

Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnformeerd proces?

R. Van Gasse en G. Van Acker

Samenvatting Omgaan met verschillen tussen leerlingen is een belangrijke uitdaging voor leraren. Dat kan via binnenklasdifferentiatie; een beredeneerd beslissingsproces waarbij leraren beslissingen nemen op basis van kennis en data over verschillen tussen leerlingen. Tot op heden is nog onduidelijk hoe data-geïnformeerd dit beslissingsproces bij leraren verloopt. Een kwalitatief onderzoeksdesign met semigestructureerde interviews bij 12 leraren in het secundair onderwijs bood inzicht in hoe leraren voor een bepaalde leerling beslissen te differentiëren, hoe ze kennis over leernoden opbouwen en hoe ze de aanpassing waartoe ze beslissen te informeren. De resultaten tonen aan dat beslissingen met het oog op binnenklasdifferentiatie vooral vertrekken vanuit gedragsobservaties en grotereels gedreven worden door ervaring, gevoelens en intuïtie. De bevraagde leraren dagen hun initiële beeld over leerlingen weinig uit, wat een reëel gevaar inhoudt voor confirmation bias en invloed kan hebben op het leren en de leerwegen van leerlingen.

Kernwoorden binnenklasdifferentiatie, datagebruik, interviews

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 6 mei 2022

Ontvangen in gereviseerde vorm:
22 december 2022

Geaccepteerd: 3 april 2023

Online: 28 april 2023

Contactpersoon

Roos Van Gasse,

Roos.vangasse@uantwerpen.be

Copyright

© Author(s); licensed under

Creative Commons Attribution

4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

De auteurs hebben geen belangen te vermelden.

98

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992>

org/10.59302/

ps.v100i1.13992

2023 (100) 98-124

1 Probleemstelling

Diversiteit en individuele verschillen binnen de klasruimten zijn sinds het ontstaan van scholen altijd al een realiteit geweest. Leerlingen in de klas hebben naast een verschillende persoonlijkheid en voorkennis ook andere interesses, leervoorkeuren en vaardigheden (Levy, 2008; Tomlinson, 2014). De diversiteit in klassen is de laatste jaren bovendien stelselmatig gegroeid door migratiestromen en beleidsinitiatieven met aandacht voor inclusief onderwijs (Banks, Cochran-Smith, Moll, Richert, Zeichner, LePage, & McDonald, et al., 2007), ook in het Vlaamse Onderwijs (Bouwen, De Ruyter, De Rynck, Van Meeuwen, & Vandensande, 2014, p.10).

Binnenklasdifferentiatie wordt als een belangrijke onderwijskundige aanpak beschouwd voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Binnenklasdifferentiatie houdt in dat leraren omgaan met de diversiteit tussen leerlingen en dat zij aanpassingen doen voor leerlingen op het vlak van leerinhoud, leerproces, leerproduct, leeromgeving en emotionele behoeften om tegemoet te komen aan ieders specifieke leernood (Couberts, Struyven, Gheysens, & Engels, 2015; Tomlinson, 2014). Deze aanpassingen zijn gebaseerd op kennis over de verschillende leernoden en hebben als doel het leren optimaal te bevorderen.

Binnenklasdifferentiatie is in theorie ten minste deels planmatig en proactief van aard. Dit wil zeggen dat leerkrachten anticiperen op wat zich zou kunnen afspelen in de klas (Van Geel, Keuning, Frèrejean, Dolmans, van Merriënboer, & Visscher, 2019). Door proactief kennis op te bouwen over verschillen tussen leerlingen kunnen differentiatiepraktijken vorm gegeven worden die gericht leerlingen identificeren om voor te differentiëren, hun leernoden adequaat te diagnosticeren en aanpassingen goed te informeren (Black & William, 2009; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover & Reynolds, 2003). Bijgevolg wordt tegengewicht geboden aan aanwezige - soms impliciete - intuïtieve aannames, zoals het onderschatten van leerlingen uit lagere sociale leefmilieus, zodat bepaalde leernoden in de klasgroep niet voldoende (h)erkend worden (Kahneman & Klein, 2009; Ready & Wright, 2011). Een systematische, planmatige en minstens deels proactieve aanpak in binnenklasdifferentiatie is bijgevolg essentieel om verschillen tussen leerlingen ten volle te begrijpen en er op in te spelen.

De beschikbare literatuur over binnenklasdifferentiatie toont echter aan dat het proces doorgaans weinig systematisch van aard is en dat leraren er mee worstelen (Frèrejean, Van Geel, Keuning, Dolmans, Merriënboer, & Visscher, 2021). Onderzoek leert dat aanpassingen van leraren vaak ter plekke of achteraf worden bedacht (Tomlinson et al., 2003). Dat het identificeren van leerlingen met differentiatienoden niet op een systematische manier gebeurt maakt dat differentiatienoden over het hoofd kunnen worden gezien. Daarnaast beslissen

leraren vaak over aanpassingen zonder de exacte leernoden te diagnosticeren van leerlingen waarvoor ze differentiëren (Tomlinson & Moon, 2013). Dit maakt het twijfelachtig of de aanpassingen die leraren doorvoeren in de klas gepast zijn voor de problemen die zich voordoen. Meer inzichten zijn daarom noodzakelijk in hoe leraren binnen processen van binnenklasdifferentiatie kennis opbouwen over hun leerlingen, bijvoorbeeld door het systematisch verzamelen en gebruiken van data over leerlingen (zoals, toetsresultaten, observaties of leerlinggesprekken) (Moon, 2005).

