateriaal aan de noden van de leerlingen (De Jager, 2017). Tot slot speelt de persoonlijkheid van de leerkracht, met name de zelfredzaamheid, een grote rol (Suprayogi et al., 2017). Leerkrachten met een hogere zelfredzaamheid zullen vaker en met meer succes differentiatie toepassen in hun klaspraktijk.

2.3.2. Externe barrières

Leerkrachten kunnen ook externe barrières ervaren wanneer ze differentiatie willen realiseren. De oorsprong ligt dan buiten de leerkracht, waardoor ze naast beheersbaar ook onbeheersbaar kunnen zijn. Beheersbare externe barrières zijn voorbereidingstijd (Aldossari, 2018; De Jager, 2017), leerlingen (Aldossari, 2018; De Jager, 2017) en hulpmiddelen (De Jager, 2017). Daarbij aansluitend worden volgende onbeheersbare barrières benoemd: lengte van de lestijd (De Jager, 2017; Shareefa et al., 2019), faciliteiten en administratie (Aldossari, 2018; De Jager, 2017; Shareefa et al., 2019), curriculum (Aldossari, 2018; De Jager, 2017), aard van DI (Aldossari, 2018; De Jager, 2017) en klasgrootte (Aldossari, 2018; De Jager, 2017; Suprayogi, 2017).

Eerdere studies tonen aan dat de extra voorbereidingstijd die DI vraagt ervoor zorgt dat leerkrachten minder snel differentiatie zullen toepassen in hun eigen klaspraktijk (Aldossari, 2018; De Jager, 2017). Dit komt door de aard van DI: het vraagt meer voorbereiding op vlak van groepering, werkvormen, hulpmiddelen voor leerlingen, ... maar brengt ook meer administratie met zich mee in vergelijking met meer “klassiek” lesgeven. Verder komen leerlingen aan bod als mogelijke barrière. Hierbij gaat het over de grote diversiteit in klassen, niet-voorbereide (Aldossari, 2018) en ongedisciplineerde leerlingen (De Jager, 2017). Deze eigenschappen van klasgroepen maken gedifferentieerd lesgeven moeilijker tegenover klassiek lesgeven omdat het meer leerlinggericht is en er vaker in groepen wordt gewerkt (Coubergs et al., 2015). Leerlingen zijn vaak niet gewend aan deze manier van lesgeven en zien zowel het doel als de mogelijke positieve effecten van differentiatie niet in (Aldossari, 2018).

Op vlak van onbeheersbare barrières gaat het vooral over aspecten gelinkt aan het schoolbeleid: faciliteiten, curriculum, administratie, lestijd, Leerkrachten hebben hier zelf dus minder vat op, maar de school kan de leerkrachten wel ondersteunen (Aldossari, 2018; Shareefa et al., 2019). De Jager (2017) stelt hierbij dat leerkrachten die onvoldoende ondersteund worden door hun school of te veel verantwoordelijkheden krijgen, minder tijd hebben voor hun lesvoorbereidingen. Schoolfaciliteiten, zoals leslokalen, maar ook technologie, zijn vaak niet aangepast aan DI, wat de implementatie bemoeilijkt (Aldossari, 2018; De Jager, 2017). Aldossari (2018), De Jager (2017) en Lunsford (2017) ontdekken dat leerkrachten moeite ondervinden om voldoende lesmateriaal te vinden om gedifferentieerd les te geven. Hierbij aansluitend blijkt het vooropgestelde curriculum vaak niet DI-vriendelijk: er is te veel leerstof op te korte tijd te zien, waardoor leerkrachten denken dat ze niet alles tijdig afgerond krijgen (Aldossari, 2018; De Jager, 2017). Behalve de voorbereidingstijd, speelt ook de lengte van de lestijd een rol (De Jager, 2017). Hierbij hebben leerkrachten moeite om dezelfde hoeveelheid leerstof over te brengen op een lesuur dan als ze niet zouden differentiëren. Tot slot is er de klasgrootte: hoe groter de klas, hoe meer divers de leerlingen en hun noden, waardoor het klasmanagement moeilijker is (Aldossari, 2018; De Jager, 2017; Suprayogi, 2017).

Binnen bovenstaand kader ligt de focus vrij fel op het belang van de leerkracht in het slagen van de implementatie van DI in de klas. Veel van de barrières zou de leerkracht zelf kunnen/moeten overwinnen, waardoor de verantwoordelijkheid bij de leerkracht wordt gelegd. De verwachtingen hieraan gekoppeld kunnen zorgen voor bijkomende druk, terwijl de bredere schoolomgeving ook een belangrijke rol speelt (Kennedy, 2010). Om deze verantwoordelijkheid en bijhorende druk deels weg te nemen, kiezen we ervoor om in deze masterproef te onderzoeken welke specifieke noden de leerkrachten ervaren bij het overwinnen van de eerder vernoemde barrières.

2.3.3. Valkuilen

Bij de implementatie van differentiatie lopen leerkrachten niet alleen aan tegen barrières, maar het gebeurt ook dat ze, vaak onbewust, bepaalde valkuilen tegenkomen. Volgens het review artikel van Graham et al. (2021), zullen leerkrachten bijvoorbeeld meestal focussen op slechts een aspect van ‘maximaal leren’: interesse, leerstatus of leerprofiel. In het Nederlandstalige onderwijsveld gebeurt dat dan op leerstatus, waarbij de focus ligt op meetbare leerwinst van de leerlingen. Dit beperkt echter de kansen om te komen tot maximaal leren voor de leerling op andere vlakken zoals socialisatie en zelfontplooiing (Smets & Struyven, 2019). Op

internationaal vlak merkt Graham et al. (2021) dat leerkrachten, ondanks een brede kennis van DI, zich beperken tot differentiatie op leerstatus of leerprofiel, waarbij interesse van de leerling wordt vergeten. Differentiatie neemt dan vorm door verschillende niveaus van opdrachten te voorzien, leerlingen meer oefeningen te laten maken of meer tijd te geven aan bepaalde leerlingen om eenzelfde taak tot een goed einde te brengen.

Verder is ook de aard van DI een mogelijke valkuil. Hierbij hebben leerkrachten vaak meer voorbereidingstijd en oefening nodig om deze gedifferentieerde lessen te geven (Dixon et al., 2014). Dit komt doordat DI een zeer complexe manier van lesgeven is, waardoor de juiste competenties ontwikkelen veel tijd vergt, alsook een bepaalde basiskennis van lesgeven nodig is (Maulana et al., 2015).

2.4. Onderzoekende school?!

Onderzoekende School?! is een duurzaam partnerschapsmodel tussen de lerarenopleiding van de Vrije Universiteit Brussel (VUB) en scholen. Dit partnerschapsmodel is in 2012 opgezet met als doel de voortdurende professionalisering van leerkrachten te ondersteunen (Willegems et al., 2023). Collaboratief praktijkonderzoek, waarbij vertrokken wordt van een praktijkprobleem en een onderzoekscyclus wordt doorlopen, komt in dit project tot stand tussen de lerarenopleiding, leraren en leraren in opleiding (Onderzoekende School?!, 2025).

De betrokken school in dit geval is een Nederlandstalige secundaire doorstromingschool met een 300-tal leerlingen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Ze wordt geconfronteerd met de “typische” grootstedelijke context. Zo zijn er bijvoorbeeld een groot aantal leerlingen met een laag sociaaleconomische status: in het schooljaar 2021-2022 had net meer dan de helft van de leerlingen in de school een laagopgeleide moeder, kreeg ongeveer 80% van de leerlingen een schooltoelage, sprak bijna 80% van de leerlingen een niet-Nederlandstalige thuistaal en woonde meer dan 95% in een buurt met een hoge mate van schoolse vertraging (Departement Onderwijs en Vorming, 2024).

De school startte een traject binnen Onderzoekende School?! in het schooljaar 2023-2024. In dit eerste jaar is de context en moeilijkheden waarmee de school geconfronteerd werden, in kaart gebracht. Het beleid en de leraren kozen differentiatie als topic om de komende jaren op in te zetten. In het schooljaar 2024-2025 gaf het beleidsteam dan ook de opdracht aan elke leerkracht om een SMART-doelstelling over differentiatie te formuleren en hier minstens twee

acties aan te koppelen. Deze acties worden uitgevoerd in de loop van dat schooljaar met feedback vanuit de vakwerkgroepen. Een kijkwijzer met de definitie van differentiatie alsook praktijkvoorbeelden werden ter inspiratie rondgestuurd door het beleidsteam naar de leerkrachten.

In de school zijn de noden en barrières van de leerkrachten bij de implementatie van differentiatie echter nog niet onderzocht. Zoals eerder aangehaald, is dit nochtans essentieel om een effectieve implementatie te garanderen (Fordyce, 2021; Pozas et al., 2023). Via het huidige onderzoek wordt de ervaring van de leerkracht belicht, wat een positieve invloed kan hebben op hun mening over differentiatie, maar ook kan leiden tot een verhoging van de draagkracht binnen het schoolteam (Fordyce, 2021; Pozas et al., 2023; Sun & Xiao, 2021). Het doel is om de kans op slagen van de transformatie naar een gedifferentieerde school uit te breiden om finaal het maximaal leren van elke leerling te bereiken.

2.5. Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen in deze masterpraktijkproef, in samenspraak met het onderzoekende team, luiden dan ook:

- In hoeverre implementeren leerkrachten in het secundair onderwijs de verschillende elementen van binnenklasdifferentiatie (BKD-leerkrachtmodel) in hun dagelijkse praktijk?
- Welke noden ervaren de leerkrachten in het secundair onderwijs om de vertaalslag van differentiatie naar hun klaspraktijk te kunnen maken?

3. Methodologisch kader

3.1. Onderzoeksstrategie, populatie en streekproef

Om de onderzoeksvragen van deze masterpraktijkproef te beantwoorden hanteren we een kwalitatief onderzoeksstrategie. Kwalitatief onderzoek richt zich er immers op om een dieper inzicht te verkrijgen over bepaalde onderwerpen. Dit lukt door in interactie te treden met plaatsen en sociale actoren (Clark et al., 2021).

De populatie zijn leerkrachten in het secundair (doorstroom)onderwijs in de betrokken Onderzoekende School?!. De steekproef gebeurde weloverwogen door het onderzoekende

team. Er werd gekozen om het onderzoek uit te voeren in de tweede graad, om later de link te kunnen leggen met de eerste en derde graad. Het bevragen van de eerste graad viel moeilijk omdat het korps grotendeels bestaat uit nieuwe en onervaren leerkrachten. De keuze werd gemaakt om in te zoomen op taalvakken en wetenschapsvakken omdat dit vaak moeilijke vakken zijn voor de leerlingen en hier de grootste verschillen zijn op vlak van leerstatus. Per vak werd één leerkracht bevroegd. Een lid van het onderzoekende team sprak zes leerkrachten aan die voldeden aan de voorwaarden, waarvan er vijf deelnamen aan het onderzoek.

Tabel 1

Achtergrondinformatie respondenten.

Naam*	Lerarenopleiding	Aantal jaar op school	Aantal jaar als leerkracht	Graad	Vakken
Veerle	Ja	28	28	2de	Nederlands
Karl	Nee	12	16	1ste 2de 3de	L.O. STEM Natuurwetenschappen
Max	Ja	7	12	1ste 2de	Wiskunde
Els	Ja	5	5	2de 3de	Frans
Sara	Ja	9	3	2de	Natuurwetenschappen Economie

* Om de privacy te waarborgen kreeg elke respondent een verzonnen naam.

3.2. Dataverzamelmethode

Tussen 10 maart 2025 en 28 maart 2025 verzamelden we onze data via het afnemen van diepte-interviews en een klasobservatie. Het inlichtingenformulier en geïnformeerde toestemming zijn opgenomen in bijlagen A en B. We namen de eerste interviews en klasobservatie gezamenlijk af om de dataverzameling zo gelijkaardig mogelijk te laten verlopen. Nadien probeerden we dit zo vaak als mogelijk in duo te blijven doen, tenzij het niet mogelijk was om praktische redenen. In totaal namen we vijf pre-interviews, vijf klasobservaties en vijf postinterviews af. Tijdens de klasobservatie noteerden we welke differentiatiepraktijken worden toegepast van het BKD-leerkrachtmodel op basis van een observatiewijzer (zie bijlage C). De klassenobservatie gebeurde in de rol van observator-als-deelnemer (Gold, 1958) waarbij er gefocust werd op de organisatie van de leerkracht en de interactie leerkracht-leerling van de verschillende elementen in het BKD-leerkrachtmodel.

Het interview verliep semigestructureerd met een interviewleidraad bestaande uit open vragen (zie bijlage D). Ze vond plaats op twee momenten: voor en na de klasobservatie. Tijdens het pre-interview peilden we naar de definitie van differentiatie en de filosofie van de leerkracht over differentiatie. In het post-interview grepen we terug naar de klasobservaties om ‘stimulated recall’ te bevorderen. Op deze manier koppelen we terug naar specifieke gebeurtenissen omtrent differentiatie in de klas (Bloom, 1953) waardoor de leerkracht eenvoudiger kon terugkeren naar het “waarom” van bepaalde beslissingen. Bovendien motiveert dit de introspectie door de leerkracht (Bloom, 1953; Zhai et al., 2024).