Goed gebruik van data over leerlingen kan voor leraren een hefboom zijn om processen van binnenklasdifferentiatie te verbeteren en tot betere leerresultaten te komen in de klas (Supovitz en Sirinides, 2017; Van Geel & Keuning, 2021). Volgens Schildkamp et al. (2016) is datagebruik in het onderwijs een systematisch en cyclisch proces waarin leraren data verzamelen, analyseren en interpreteren met als doel hun onderwijspraktijk te verbeteren. Met data worden daarbij alle kwalitatieve en kwantitatieve gegevens bedoeld die leraren kunnen doen reflecteren over hun onderwijspraktijk, bijvoorbeeld schriftelijke oefeningen of gerichte observaties (Schildkamp & Kuiper, 2010). Over het algemeen is het beeld over het datagebruik van leraren eerder pessimistisch (Schildkamp, Lai, & Earl, 2013; Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof, & Van Petegem, 2017). De systematische aanpak om vanuit data kennis op te bouwen over de onderwijspraktijk is vaak beperkt of afwezig. Zo attribueren leraren bijvoorbeeld oorzaken voor mindere prestaties van leerlingen vaak buiten zichzelf (Schildkamp et al., 2016) of gebruiken zij data voornamelijk om intuïtieve opvattingen over leerlingen te confirmeren in plaats van uit te dagen (Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof, & Van Petegem, 2017).

Het datagebruik van leraren, specifiek met betrekking tot binnenklasdifferentiatie is echter amper beschreven (Park & Datnow, 2017). Literatuur over datagebruik behandelt vaak beslissingen over louter kwantitatieve output-data van leerlingen (bijvoorbeeld centrale toetsdata) of datagebruik dat leidt tot high stakes beslissingen zoals voortgangsbeslissingen (cf. Vanlommel et al., 2017). Het zijn echter net ook low stakes beslissingen zoals deze binnen binnenklasdifferentiatie die ook een grote impact kunnen hebben op de leerwegen van leerlingen. Vanuit deze optiek is inzicht noodzakelijk in hoe leraren beschikbare data aanwenden om beslissingen in binnenklasdifferentiatie vorm te geven.

De lens van datagebruik van leraren achten wij daarom essentieel om praktijken van binnenklasdifferentiatie beter te begrijpen en te verbeteren. Tot nog toe is er echter weinig geweten over hoe data in praktijk worden aangewend door leraren met het oog op binnenklasdifferentiatie. Bovendien hebben de zeldzame pogingen om de perspectieven van binnenklasdifferentiatie en datagebruik te combineren slechts tot een vluchtig begrip van differentiatiepraktijken

geleid (Brunner, Fasca, Heinze, Honey, Light, Mandinach, & Wexler, 2005). Er is bijgevolg een sterke nood aan diepte-inzichten in hoe leraren beslissingen nemen in functie van differentiatie. Ten eerste blijft het onduidelijk hoe leraren bepalen voor welke leerlingen ze differentiëren en of de rationale hiërarchie gebaseerd is op kennis over deze leerlingen of vooronderstellingen (cf. Vanlommel et al., 2017). Ten tweede is dieper inzicht nodig in hoe de diagnose van leernoden (niet) tot stand komt wanneer het gaat om binnenklasdifferentiatie. Pas wanneer leernoden helder zijn kunnen gepaste interventies tot stand komen in klassen (Tomlinson & Moon, 2013). Binnen deze twee vraagstukken is aandacht voor de rol van data-gebruik in het nemen van deze beslissingen essentieel (Datnow, Park en Wohlstetter, 2007). Deze studie focust zich bijgevolg op de volgende onderzoeksvraag met bijhorende deelvragen:

- Welke rol spelen data in processen van binnenklasdifferentiatie?
- Hoe beslissen leraren voor welke leerlingen ze differentiëren in hun klas?
 - Hoe bepalen leraren leernoden van hun leerlingen?
 - Hoe beslissen leraren tot aanpassingen in functie van leernoden?

2 Theoretisch kader

2.1. Binnenklasdifferentiatie

In binnenklasdifferentiatie beslissen leraren op basis van kennis over de progressie van een leerling tot aanpassingen die afgestemd zijn op het leerdoel dat ze willen bereiken (Moon, 2005). Binnenklasdifferentiatie is dus een doelgericht en planmatig proces om het leren van leerlingen te bevorderen (Smets, 2019). Evaluatie is hierbij een manier om het leerproces van leerlingen voortdurend bij te sturen op basis van vastgestelde leernoden (Tomlinson & Imbeau 2013). Het cyclische en continue evaluatieve karakter van binnenklasdifferentiatie toont overeenkomsten met het gedachtegoed achterliggend aan formatief handelen (Gulikers, Veugen, & Baartman, 2021), zij het dat binnenklasdifferentiatie specifiek gericht is op het omgaan met verschillen tussen leerlingen.

2.1.1. Soorten leernoden

Binnenklasdifferentiatie is niet noodzakelijk gerelateerd aan cognitieve aspecten van leren. Differentiëren kan volgens Tomlinson (2014) op basis van de dimensies leerstatus, leerprofiel en interesse. De *leerstatus* is de mate waarin een leerling specifieke leerdoelen bereikt of het niveau van de leerling op een bepaald tijdstip. Aansluiten op de leerstatus heeft als doel leren bevorderen (Coubergs et al., 2015; Tomlinson & Moon, 2013). Deze status kan anders zijn naargelang het thema of vak. Het *leerprofiel* betreft de manier waarop door de leerling het best

geleerd wordt en is variabel naargelang de specifieke context. Zo kunnen sommige leerlingen op een bepaald moment meer gebaat zijn met gesloten en voor-structureerde oefeningen, terwijl anderen meer open taken kunnen krijgen. Aansluiten bij het leerprofiel van leerlingen is relevant zodat leraren hen strategieën kunnen aanleren om leerinhouden te verwerken (Tomlinson & Imbeau, 2013). Het doel is de leerefficiëntie te verhogen (Coubergs et al., 2015; Tomlinson & Moon, 2013). *Interesse* in de leerstofinhouden versterkt de concentratie en positieve gevoelens bij de activiteiten (Hidi, 2006). Aansluiten bij de interesses van leerlingen heeft als doel de leermotivatie te verhogen (Coubergs et al., 2015; Tomlinson & Moon, 2013).

2.2. Aanpassingen in de klas

Verschillende typen leernoden kunnen tot een variatie aan instructieveranderingen leiden. Klas- en instructiepraktijken kunnen aangepast worden op vlak van inhoud, proces, product, emotionele behoeften en leeromgeving.

Inhoud betreft thema's en onderwerpen. Leraren kunnen leerinhouden wijzigen vanuit de belangstelling, het leerprofiel, en het ontwikkelingsniveau van de leerling (Coubergs et al., 2013; Tomlinson, 2014). Instructieveranderingen in het *proces* impliceren dat leraren variëren in werkvormen afhankelijk van de leernoden van leerlingen (Coubergs et al., 2013; Tomlinson, 2014). Zo kan de ene leerling na korte uitleg geholpen zijn, waar de andere langere directe instructie nodig heeft. *Leerproducten* zijn de resultaten van leerprocessen. Leraren kunnen leerlingen andere eindproducten laten presenteren. Zo kan de ene leerling een verslag schrijven, de andere een filmpje of toneeltje maken (Tomlinson, 2014).

Leraren kunnen ook inspelen op *emotionele basisbehoeften* van leerlingen (autonomie, verbondenheid en competentie) om het welbevinden of de motivatie van leerlingen te verhogen (Deci & Ryan, 2000; Tomlinson, 2014). Dit kan door bijvoorbeeld aanpassingen te doen in gedrag of de houding naar leerlingen toe. Ten slotte zijn ook aanpassingen mogelijk door veranderingen in de *leeromgeving* door te voeren. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het veranderen van de klasopstelling of de inrichting van het klaslokaal (Tomlinson, 2014).

2.2 Datagebruik en binnenklasdifferentiatie

2.2.1. Datagebruik en data

Het belang van datagebruik voor onderwijsverbetering wordt in toenemende mate onderstreept, zowel op schoolniveau als op instructieniveau (Datnow, Park, & Wohlstetter, 2007; Schildkamp, Karbautzki, & Vanhoof, 2013; Mandinach

& Gummer, 2016). Datagebruik duidt op praktijken waarin via systematische analyse van beschikbare databronnen nieuwe kennis opgebouwd wordt om de praktijk te informeren. Studies hebben aangetoond dat de systematiek van het interpreteren en analyseren van data kan helpen voor instructie-aanpassingen op basis van leernoden (Carlson, Borman, & Robinson, 2011; Park & Datnow, 2017) en tot betere leerresultaten kan leiden (Schildkamp et al., 2013). Datagebruik is echter geen vanzelfsprekend proces. Leraren zijn ingesteld op snel en efficiënt handelen en beslissen in de klas, wat vaak nodig is. Dit lijkt haaks te staan op het proces van datagebruik, waarbinnen net tijd genomen wordt voor door-gedreven stapsgewijze reflectie op basis van de eigen praktijk (Schildkamp et al., 2016). Het is echter net door zulke reflectie dat leraren de expertise kunnen verhogen die nodig om ook in dagelijkse beslissingen snel en efficiënt te handelen.