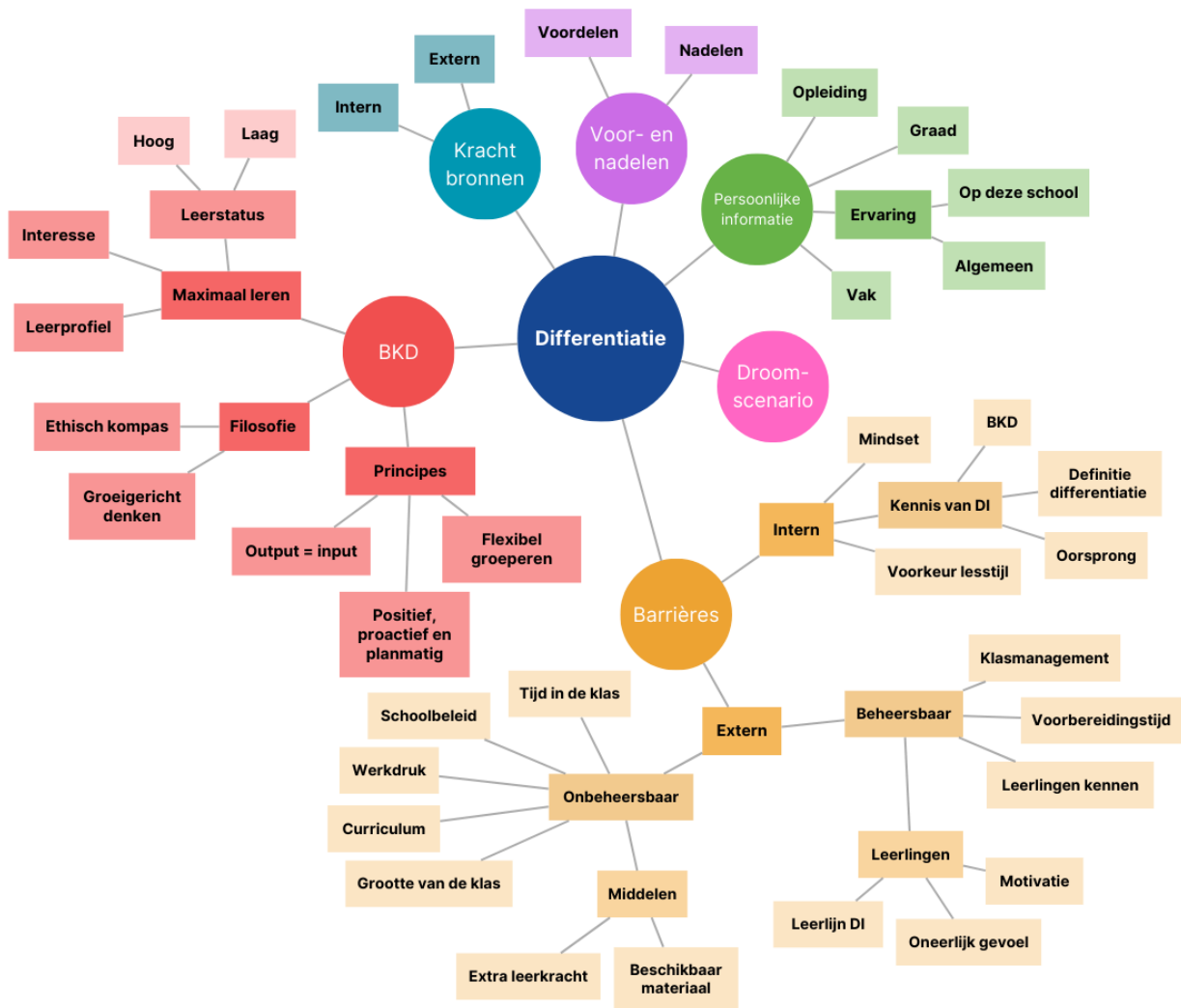
3.3. Analyse

De verkregen data werden getranscribeerd waarna een thematische analyse werd uitgevoerd volgens het model van Braun & Clarke (2006). Een eerste stap hierbij was onszelf bekend maken met de data door het meermaals te lezen, terugkomende thema’s te zoeken, interview te transcriberen, Hierna werd het codeboek (figuur 4) opgesteld aan de hand van het theoretische kader en de eerder gevonden thema’s. Voor zowel het coderen als de analyse achteraf werd er gebruik gemaakt van Nvivo v14.23.2. Coderen werd manueel uitgevoerd door stukken tekst uit de interviews aan te duiden. De gecodeerde stukken interview werden bekeken en samengevoegd tot meer algemene thema’s, die werden beschreven in de resultaten en discussiesecties. Thema’s werden aangepast of samengevoegd waar nodig.

Dit soort thematische analyse is flexibel, wat wil zeggen dat er makkelijker gefocust kan worden op de onderzoeksvraag. Thema’s worden namelijk niet geselecteerd op hoe vaak ze voorkomen, maar eerder op het belang van het thema voor de onderzoeksvraag. Aangezien er gestart wordt bij de onderzoeksvraag en het theoretische kader, wordt er dus eerst en vooral deductief te werk gegaan. Zo zijn de gebruikte methode alsook de vragenlijst afgestemd op het theoretische kader. Tijdens de analyse wordt er vooral gefocust op de overeenkomsten tussen de gevonden thema’s en het theoretische kader. Er wordt echter ook gekeken of bepaalde thema’s het theoretische kader aanvullen of tegenspreken, wat dan weer een inductieve aanpak is (Patton, 2015). Verder wordt er grotendeels gebruik gemaakt van een semantische aanpak, waarbij antwoorden van respondenten vrij letterlijk worden gebruikt en wij vrij weinig interpreteren. In deze studie kiezen we ervoor om zeer breed te rapporteren, zodat het totaal plaatje duidelijker is voor de lezer aangezien het gebruikte theoretische kader zeer veel linken legt. Dit gaat soms ten koste van diepgang bij bepaalde thema’s.

Figuur 4

Finaal codeboek



3.4. Kwaliteit van de onderzoeksgegevens

Om het coderen zo systematisch en transparant mogelijk te maken, hebben we beide hetzelfde interview gecodeerd op individuele basis. We legden onze codering naast elkaar en besproken verschillen tot we tot consensus kwamen over de codering. Op deze manier kwamen we tot hetzelfde scherpere begrip van de codes. Ongeveer 20% van de tekst werd door ons beiden gecodeerd, waarna de rest individueel werd gecodeerd via ‘split coding’ (Richards & Hemphill, 2018). De finale codering werd in duo doorgenomen en vragen of onduidelijkheden werden samen besproken. Zo kwamen we tot een gedeeld begrip van de codering.

Om de kwaliteit van kwalitatieve gegevens te garanderen, stellen Lincoln & Guba (1985) vier dimensies voor om de betrouwbaarheid of “trustworthiness” van kwalitatief onderzoek aan te tonen, waar Shenton (2004) op verder bouwt. Hieronder lichten we toe hoe we hieraan tegemoetkomen in dit onderzoek. Ten eerste geloofwaardigheid (interne validiteit) door onder andere de resultaten af te toetsen bij het onderzoekende team, die aangaven dat de resultaten in lijn lagen met hun ervaring. Qua overdraagbaarheid (externe validiteit), ten tweede, is afdoende informatie hierboven opgenomen, zoals de populatie en de dataverzamelmethode. Op basis hiervan kan de lezer inschatten of de onderzoeksresultaten ook toepasbaar zijn op hun context (Clark et al., 2021; Shenton, 2004). Ten derde afhankelijkheid (betrouwbaarheid) waarbij een soort auditspoor van het onderzoek wordt bijgehouden door onder andere duidelijkheid te scheppen in het onderzoeksdesign, informatie over dataverzameling, transcripties van de interviews en reflectie van het project (Clark et al., 2021; Shenton, 2004). Ook deze informatie is hierboven opgenomen. Reflectie werd bewerkstelligd door samen met het onderzoekende team te reflecteren over het onderzoeksproces. Tot slot bevestigbaarheid (objectiviteit) door te werken via triangulatie waarbij de dataverzameling bestond uit meerdere bronnen (Clark et al., 2021), namelijk interviews en klasobservatie, maar ook documenten van de school zoals de SMART-doelstellingen van de leerkrachten.

4. Resultaten

4.1. Definitie differentiatie

De leerkrachten geven bijna allemaal een andere definitie van differentiatie. Een eerste leerkracht definieert het als: *“Op het juiste moment de juiste dingen aan de juiste leerling aanbieden.”* (Karl), terwijl een andere stelt: *“differentiëren (...) is voor mij puur kijken naar wat een leerling nodig heeft.”* (Sara). Voor twee leerkrachten (Max en Els) komt differentiëren neer op het werken op niveau van de leerling, dus de leerstatus van de leerling. De meest uitgebreide definitie luidt als volgt:

“(...) onderwijs op maat van elk kind naar gelang, zijn niveau, leefwereld en motivatie. Ja, oké. Wat eigenlijk hetzelfde is als aangepast. Maar onderwijs op maat, dat klinkt dan ook weer zo van... Ja... Het is niet zo dat je voor elke leerling iets apart doet. Er zijn ook lessen dat... Boem, voor iedereen hetzelfde.” (Veerle)

De definitie van differentiatie is dus nog niet scherp gesteld onder de leerkrachten. Ze maken daarbij evenmin een link naar het BKD-leer-krachtmodel, het onderliggend theoretisch kader gebruikt op de school. Tijdens de interviews geven we dan ook telkens uitleg bij de verschillende elementen van het BKD-leer-krachtmodel.