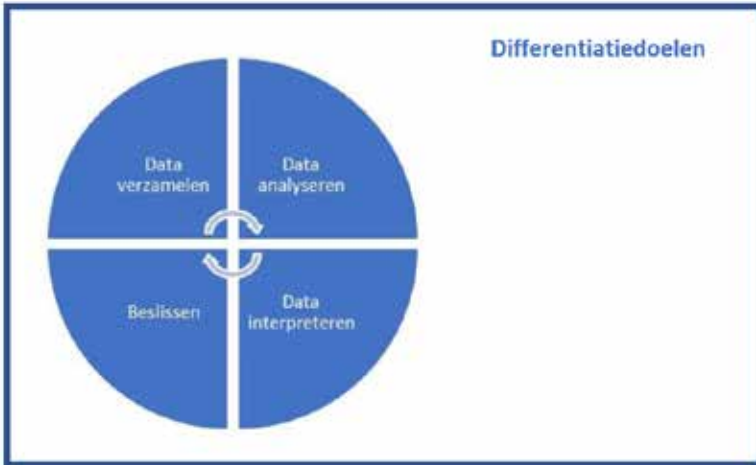
De term “data” werd in het verleden vaak verengd tot (cognitieve) outputgegevens van leerlingen (bijvoorbeeld resultaten op gestandaardiseerde toetsen) (Schildkamp, Ehren, & Lai, 2012). In deze studie bedoelen we met data alle kwalitatieve of kwantitatieve gegevens die op school beschikbaar worden gemaakt en gerelateerd kunnen worden aan het leren van leerlingen en het lesgeven van leraren (bijvoorbeeld toetsen, huiswerk, klasobservaties of diagnostische verslagen).

2.2.2. Datagebruik in binnenklasdifferentiatie

Datagebruik is een cyclisch proces waarin data stapsgewijs getransformeerd worden in informatie en kennis (Schildkamp et al., 2016). Daarbij worden fases van systematisch verzamelen, analyseren en interpreteren van data onderscheiden (Lai & Schildkamp, 2013). Hoewel deze fases in theorie onderscheiden worden, is het onderscheid in praktijk vaak moeilijker te maken omdat fases in elkaar overlopen en datagebruikers terugkeren naar eerdere fases, zie ook figuur 1 (Schildkamp et al., 2016).

Figuur 1

De cyclus van datagebruik (gebaseerd op Schildkamp et al., 2016)



Data verzamelen

Datagebruik start met het doelbewust verzamelen van data in functie van de voorliggende taak; binnenklasdifferentiatie. Dit wil zeggen dat leraren systematisch op zoek gaan of aandacht hebben voor informatie die hen iets vertelt over (1) leerlingen die nood hebben aan binnenklasdifferentiatie, (2) diagnostiek van de leernoden en (3) gepaste aanpassingen in de klas om aan deze leernoden tegemoet komen (Tomlinson, 2014). Vanuit het gangbare perspectief op datagebruik is het in deze fase essentieel om data uit verschillende bronnen te benutten (Mandinach & Gummer, 2016), zoals kwalitatieve data (bijvoorbeeld observatiegegevens) en kwantitatieve data (bijvoorbeeld toetsresultaten) (Anagnostopoulos & Bautista-Guerra, 2013; Piety, 2013). Onderzoek leert dat leraren beslissingen vaak onderbouwen op basis van vluchtige observaties die onderliggende assumpties versterken (Vanlommel et al., 2017). In differentiatieprocessen is het daarom van belang dat leraren deze onderliggende assumpties voldoende uitdagen door op basis van objectieve criteria naar beschikbare data te kijken (Kahneman & Frederick, 2005).

Data analyseren

Data-analyse is één van de meest cruciale stappen om tot een goed beeld te komen over leerlingen omdat deelaspecten opgespoord kunnen worden die het beeld over een leerling aanscherpen (Mandinach & Gummer, 2016). Data-analyse omvat stappen zoals kwaliteitscontrole, dataselectie, patroonherkenning

en synthese. Als, bijvoorbeeld, uit een toets blijkt dat een leerling de stelling van Pythagoras niet onder de knie heeft, is het noodzakelijk de kwaliteit van de toets na te gaan (cf. kwaliteitscontrole; Schildkamp et al., 2014). Daarnaast is het belangrijk data te selecteren die deze toets voldoende trianguleren (bijvoorbeeld observaties, oefeningen in de klas, een onderwijsleergesprek) om de situatie beter te begrijpen (patroonherkenning) en misvattingen na te gaan (Anderson, Leithwood, & Strauss, 2010; Halverson, 2010; Mandinach & Gummer, 2016). Het toetsresultaat geeft niet altijd het complete beeld van de leerling dat nodig is voor binnenklasdifferentiatie. Zoeken naar negatief bewijs kan aan patroonherkenning bijdragen. Zo kan de leraar ervan uitgaan dat de leerling niet gestudeerd heeft, maar kunnen oefeningen of observaties uitwijzen dat de leerling geen rekening houdt met de rechte hoek in een driehoek. Ten slotte worden diverse databronnen gesynthetiseerd voor verdere interpretatie.