4.2. BKD-leer-krachtmodel

4.2.1. Filosofie

Alle respondenten laten tijdens de interviews meermaals blijken dat hun ethisch kompas gericht staat naar hun leerlingen. Leerkrachten geven aan dat, in hun context, je niet anders kan dan te beginnen bij je leerlingen en te luisteren naar wat zij nodig hebben:

Maar in Brussel, in deze school, met deze kinderen, is goed onderwijs aandacht hebben voor elke leerling apart en naar je eigen kunnen, en dat is niet altijd perfect, die leerling in de mate van het mogelijke begeleiden en helpen. (Veerle)

Het mentaal welzijn van de leerlingen wordt hierbij meermaals centraal gesteld door de respondenten. Verder geven enkele leerkrachten aan dat, indien nodig, ze hun plan en doelen voor de les opzijzetten en inspelen op de noden van de leerlingen die op dat moment voor hen zitten. Hierbij krijgen de leerplandoelen soms een secundaire rol: *“Tuurlijk kijk je naar je leerplandoelstellingen, wat je moet behalen. Ondertussen weet je wel wat je moet behalen. Maar ik probeer zoveel mogelijk te starten van leerling uit.” (Sara).*

Meerdere respondenten noteren hierbij dat het zeer moeilijk is om in te spelen op de persoonlijke noden van leerling als beginnende leerkracht. Op dat moment ligt de focus nog te hard op het lesgeven zelf, materiaal opbouwen en je leerplandoelen halen.

Tot slot nemen enkele respondenten hun taak als lesgever breder dan de vooropgestelde leerplandoelen. Zo vinden zij dat leren in de klas ook gaat over sociale en emotionele vaardigheden:

Maar dat kennis ook wel wordt opgebouwd door extra zaken te gebruiken. Als in het dagelijks leven bijvoorbeeld. Dat leren niet alleen staat in een onderwijsleergesprek of doceren bijvoorbeeld. Maar dat we die ook op andere manieren dingen kunnen bijbrengen. ... Dat leren niet alleen in de klas start of eindigt. (Sara)

Op vlak van groeigericht denken tonen vier van de vijf respondenten een duidelijke ‘growth mindset’ naar zowel hunzelf, als naar hun leerlingen. Zo blijkt dat ze actief op zoek gaan naar groeikansen voor zichzelf, maar die ook creëren voor hun leerlingen. Een leerkracht geeft hierbij aan: *“Want ik wil ook niet vastroesten in mijn lesgeven.” (Sara)*. Fouten maken en eruit leren hoort bij groeigericht denken: *“Ook al zijn ze niet sterk, ze willen ervoor gaan. En dat is de belangrijkste mentaliteit die er is.” (Max)*.

4.2.2. Maximaal leren

Maximaal leren van de leerling is het uiteindelijke uitgangspunt van het BKD-leer-krachtmodel en wordt bekomen door in te spelen op de leerstatus, het leerprofiel en de interesse van de leerling (Coubergs et al., 2015). De ondervraagde leerkrachten haken in op elk van de drie delen, maar niet met dezelfde intensiteit en/of diepgang.

Alle leerkrachten spelen heel erg in op de leerstatus van de leerling als vertrekpunt voor de differentiatiepraktijk in hun klas. Aangehaalde voorbeelden hiervan zijn het aanpassen van summatieve evaluatievormen, zoals toetsen en examens, variatie op vlak van moeilijkheidsgraad bij het maken van oefeningen, en hoekenwerk, waarbij de klas wordt opgedeeld in heterogene of homogene groepen. Bij homogeen groeperen krijgt elke groep andere oefeningen of meer/minder uitleg van de leerkracht. Bij heterogeen groeperen is de opzet meestal dat de leerlingen met een hogere leerstatus de andere leerlingen helpen.

Opvallend hierbij is dat er voornamelijk wordt gefocust op de leerlingen met een lagere leerstatus. Zo zullen de leerlingen met een lagere status vaak extra handvaten krijgen in de vorm van meer uitleg van de leerkracht, hulpbladen, uitleg van een medeleerling, terwijl de leerlingen met een hogere leerstatus die de lesdoelen al behaald hebben slechts beperkt worden uitgedaagd. Kortom, het gaat voornamelijk over het verder helpen van andere leerlingen of het maken van extra oefeningen, maar er wordt niet ingezet op bijkomende doelen: *“De sterke ken ik, dus daar ga ik meestal iets minder bij langs. Of dan is het gemakkelijk eens te zeggen: “Dat is goed, doe maar voort”.” (Max)*.

Zowel interesse als leerprofiel werden minder vaak gebruikt als uitgangspunt voor de differentiatiepraktijken van de leerkrachten. Vier van de vijf leerkrachten geven aan dat ze weinig tot niet inspelen op de interesse van de leerlingen als het gaat over differentiatie. Uit de interviews blijkt echter dat er wel enkele voorbeelden zijn van differentiatie op interesse:

Maar ik heb nu net een les gehad en het gaat over film. En de bedoeling is dat ze nu hun favoriete film gaan zoeken. En volgende week gaan we daar rond werken, als in bijvoorbeeld een scène in die film aanpassen of zo, van die dingen. (Els)

Op vlak van leerprofiel wordt er vooral gedifferentieerd via bijlessen en het eerder besproken hoekenwerk. Een deel van de leerlingen, voornamelijk die met een hogere leerstatus, kan dan (deels) zelfstandig werken.

Dat is eigenlijk zo om ervoor te zorgen dat de leerlingen toch af en toe in groep werken, niet steeds klassieke les krijgen. Dat ze een beetje samen kunnen werken, zien dat de ene het gemakkelijker heeft dan de andere. Ze kunnen elkaar ook helpen daarbij. (Els)

Ze kunnen hierbij individueel werken, of met hun burens als ze dit verkiezen: *“Willen zij dat per twee doen, doe maar.” (Max)*. Enkele leerkrachten spelen ook in op het leerprofiel door leerlingen genoeg tijd te geven om op hun eigen tempo te werken: *“En ik vind dat (...) soms moeilijk om leerlingen te gaan verplichten om dingen te doen volgens mijn tempo, terwijl ze der niet echt klaar voor zijn en anderen dan al wel.” (Karl)*.

4.2.3. Principes

Alle respondenten blijken hun groepsindeling aan te passen aan de situatie. Er worden dus zowel homogene, als heterogene groepen gemaakt, afhankelijk van de opdracht, het doel en de klasgroep. Hierbij wordt er ook regelmatig gekozen om leerlingen individueel te begeleiden door extra uitleg te geven tijdens de les of bijlessen te geven.

Opvallend bij het flexibel groeperen is dat dit voornamelijk gebeurt op vlak van leerstatus en soms op leerprofiel van de leerlingen. Er wordt dus vooral gekeken hoe ver de leerlingen al zitten in hun traject en op basis daarvan worden dan homogene of heterogene groepen gemaakt door de leerkracht: *“Wat ik soms ook doe, is dat ze oefeningen samen moeten maken, in groepjes. En dan probeer ik altijd een leerling die het moeilijker heeft met een sterkere te plaatsen.” (Els)*.

Op vlak van leerprofiel krijgen de leerlingen soms de kans om zelf hun groepsgenoten te kiezen: *“Ze hebben die zelf mogen kiezen. Dus maximum per twee of per drie. Dus gewoon op basis van met wie dat ze goed overeenkomen.” (Karl)*, maar hier zijn geen andere voorbeelden van.

Groepen maken op basis van interesse kwam bij geen enkele respondent naar boven tijdens het interview.

Het principe 'output = input' wordt door alle leerkrachten op een of andere manier toegepast. Het gebruik van onderwijsleergesprekken komt hierbij het sterkst naar voren. Ook het 'kennen van de klas/leerlingen' wordt meermaals aangehaald als belangrijke output. Hierbij geven de leerkrachten aan dat ze bij de start van het schooljaar de klasgroepen nog niet zo goed kennen en differentiatie dan moeilijker is.

Enkele respondenten maken gebruik van verregaandere methoden: drie van hen maken gebruik van prétoetsen/quiz/check-in om het niveau van de klas of van individuele leerlingen te bepalen vooraleer ze beginnen aan de les. Twee leerkrachten geven aan hun summatieve evaluaties te gebruiken om verder te differentiëren door bijvoorbeeld extra hulpmiddelen aan te bieden aan de leerlingen met lagere scores.