Data interpreteren

Interpretatie heeft als doel om onderliggende oorzaken op te sporen. In het hierboven beschreven voorbeeld kan de analyse bijvoorbeeld uitwijzen dat de leerling geen rechte hoeken herkent. Dit kan vervolgens leiden tot remediëring op het vlak van het herkennen van rechte hoeken en niet zozeer het berekenen van schuine zijden in een driehoek. In praktijk blijken leraren geneigd om op basis van persoonlijke beoordelingscriteria mentale shortcuts te nemen en snel te beslissen (Klein, 2008). In dat geval komt de leraar uit bovenstaand voorbeeld niet tot remediëringsoefeningen voor het herkennen van rechte hoeken, maar wordt de leerling gevraagd de stelling van Pythagoras opnieuw te bestuderen. Ook verwachtingseffecten (bijvoorbeeld de broer van Lisa had het moeilijk met dit onderdeel, dus zal dat bij Lisa ook zo zijn) kunnen het interpretatieproces. Een voorbeeld hiervan is “confirmation bias”, informatie zo geïnterpreteerd wordt dat ze eigen overtuigingen bevestigt (O’Reilly, Northcraft, & Sabers, 1989).

Voor een goede interpretatiefase is het belangrijk om dergelijke valkuilen en redeneringsfouten te erkennen. Dit kan door derden te betrekken in het evalueren van de juistheid van interpretaties, zoals collega’s of leerlingen zelf (Lai & Mc Naughton, 2013; Swanborn, 1996; Wayman, Cho, & Shaw, 2009).

Beslissen

De opgebouwde kennis leidt vervolgens tot beslissingen over differentiatiepraktijken (Moon, 2005). Hierbij wordt bijvoorbeeld gepland welke differentiatiepraktijken voor welke leerlingen en welke leernoden zullen plaatsvinden. Er wordt beslist welke maatregelen op vlak van leerinhoud, leerproduct, leerproces, emotionele behoeften en leeromgeving passend zijn in het licht van de onderwijsdoelstellingen (Moon, 2005; Tomlinson, 2014). Het lesgeven wordt zo afgestemd op de leerstatus, de interesses en de leerprofielen van leerlingen (Tomlinson, 2014).

Vanuit het vooropgestelde perspectief uit het theoretisch kader bespreken we in wat volgt de onderzoeksopzet.

3 Methodologie

Vanuit de nood aan diepte-inzichten in differentiatiebeslissingen en de rol van datagebruik hierin, vond werd een kwalitatief onderzoek met semi-gestructureerde interviews plaats.

3.1 Context en participanten

De studie vond plaats in het Vlaams secundair onderwijs, wat zich kenmerkt door min of meer homogene groeperingen in verschillende onderwijsvormen (Castelein, Coens, De Witte, Houben, Lauwers, Segers, & Van den Branden, 2016). Toch blijft een zekere heterogeniteit en de nood aan binnenklasdifferentiatie er aanwezig (Op 't Eynde, 2004).

Om differentiatiepraktijken zo verscheiden mogelijk in kaart te brengen, werd een heterogene steekproef nagestreefd. Er werd één secundaire school geselecteerd met een brede waaier aan studierichtingen binnen drie van de vier onderwijsvormen (algemeen vormend onderwijs (ASO), technisch onderwijs (TSO) en beroepsonderwijs (BSO)). De school bestaat uit drie vestigingen waarvan twee met een breed aanbod. Binnen deze school, werden 12 leraren geselecteerd op basis van volgende kenmerken: onderwijsvorm, vak en graad waarin ze lesgeven en minstens vijf jaar leservaring als proxy voor expertise (cf. Palmer, Stough, Burdinski, & Gonzales, 2005). De steekproef is heterogeen wat betreft geslacht, onderwijservaring (varieerde tussen 9 en 31 jaar), onderwijsvorm (7 respondenten uit ASO en 5 uit TSO en/of BSO), graad en vak dat onderwezen werd (zie Tabel 1). Alle respondenten gaven een actieve toestemming.

106

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992>

[org/10.59302/ps.v100i1.13992](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992)

ps.v100i1.13992

Tabel 1

Participanten

Participant (pseudoniem)	Onderwijservaring (in jaren)	Vak
Kaat	18	Logistiek
Isaline	28	Techniek
Lisa	14	Psychologie, Pedagogie, Toegepaste Biologie
Kevin	13	Aardrijkskunde, Bedrijfseconomie, Verkoop, Administratieve Vorming

Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnformeerd proces?

R. Van Gasse en G. Van Acker

Vera	15	Wiskunde en Natuurwetenschappen
Gorik	22	Nederlands, Seminarie Engels
Alana	11	Latijn
Jolande	9	Nederlands en Geschiedenis
Saskia	12	Lichamelijke Opvoeding.
Nora	20	Aardrijkskunde, Basisoptie Economie & Organisatie; Maatschappij & Welzijn
Aagje	31	Gedragswetenschappen
Mark	10	Wiskunde en Aardrijkskunde

3.2 Instrument

De interviewleidraad volgde de principes van ‘The Critical Incident Technique’ (Flanagan, 1954). Door naar kritische momenten te peilen, wilden we een beter begrip krijgen van de impliciete kennis van leraren over hun beslissingsprocessen (Chell, 2004). Zo leverde de aanpak inzichten op te leveren in het beslissingsproces van binnenklasdifferentiatie en datagebruik in een “real life” context (Hughes, Williamson, & Lloyd, 2007). Respondenten rapporteerden over zelf gekozen gebeurtenissen die zij als belangrijk ervaren hebben (Gremier, 2004), bijvoorbeeld via de vraag “Geef eens een voorbeeld van een differentiatiepraktijk waar je trots/tevreden over bent?”. De interviewleidraad bevatte daarnaast bijvragen, zoals: “Hoe bewust ging je naar de besproken data op zoek?” of “Wat was je oorspronkelijke inschatting van deze leerling(en)?”

De begripsvaliditeit van het instrument werd nagegaan via een testinterview, waarna verbeteringen in bepaalde interviewvragen aangebracht werden. Alle interviews werden auditief opgenomen en ad verbatim getranscribeerd. De interviews vonden online plaats, waarbij de verbinding niet steeds optimaal was. Membercheck werd uitgevoerd om de kwaliteit van de getranscribeerde interviews na te gaan. Vijf respondenten suggereerden kleine aanpassingen, die allemaal werden doorgevoerd.

3.3 Codering en analyse van de data

De data werden gecodeerd via NVivo 12 software. Een eerste analyse was het inductief exploreren van het beslissingsproces. Interviewfragmenten werden onder hoofdcodes geplaatst die zo dicht mogelijk bij de originele data bleven (Miles et al., 1994). Een voorbeeld hiervan is de code ‘Manier om leernoden te achterhalen’. In een tweede fase werden codes verwijnd door een proces van

cyclisch vergelijken (Mortelmans, 2013). Zo werden bijvoorbeeld bij de code ‘Manier om leernoden te achterhalen’ volgende subcodes gemaakt: ‘toetsen’, ‘gedragsobservatie’, ‘gesprek met leerlingen’. Vervolgens vormden kernconcepten uit het theoretisch kader (bijvoorbeeld ‘Data verzamelen over leernoden’, ‘Aanpassingen’) de leidraad voor deductieve analyse om een duidelijker zicht per fase van het differentiatieproces te krijgen. Subcodes ‘inhoud’, ‘proces’, ‘product’, ‘leeromgeving’ en ‘emotionele behoeften’ werden toegevoegd om een zicht te krijgen op de aanpassingen die leraren deden. Uiteindelijk werden de codes in de volgorde van het procesverloop geplaatst.

De interne betrouwbaarheid van de analyse werd verhoogd door met een andere onderzoeker te overleggen over het coderen van tekstfragmenten. Vervolgens werden enkele tekstfragmenten overheen de interviews blind gecodeerd door de beide onderzoekers en besproken. Aan de hand van deze bespreking werd de codeboom verder verhelderd en verfijnd.

De data werden vervolgens verder geanalyseerd via thematische horizontale analyses uitgevoerd en relaties tussen de verschillende codes in de codeboom (cf. matrix coding query’s). Op deze manier werden generieke inzichten overheen participanten geduceerd.

4 Resultaten

4.1 Hoe beslissen leraren voor welke leerlingen ze differentiëren in hun klas?

Uit de interviews komt naar voren dat binnenklasdifferentiatie geen vanzelfsprekende activiteit is voor leraren. Vier van de geïnterviewde leraren rapporteren beslissingen tot andere begeleidingsvormen. Zo wordt een leerling bijvoorbeeld apart van de klasgroep begeleid op een tijdstip dat buiten de lestijd valt, of wordt er remediëring voorzien waarbij de leerling met mindere resultaten verplicht wordt tot het maken van extra oefeningen of samenvattingen thuis. Ook feedback na toetsen en taken worden door deze leraren vermeld als vorm van begeleiding voor leerlingen. Twee van de bevroegde leraren voorzien in beperkte mate in binnenklasdifferentiatie. Zij differentiëren naar inhoud of proces, bijvoorbeeld door moeilijkere oefeningen aan te bieden voor snellere leerlingen maar vinden verregaande vormen van binnenklasdifferentiatie niet altijd realistisch in een doorsnee klassituatie. Daartegenover stelt de helft van de leraren (N = 6) niet alleen te differentiëren naar inhoud en proces, maar ook naar emotionele behoeften. Deze leraren zeggen in de klas en tijdens de les bijvoorbeeld begripplijsten, tafelkaarten, stappenplannen en tussenstappen aan te bieden opdat een leerling beter oefeningen zou kunnen oplossen of in te zetten op “peer teaching” als werkvorm.

Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnformeerd proces?

R. Van Gasse en G. Van Acker

De beslissing om voor bepaalde leerlingen te differentiëren in de klas kan verschillende aanleidingen hebben. De concrete aanzet tot differentiëren kan bijvoorbeeld aangegeven zijn door de ouders, de lagere school of de klassenraad. Toch geven meerdere respondenten aan veelal zelf te beslissen tot differentiatie. Uit de interviews blijkt echter dat leraren geen duidelijke proactieve beslissingsboom hebben om te bepalen voor welke leerlingen ze zullen differentiëren. Ook het gericht en proactief verzamelen van data om te bepalen voor welke leerlingen differentiatietrajecten zinvol zijn blijkt veelal afwezig. De beslissing om te differentiëren wordt door een groot deel van de leraren reactief genomen op basis van het (initiële) gedrag dat leerlingen stellen, in vele gevallen gedrag dat als problematisch ervaren wordt. Niet-systematische of niet-geplande observaties in de eerste lessen vormen hier vaak de aanleiding. De eerste signalen om tot differentiatie te beslissen worden volgens hen door de band genomen snel opgemerkt, behalve bij stille en teruggetrokken leerlingen. Volgens de bevroegde leraren gaat het dan bijvoorbeeld om leerlingen die nonchalant blijken, snel klaar zijn of zich vervelen en daardoor de klas storen.

Eerder dan het systematisch opbouwen van voorkennis over leerlingen op basis van (antwoorden op en resultaten van) toetsen, het leerlingendossier of gerichte gedragsobservatie, blijkt uit de interviews het voorgevoel of de intuïtie van leraren dat een leerling een potentieel moeilijk leerproces zal doormaken leidend.

“Tom, ja dat was niet moeilijk. Hij zat al hoe hij niet moest zitten de eerste les. Ik had gezegd: Tom, jij gaat hier zitten, want ja, dat je goed het bord ziet. En hij zat achteraan en te draaien en te keren aan zijn bank al. Ik zeg: we zijn al vijf minuten verder. Dus ja. Dat was ook niet moeilijk, hé, voor dat op te merken.” [Isaline, TSO & BSO]

De beslissing om te differentiëren is voor de bevroegde leraren niet steeds onvoorwaardelijk. Enkele leraren geven aan bereidwilligheid en ijver van leerlingen te willen aanvoelen om te differentiëren. Een leraar geeft het voorbeeld dat de aanleiding om te gaan differentiëren het moment was waarop de leraar de capaciteiten van een leerling hoger ging inschatten. Uit een ander interview blijkt het gevoel van voldoende impact te kunnen hebben op het leerproces belangrijk in de overweging om te differentiëren.

4.2. Hoe bepalen leraren leernoden van hun leerlingen?

Uit de interviews blijkt dat leraren zelden zelf data verzamelen over de leernoden van leerlingen. Dat wil niet zeggen dat er geen data beschikbaar worden gemaakt binnen de school. Zes van de bevroegde leraren geven aan dat het

109

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992)

[ps.v100i1.13992](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992)

beleidsteam leerlingeninformatie beschikbaar stelt en/of verspreidt over, bijvoorbeeld, leermoeilijkheden, moeilijke thuissituaties en sociaal-emotionele problemen. Data worden ontvangen via de (in)formele werking op klassenraden, (ouder)overlegmomenten en via het leerlingvolgsysteem. Drie leraren geven aan het leerlingvolgsysteem regelmatig te raadplegen of bewust data te (zullen) verzamelen. Daarnaast geven drie leraren aan in bepaalde gevallen het gedrag en de attitudes van leerlingen binnen en buiten de klas gericht te observeren. In elke situatie die in de interviews wordt beschreven, is het verzamelen of raadplegen van bepaalde data door leraren het gevolg van een probleem dat zij in de klas ondervinden en geen proactief gegeven.

Toch zeggen leraren dat data belangrijk zijn. Bijvoorbeeld, door zelf actiever in leerlingvolgsystemen of via toetsen na te gaan wat mogelijke leernoden van leerlingen zijn. Het gebruik van data voor binnenklasdifferentiatie zou hen volgens hen alerter maken voor de noden van leerlingen en hen in staat stellen om gericht bij te sturen. Daarnaast krijgen ze door het gebruik van data naar eigen zeggen een beter beeld van de leerling, wat onder andere het gevoel van grip op potentiële problemen versterkt.