Ik ken het natuurlijk wel van het merendeel van mijn leerlingen, min of meer hun niveau, hun voorkennis. ... Dat is gebaseerd op evaluaties. Ik krijg ook informatie door de collega's van de eerste graad. Als ze bij mij in het derde arriveren. Dus ik heb wel zo'n idee. (Veerle)

Om in te schatten in hoeverre de leerkrachten hun differentiatie op voorhand plannen, peilden we naar hun normale lespraktijk maar ook hun aanpak bij het uitvoeren van hun SMART-doelstelling. Vier van de vijf respondenten bereiden differentiatie in hun normale klaspraktijk meestal niet volgens de BKD-principes: positief, proactief en planmatig. Differentiatie gebeurt vaak onbewust en wordt niet op voorhand gepland. Hierbij geven de leerkrachten aan dat ze al veel ervaring hebben, hun voorbereiding in hun hoofd zit en ze voornamelijk inspelen op de klas die voor hen zit: *"Dus heel vaak kom ik relatief onvoorbereid naar de les en is dat vooral improviseren op basis van wat de leerlingen dan brengen."* (Karl).

Bij het flexibel groeperen gaan de leerkrachten evenwel op een proactieve manier aan de slag: ze denken bewust na over de opdracht, hoe ze het best groeperen (homogeen of heterogeen) en welke leerlingen ze best in elke groep plaatsen om het gewenste resultaat te bereiken. Voor de SMART-doelstellingen en bijhorende acties valt op dat de respondenten zich goed voorbereiden. Hierbij wordt er dan vooraf nagedacht over de werkvorm, groepsverdeling, inhoud,

4.3. Barrières

4.3.1. Extern

Binnen de beheersbare externe barrières komen vooral elementen gelinkt aan de leerlingen naar voren zoals een leerlijn differentiatie of het kennen van de leerlingen, maar ook klasmanagement en voorbereidingstijd. Wat betreft de leerlingen wijzen alle respondenten ten eerste op het feit dat leerlingen differentiatie niet goed begrijpen, het vreemd vinden en niet altijd goed weten hoe ze hiermee moeten omgaan in de klas. Zoals Els het omschrijft: *“De leerlingen vonden dat bizar; want ze zeiden: “mevrouw, ik weet niet wat u leert op nascholingen, maar wij vinden het niet leuk.”.” (Els)*. Volgens de leerkrachten worden er methoden toegepast die de leerlingen niet altijd kennen en zijn leerlingen ook minder gemotiveerd om het extra werk te doen. Samenvattend gaat het dus om de gevolgen van een gebrek aan een leerlijn van differentiatie binnen de school. Verschillende leerkrachten geven ten tweede ook aan dat ze merken dat differentiatie oneerlijk aanvoelt voor de leerlingen. Dit gaat op voor leerlingen die een lagere leerstatus hebben, maar zeker ook de leerlingen met een hogere leerstatus.

De leeftijd waarvan ze denken, ja maar die krijgt makkelijke oefeningen dan ik. Begin het maar eens uit te leggen, want voor leerlingen differentiëren is de ene krijgt iets makkelijks en die krijgt iets moeilijks, denk ik. Zo komt het toch over naar ons toe. (Sara)

Een ander element is de moeilijkheid om te differentiëren in het begin van het jaar (zie ook eerder). De leerkrachten halen het belang aan om hun leerlingen voldoende te kennen om te kunnen differentiëren. De beginsituatie van de leerlingen kennen, is volgens hen dus een belangrijke voorwaarde. Ten vierde halen enkele respondenten aan dat er weinig motivatie is bij de leerlingen om differentiatie te accepteren. Dit zorgt er ook voor dat ook de leerkracht gedemotiveerd geraakt:

Ik heb een leerling die al twee jaar niks doet van zijn kant en die blijft haken. Maar op een bepaald moment is dat vermoeiend om zelf daarvoor te werken en als je weet dat hij niks doet aan zijn kant, dan denk ik, oké, laat maar. (Els)

Wat betreft het klasmanagement is er natuurlijk een link met de grootte van de klas maar verschillende leerkrachten geven aan dat het moeilijk en chaotisch verloopt om al differentiërend alleen voor de klasgroep te staan. De leerlingen verwachten de hulp van de

leerkracht en zijn het niet gewoon om op zelfstandige wijze te werken, alleen of in groep. Zoals Veerle aanhaalt:

Die zijn bezig, maar niet met die opdracht. En die gaan aan die opdracht werken, maar die willen en verwachten van mij... “Nu komt u toch bij ons zitten. Waarom komt u niet bij ons zitten?” Ja, maar ik kan dat niet alleen. En dat is zo typisch voor leerlingen hier op school. “U moet bij ons komen zitten.” En dan heb ik zoiets van... Ja, ik heb hier vier groepen, ik ben één persoon. En dan wordt het soms chaotisch. (Veerle)

Hiermee gelinkt laten de leerkrachten dan ook soms de keuze bij de leerlingen om hun groepen te bepalen. Dit vermijdt discussie en reactie van de leerlingen die het liefst met hun vrienden werken. De focus van de leerkracht is op dat moment het cognitieve leren van de leerling, eerder dan de sociaal-affectieve vaardigheden. Meerdere leerkrachten geven ook aan dat ze regelmatig zelf groepen maken (weloverwogen of at random).

Tot slot halen verscheidene leerkrachten de invloed van voorbereidingstijd aan op differentiatie. Er kruipt meer voorbereiding in een gedifferentieerde les, die soms mankeert waardoor er niet gedifferentieerd wordt. Het is dan ook een nood van de leerkrachten: meer voorbereidingstijd om tegemoet te komen aan het extra werk dat differentiatie met zich meebrengt. Zo had Max trajecten uitgewerkt op drie leerniveaus (hoog, midden en laag): *“En ik heb dat dan eens voor één module gedaan en dan vond ik de tijd niet voor de volgende module en dan verwatert dat.” (Max)*. De leerkrachten halen bovendien aan dat jongere leerkrachten het waarschijnlijk moeilijker hebben om te differentiëren omdat ze minder materiaal ter beschikking hebben. De ervaren leerkrachten hebben door de jaren heen namelijk meer materiaal ontwikkeld die hergebruikt kan worden.

Bij de niet-beheersbare externe barrières gaat het om middelen (materiaal of extra leerkracht), de grootte van de klas, het curriculum, tijd in de klas en werkdruk. Bij de middelen, vooreerst, halen bijna alle leerkrachten aan dat een extra leerkracht zeer nuttig zou zijn voor differentiatielessen. Veerle stelt: *“Dus als je daar gaat differentiëren, dan heb ik zoiets van... Help, ik wil hier een tweede persoon bij.”*. De vorm die het meeste naar voren kwam was co-teaching. De meeste respondenten geven aan dat dit zeker niet voor elk lesuur nodig of gepast is. Qua materiaal stellen de leerkrachten dat er te weinig materiaal, en daarmee samenhangend budget, voorhanden is. Handboeken zijn evenmin aangepast aan de context van Brusselse leerlingen, zoals referenties naar het Vlaamse televisielandschap, en bevatten soms niet

voldoende (gedifferentieerde) oefeningen. Daarenboven haalt een leerkracht aan dat die technologie minder gebruikt omdat het materiaal, gedeelde tablets voor de hele school, niet altijd beschikbaar is.

De leerkrachten halen, ten tweede, de grootte van de klas aan. Ze leggen uit dat het moeilijker is om te differentiëren in grotere klassen. Karl specificeert: *“Straks heb ik er dertig tegelijk, dan kun je niet echt zeggen van “gij gaat nu dat doen”. Dan is het in groepjes wat.”*. Het curriculum, ten derde, komt enkel naar voren bij de taalleerkrachten. De leerplannen zijn minder van toepassing voor de Brusselse context dan voor Vlaanderen. Het gaat er dan om dat het Frans vaak te gemakkelijk is voor de leerlingen, terwijl het Nederlands te moeilijk is.

Ten vierde stellen de leerkrachten dat de tijd waarover ze beschikken in de klas belangrijk is. Ze vinden het moeilijker om te differentiëren in één lesuur. Bij blokken lessen waarbij ze ook lessen aan elkaar kunnen koppelen, is het gemakkelijker om te differentiëren. Wat de werkdruk betreft, ten vijfde, benoemen verscheidene leerkrachten dat differentiatie meer planlast en werk met zich meebrengt. Daarenboven verklaren twee leerkrachten dat gedifferentieerde les mentaal en fysiek vermoeiender is ten opzichte van een “klassieke les” waarbij leerlingen moeten luisteren en de leerkracht vooraan uitleg geeft.

4.3.2. Intern

De grootste interne barrière is de kennis van differentiatie van de leerkrachten. Zoals aangehaald in titel 4.1 geeft elke leerkracht een andere definitie van differentiatie. Het is dan ook duidelijk dat er geen gedeelde taal is, wat ook naar voren komt tijdens een interview:

Awel, maar het is omdat dat zo een vaag begrip is. Ik voel dat bij de collega's ook. Ge spreekt erover en iedereen zegt wel “ja ja”, maar dan voelde onmiddellijk dat niemand echt weet, wat (...) is het nu? Want als alles differentiëren is, ja dan is het gewoon de normale praktijk geworden hé. (Karl)

Uit de literatuur komen de mindset en de voorkeur van stijl of methode van de leerkracht ook naar boven als interne barrières. Deze worden echter niet aangehaald door de leerkrachten tijdens onze interviews.

4.4. Voor- en nadelen DI

Wanneer we de leerkrachten rechtstreeks vragen naar de nadelen van differentiatie halen ze voornamelijk aan dat het veel werk is en (mentaal) vermoeiend. Dit is dan niet alleen voor de leerkracht van toepassing, maar volgens hen ook voor de leerling. Bovendien geeft een leerkracht aan dat niet elke leerling altijd hetzelfde zal meekrijgen. Indien de leerkracht de leerling foutief inschat, kan dit leiden tot het niet-aanbieden van bepaalde (extra) informatie of inhoud. Verder uit een leerkracht hun angst dat er op die manier te veel eieren onder de leerlingen worden gelegd. Dit bereidt hen niet altijd optimaal voor op hogere studies.

De voordelen zijn daarentegen dat achterstand bijgebeeld wordt volgens de leerkrachten. Het valt dan op dat hier vooral gefocust wordt op de leerlingen met een lage leerstatus naar boven duwen, terwijl de leerlingen met hoge leerstatus niet benoemd worden. Daarenboven vinden leerkrachten het eveneens een voordeel dat leerlingen hun eigen traject kunnen afleggen en daarom meer gemotiveerd zijn.

5. Discussie

Differentiatie is een complex begrip en blijkt moeilijk om te implementeren, ook voor ervaren leerkrachten (Langelaan et al., 2024; Van Geel et al., 2022). Dit wordt bevestigd in het huidige onderzoek: er is geen gedeelde taal rond differentiatie, het BKD-leerkrachtmodel wordt niet volledig geïmplementeerd en de aard van DI bemoeilijkt de implementatie. In onderstaande discussie worden de bijhorende barrières volgens Lavania en Nor (2020) tussen ‘[]’ geplaatst.

Een eerste opvallend resultaat is dat er geen duidelijk gedeelde taal is over differentiatie onder de leerkrachten. Dit is nochtans een eerste stap naar een scherpe schoolvisie, wat weer essentieel is voor een succesvolle implementatie (Verbiest, 2003; Vanhoof & Van Petegem, 2017). Het gebrek aan gedeelde taal valt op door de onderlinge verschillen in de definitie van differentiatie volgens de leerkrachten. Verder is dit te zien aan de eerder beperkte kennis van het BKD-leerkrachtmodel, ondanks dat dit meermaals werd gebruikt op pedagogische studiedagen en bij het definiëren van de SMART-doelstelling en bijhorende acties. Een mogelijke reden hiervoor is een te theoretische aanpak van differentiatie tijdens professionaliseringstrajecten, wat volgens D’Intino & Wang (2021) kan zorgen voor onvoldoende diepe houvast. Hoewel de kwaliteit van opleidingstrajecten belangrijk is, blijft de houding, participatie, ... van de leerkracht naar deze

opleidingen cruciaal [interne barrières: kennis van DI]. Op die manier kunnen ze alle onderdelen van differentiatie beter onder de knie krijgen. Uit dit onderzoek komt dan ook naar boven dat de leerkrachten vooral inspelen op de leerstatus van de leerlingen, zowel bij de gebruikte werkvormen als voor de groepsverdelingen, en eerder beperkt op de interesse en het leerprofiel. Nochtans is het belangrijk om in te spelen op het leerprofiel en de interesse om respectievelijk de leerefficiëntie en -motivatie te verhogen, waardoor het uiteindelijke leerrendement zal toenemen (Coubergs et al., 2015; Tomlinson & Imbeau, 2010). Ook blijkt dat er een grotere focus is op de leerlingen met een lagere leerstatus. De leerlingen met een hogere leerstatus hebben echter evenveel baat bij een gedifferentieerde aanpak (Tomlinson et al., 2003). De leerkrachten geven aan te horen van de leerlingen uit deze verschillende leerstatussen dat de differentiatiepraktijken oneerlijk zijn [externe beheersbare barrière: leerlingen]. Davey (2014) vond in zijn onderzoek ook dat leerlingen met een hogere leerstatus vaak een oneerlijk gevoel ervaren. De leerlingen met een hogere leerstatus moeten vaak bijkomende oefeningen maken tijdens de les, voor leerlingen met een lagere leerstatus is dit buiten de les (zoals bijles en huistaken). Differentiatie voor leerlingen met hogere leerstatus wordt zelden proactief gepland (Ziernwald et al., 2022). Het oneerlijke gevoel van de verschillende leerlingen kan ook verklaard worden omdat leerlingen het niet gewoon zijn om via een traject op maat te werken (leerlijn DI, zie later). Indien differentiatie echter volledig wordt toegepast, zijn er geen verschillen op vlak van motivatie en waargenomen competentie tussen leerlingen met een hoge en lage leerstatus (Wong et al., 2023).

Behalve het maximaal leren, wordt ook het triple p-principe van het BKD-leer-krachtmodel (positief, proactief en planmatig) niet altijd volledig toegepast. De meeste leerkrachten staan op voorhand weinig stil bij hun differentiatiepraktijken [externe beheersbare barrière: voorbereidingstijd]. Ze spelen voornamelijk ad hoc in op de situaties die zich voordoen in de klas, hoewel ze ook proactief nadenken over homogene en heterogene groepen (flexibel groeperen) alsook gebruik maken van evaluaties en onderwijsleergesprekken om hun klaspraktijk op aan te passen (output = input). Aangezien differentiatie een complexere manier van lesgeven is, is een goede voorbereiding nochtans essentieel om een doeltreffende implementatie van differentiatie waar te maken (Maulana et al., 2015; Couborgs et al., 2015; Tomlinson & Imbeau, 2010). In deze studie zijn meer ervaren leerkrachten bevraagd, wat ook te zien is aan de reden waarom er weinig wordt voorbereid: hun voorbereiding zit in hun hoofd na deze al heel veel te hebben gegeven. Een van de respondenten gaf aan dat die als beginnende leerkracht wél veel meer voorbereide, maar dit nu niet meer nodig acht. De SMART-doelstelling

en bijhorende acties werden echter wel door alle leerkrachten planmatig geïmplementeerd. Bovendien merken we op mesoniveau een gelijkaardige beperkte voorbereiding: er is geen leerlijn DI [externe beheersbare barrière: leerlingen; externe onbeheersbare barrière: curriculum]. Dit heeft een rechtstreekse impact op de moeilijkheid om de vertaalslag te maken naar de klaspraktijk: de leerlingen weten niet goed hoe ze moeten meewerken tijdens een differentiatieles en/of zijn weinig gemotiveerd. Dat leerlingen moeite hebben met de voor hen nieuwe differentiatiepraktijken valt te verklaren op twee manieren, waarbij beide waarschijnlijk een aandeel hebben. Eerst en vooral zijn de leerlingen het niet gewoon om op een gedifferentieerde manier les te krijgen (Aldossari, 2018). Net zoals het voor leerkrachten een leerproces is om differentiatie toe te passen (Maulana et al., 2015), geldt dit ook voor leerlingen. De tweede verklaring komt terug op een gebrek aan een gedeelde visie van differentiatie, waardoor elke leerkracht het toepast op hun eigen manier. Leerlingen krijgen hierbij dus zeer veel verschillende methodes aangeleerd die niet op elkaar zijn afgestemd. De lagere motivatie van de leerlingen heeft verder een impact op het klasmanagement, wat leerkrachten eveneens aangeven in dit onderzoek. Natuurlijk speelt de grootte van de klas [externe onbeheersbare barrière: grootte van de klas], hier ook: bij grote klassen vermindert het overzicht van de leerkracht en stijgt de werkdruk. Leerkrachten ervaren differentiatielessen als meer chaotisch en (mentaal) uitputtend. Het is dus nodig om over complexere pedagogische vaardigheden te beschikken [interne barrière: kennis van de onderwijsmethode], zoals inspelen op verschillen tussen de leerlingen, om te kunnen differentiëren. Dit is maar mogelijk zodra de basisvaardigheden zoals klasmanagement volledig verworven zijn (Van de Grift et al., 2011). Het lijkt dan ook logisch dat meer ervaren leerkrachten (meer dan vier jaar ervaring) vaker differentiëren dan onervaren leerkrachten (Bi et al., 2023; Van Geel et al., 2022).

Als laatste element van het BKD-leerkrachtmodel is er nog de filosofie, met daarbinnen het ethisch kompas van de leerkracht en het groeigericht denken. Hierbij viel op dat de leerkrachten een sterk gericht ethisch kompas hebben: de leerling staat centraal – een voorspeller van DI (Bi et al., 2023). Het wordt dan ook aangeduid als belangrijke nood mee om effectief te kunnen differentiëren: het is gemakkelijker om later in het jaar te differentiëren, wanneer je de leerlingen beter kent. Het groeigericht denken, het geloof dat je kan leren door inzet en strategieën eerder dan dat het een vaststaand feit is (Dweck, 2006), komt minder naar voren bij de respondenten. Het onderzoek van Gheyssens et al. (2022) bevestigt echter dat beide elementen van de filosofie nodig zijn om, vanuit het oogpunt van de leerkracht, differentiatie te implementeren. Hoewel het mogelijk is dat leerkrachten met een “fixed mindset” differentiatie

toepassen, zullen ze minder overtuigd zijn dit nuttig is omdat ze niet zeker zijn over hun invloed als leerkracht (Dweck, 2006; Gheysens et al., 2022).

Tot slot wordt de aard van differentiatie gezien als een barrière door de leerkrachten [externe onbeheersbare barrière: aard van differentiatie]. De implementatie wordt bemoeilijkt indien er niet voldoende tijd is in de klas [externe onbeheersbare barrière: tijd in de klas]. Dit kan worden opgelost door bijvoorbeeld blokken te plannen. Verder zorgt de aard van DI ook voor een langere voorbereidingstijd en een hogere werkdruk (Langelaan et al., 2024; Van Geel et al., 2022), wat ook vaak wordt aangehaald als belemmering van implementatie van differentiatie door leerkrachten in dit onderzoek. De respondenten halen zelf twee mogelijke oplossingen aan: (1) co-teaching en (2) beschikken over gedifferentieerde middelen, en meer specifiek handboeken [externe beheersbare barrière: middelen].

Veel van de aangegeven barrières hebben te maken met de leerlingen: lage motivatie, houding van de leerlingen tegenover DI en een oneerlijk gevoel. Verder komen de volgende beheersbare barrières, zowel intern als extern, aan bod: voorbereidingstijd, kennis van DI, kennis van de onderwijsmethode en hulpmiddelen. Op al deze beheersbare barrières kan worden op ingespeeld door de leerkracht zelf (microniveau). Bovendien werden er verschillende externe onbeheersbare barrières aangegeven: klasgrootte, aard van DI, curriculum (leerlijn DI) en tijd in de klas. Deze zijn niet te verhelpen door de individuele leerkracht, maar vallen wel op te lossen vanuit het schoolteam (mesoniveau).

Aanbevelingen voor de praktijk

Op mesoniveau is het ten eerste essentieel dat het schoolbeleid een duidelijke, gezamenlijke visie opstelt. Op die manier kan er een gezamenlijke doelgerichtheid ontstaan onder de leerkrachten (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Dit zorgt voor een verhoogde draagkracht alsook een beter beleidsvoerend vermogen. Hierbij is het belangrijk dat de leerkrachten zelf geloven dat zij een invloed kunnen hebben op het leerrendement van de leerlingen, ongeacht de achtergrond van de leerlingen en dat ze elkaar hierin overtuigen om zo tot een ‘collective teacher efficacy’ te komen (CTE; Goddard et al., 2004; Tschannen-Moran & Barr, 2004). CTE wordt gezien als dé belangrijkste positieve factor inzake het verhogen van de leerprestaties bij leerlingen (Hattie, 2023). De eerste stappen naar deze CTE zijn al gezet op verschillende pedagogische studiedagen over differentiatie en de opstart van een ‘Onderzoekende School?!’-traject vanuit de VUB over hetzelfde onderwerp (Willegems et al., 2018).

Het opzetten van een leerlijn DI, ten tweede, zal de implementatie van differentiatie vergemakkelijken voor zowel leerlingen als leerkrachten. Dit zorgt ook tot een verhoging van de gezamenlijke doelgerichtheid (Vanhoof & Van Petegem, 2017) die nodig is om de transformatie te maken naar een gedifferentieerde school. De leerlijn DI kan verder worden uitgewerkt in elke vakwerkgroep om zo dicht mogelijk bij de vakinhoud aan te sluiten. Verder kunnen de vakwerkgroepen helpen om meer inzicht te krijgen over welke leerling in hun klas zit om sneller te kunnen differentiëren. Ze kunnen overigens goede praktijken en voorbeelden delen, wat inspirerend en motiverend werkt om te differentiëren.

Op microniveau beschikken de leerkrachten over verschillende mogelijkheden om hun differentiatiepraktijk te verbeteren. Het gaat dan concreet over het verhogen van hun eigen kennis over differentiatie. Bovendien kunnen ze meer differentiëren op de interesses en het leerprofiel van de leerling. Dit zal zorgen voor een hogere leermotivatie en leerefficiëntie (Coubergs et al., 2015; Tomlinson & Imbeau, 2010). Het proactief, positief en planmatig voorbereiden kan meer in handen genomen worden door de leerkrachten. De voorbereidingstijd wordt als een barrière ervaren door de leerkrachten, maar het is onlosmakelijk verbonden aan DI (Coubergs et al., 2015). Praten over differentiatiepraktijken, collega's ondersteunen en samenwerken zijn allemaal ingrediënten die de implementatie van differentiatie verlichten (Langelaan et al., 2024; Van Geel et al., 2022).

Beperkingen en verder onderzoek

Een eerste beperking van het onderzoek is dat de leerkrachten weloverwogen werden gekozen door het onderzoekende team. Het blijft mogelijk dat divergerende meningen of visies op de school onderbelicht zijn. Een tweede beperking is dat alle respondenten ervaren leerkrachten zijn. Uit onderzoek komt meermaals naar voren dat ervaren leerkrachten differentiatie sneller zullen implementeren (Bi et al., 2023; Langelaan et al., 2024; Van Geel et al., 2022). Verder onderzoek kan nagaan of beginnende leerkrachten andere of extra noden hebben. Bovendien halen leerkrachten in dit onderzoek aan dat ze van leerlingen horen dat DI als oneerlijk wordt ervaren. Hoewel we hiervoor mogelijke verklaringen opwerpen, kan verder onderzoek leerlingen bevragen om na te gaan hoe sterk dit leeft en wat de oorzaak hiervan is.

6. Conclusie

Het doel van dit onderzoek was de noden en barrières van de leerkrachten te bepalen, alsook de huidige differentiatiepraktijken in kaart te brengen. Hierbij kwamen zowel beheersbare (zoals leerlingen, kennis van DI, kennis van de onderwijsmethode en voorbereidingstijd) als onbeheersbare (curriculum, aard van differentiatie en tijd in de klas) barrières naar boven. Leerkrachten leggen vooral de focus op de leerlingen met een lage leerstatus en gaan vaak niet proactief, planmatig en positief aan de slag. Hun ethisch kompas is gericht naar hun leerlingen, wat een eerste, cruciale, stap is naar verdere implementatie van differentiatie op de school.

Referentielijst

- Aldossari, A. T. (2018). The Challenges of Using the Differentiated Instruction Strategy: A Case Study in the General Education Stages in Saudi Arabia. *International Education Studies*, 11(4), 74-83. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p74>
- Beycioglu, K., & Kondakci, Y. (2021). Organizational change in schools. *ECNU Review of Education*, 4(4), 788-807. <https://doi.org/10.1177/2096531120932177>
- Bi, M., Struyven, K., & Zhu, C. (2023). Variables that influence teachers' practice of differentiated instruction in Chinese classrooms: A study from teachers' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1124259>
- Bloom, B. S. (1953). Thought-processes in lectures and discussions. *The Journal of General Education*, 7(3), 160-169.
- Boston, A. (2017). An action research study of barriers to differentiated instruction in reading for Georgia middle school students in the inclusive classroom (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Chan, P. E., Graham-Day, K. J., Ressa, V. A., Peters, M. T., & Konrad, M. (2014). Beyond Involvement: Promoting Student Ownership of Learning in Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 105-113. <https://doi.org/10.1177/1053451214536039>

- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., Bryman, A., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition). Oxford University Press.
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leerkrachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls* 45(3), 151-159.
- D'Intino, J. S., & Wang, L. (2021). Differentiated instruction: A review of teacher education practices for Canadian pre-service elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 668-681. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1951603>
- Davey, K. (2014). A student's perspective on differentiation. *Australian Educational Leader*, 36(1), 25-29.
- De Jager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.004>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2024). Overzicht leerlingenkenmerken secundair onderwijs saldo werkingstoelagen schooljaar 2022-2023. Vlaanderen. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/Publicaties_Leerlingenkenmerken_Overzicht_2022-2023_so.pdf
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 157-170. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351>
- Fordyce, F. D. (2021). Teachers' perceptions of differentiation and the struggle for consistent implementation (Doctoral dissertation, Walden University).

- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2022). Differentiated instruction: The diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1383-1400. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gogolin, I. (2011). The challenge of super diversity for education in Europe. *Education Inquiry*, 2(2), 239-249. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21976>
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Graham, L. J., De Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161-198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Hattie, J. (2023). Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Howard, G. R. (2007). As diversity grows, so must we. *Educational Leadership*, 64(6), 16.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L., & Lothaire, S. (2009). *De sociale lift blijft steken de prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap*. Koning Boudewijnstichting.
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution Error and the Quest for Teacher Quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598. <https://doi.org/10.3102/0013189X10390804>
- Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R.J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464>

- Lassibille, G., & Navarro Gómez, L. N. (2000). Organisation and Efficiency of Education Systems: some empirical findings. *Comparative Education*, 36(1), 7-19.
- Lavana, M., & Nor, F. B. M. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Review*, 7(6), 293-297. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.06.51>
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lunsford, K. J. (2017). *Challenges to implementing differentiated instruction in middle school classrooms with mixed skill levels*.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2015). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' teaching behaviour: A Rasch modelling approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 169-194. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939198>
- Milner, H. R., IV. (2012). But What is Urban Education? *Urban Education*, 47(3), 556-561. <https://doi.org/10.1177/0042085912447516>
- Observatorium voor Gezondheid en Welzijn van Brussel-Hoofdstad. (2023). *Welzijnsbarometer 2023*.
- OECD. (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. Paris. OECD Publishing.
- Onderwijscentrum Brussel. (2025). Diversiteit en differentiatie. <https://www.onderwijscentrumbrussel.be/themas/diversiteit-en-differentiatie>
- Onderzoekende School?! (2025). *Jouw school, onderzoekende school ?* <https://www.onderzoekendeschool.be/zo-werkt-het>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pozas, M., Letzel-Alt, V., & Schwab, S. (2023). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103962. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103962>

- Rea, A. (2013). Immigration and diversity. The Brussels reader. A small world city to become the capital of Europe, 244-266.
- Richards, K. A. R., & Hemphill, M. A. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical education*, 37(2), 225-231.
- Rouw, R., Fuster, M., Burns, T., & Brandt, M. (2016). United in diversity: A complexity perspective on the role of attainment targets in quality assurance in Flanders.
- Shareefa, M., Moosa, V., Zin, R. M., Abdullah, N. Z. M., & Jawawi, R. (2019). Teachers' perceptions on differentiated instruction: Do experience, qualification and challenges matter?. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 214-226.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 24, 17-36.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Smets, W., & Struyven, K. (2019). *Doelgericht differentiëren vraagt om een ethisch kompas*. Vlaamse Onderwijsraad.
- Statistiek Vlaanderen. (2025). *Leerlingenkenmerken*. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/leerlingenkenmerken>
- Sun, Y., & Xiao, L. (2021). Research trends and hotspots of differentiated instruction over the past two decades (2000-2020): A bibliometric analysis. *Educational Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1937945>
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and teacher education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>

- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Van de Grift, W. J. C. M., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). *Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs*.
- Van Geel, M., Keuning, T., & Safar, I. (2022). How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100007. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100007>
- Vanderhoeven, J. L. (2004). *Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving*. Antwerpen: Uitgeverij Antwerpen.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid: praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, E4300.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2014). The effects of setting on classroom teaching and student learning in mainstream mathematics, English and science lessons: A critical review of the literature in England. *Educational Review*, 66(4), 411-427.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K. & Engels, N. (2018). Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A steady track to extended professionalism? *Teaching and Teacher Education*, 76, 126-139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.012>
- Willegems, V., Lauwers, E., Silverans, K., & Engels, N. (2023). Samen bouwen aan de leerbrug tussen school en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(4).
- Wong, B. S., Chue, K. L., Ali, R. B., & Lee, P. (2023). Differentiated instruction: A comparison of motivation and perceived competence between students with high and low readiness levels. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(1), 139-151.
- Zhai, X., Chu, X., Wang, M., Tsai, C.-C., Liang, J.-C., & Spector, J. M. (2024). A systematic review of Stimulated Recall (SR) in educational research from 2012 to 2022. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 489. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02987-6>
- Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting High-Achieving Students Through Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms—A Systematic Review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540-573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>
- Zuljan, M. V. (2016). Pupil's assessment of teaching and of him/herself as learner—relevant items in the teacher's creation of effective learning environment. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 213-230.