“Het is vooral belangrijk denk ik, hoe meer informatie je hebt ook, hoe correcter het beeld, denk ik echt, van de leerling. En hoe beter je daaraan kan lesgeven.”
[Alana, ASO]

110

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992>

4.2.1. Kennis over leernoden

Met betrekking tot leernoden onderscheiden we noden op vlak van de interesse van leerlingen, hun leerprofiel en hun leerstatus. Uit de interviewdata blijkt dat het voor leraren niet altijd eenvoudig is om tot een goede omschrijving van de leernoden van leerlingen te komen. De mate waarin leraren zeggen kennis te hebben over de leernoden van hun leerlingen verschilt echter naargelang het type leernood dat onderscheiden wordt.

Op vlak van interesse geven de bevraagde leraren aan dat zij buitenschoolse interesses van hun leerlingen kunnen benoemen. Een zicht hebben op de interesses van leerlingen is volgens de respondenten moeilijker in het geval van nieuw instromende leerlingen of eerder zwijgzame leerlingen. Opvallend is dat leraren in de interviews aangeven de schoolse interesses van hun leerlingen minder goed te kunnen benoemen dan de buitenschoolse. De interesse van leerlingen voor bepaalde schoolvakken of leerinhouden binnen schoolvakken is hen met andere woorden door de band genomen minder bekend.

Wat betreft het leerprofiel geven vijf leraren aan dat ze denken te weten hoe hun leerlingen het best en meest efficiënt leren. Ze schetsen daarbij het leerprofiel

[Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnformeerd proces?](#)

R. Van Gasse en G. Van Acker

van hun leerlingen op basis van, bijvoorbeeld, het leertempo, de nood aan sturing en structuur, het belang van begrip en herhaling en het aannemen van een aandachtige houding. Volgens de respondenten halen ze deze kennis voornamelijk uit observaties en in beperktere mate uit toetsmomenten, zonder aanvullende informatie te zoeken om dit te bevestigen. De kennis over de leernoden zijn bijgevolg onzeker. Twee van de bevraagde leraren geven aan geen enkel zicht te hebben op het leerprofiel van leerlingen.

Bij het omschrijven van de leerstatus van leerlingen wordt door respondenten slechts in geringe mate aangegeven wat het huidige kennen en kunnen van de leerling is ten opzichte van de leerdoelen. Opvallend is dat de meerderheid van de bevraagde leraren de leerdoelen die ze voor leerlingen vooropstellen slechts vaag beschrijven. Deze respondenten formuleren bijvoorbeeld lange termijndoelen of beschrijven wat het doel net *niet* is. Vakinhoudelijke componenten komen slechts in beperkte mate voor in de leerdoelen die leraren benoemen. Voorbeelden die gegeven worden situeren zich eerder op emotioneel vlak of op vlak van attitudes (zoals het verhogen van zelfvertrouwen of zelfstandigheid, het bewaren van een goede band met de leerling, het aanscherpen van attitudes).

“Uhm ja, bij leerling 1 is dat vooral dat die leerling zich niet verveelt. Omdat zijn mama dat zelf ook heeft aangegeven op het oudercontact, dat dat in het zesde leerjaar was gebeurd en dat die leerling dan echt begon, ja, negatief gedrag begon te vertonen. En dat wil ik absoluut vermijden, dus het doel is dat hij zijn bezigheid heeft en zijn uitdaging heeft. Dat het niet allemaal gemakkelijk is en dat hij er zomaar doorloopt.” [Jolande, ASO]

Een opvallende vaststelling uit de interviewdata is dat leerstatus beter omschreven wordt door twee leraren die een praktisch vak geven. Zo slaagt de leraar lichamelijke opvoeding er bijvoorbeeld beter dan andere respondenten in om de leerstatus van een de leerling waarvoor gedifferentieerd wordt specifiek te omschrijven.

“Dus de motorische situatie van dat meisje was misschien elf jaar ofzo. Dus zij zat echt vijf jaar achter. Ja, de basis was er wel, ze kon wel een bal gooien, maar ook niet richten, vangen was moeilijk. Koprool ging niet. Ja, in een trampoline springen ging ook niet: dus van één voet naar twee voeten en afstoten.” [Saskia, ASO]

Data raadplegen in functie van leernoden

Het beeld van de leernoden van leerlingen wordt volgens de bevraagde leraren hoofdzakelijk op basis van ervaring samengesteld. Hoewel respondenten aangeven dat zij ook actief in gesprek gaan met leerlingen om leernoden te achter-

halen, komen diepgaande processen waarbij vanuit verschillende databronnen naar patronen gezocht wordt om leernoden te bepalen niet naar voren in de interviewdata.

De bevroagde leraren percipiëren hun beschikbare data door de band genomen als kwaliteitsvol. Toch geven ze aan niet alle data even belangrijk te vinden. Uit de interviewdata blijken leraren vooral een onderscheid te maken naargelang het gepercipieerde nut van data, hun eigen mening en de bron vanwaar de data komen. Zo verduidelijkt een leraar bijvoorbeeld geen rekening te houden met gepercipieerde onbetrouwbare toetsresultaten van een collega. Daarnaast stelt een leraar ook dat niet alle data nuttig zijn om te raadplegen (bijvoorbeeld de visie over een leerling vanuit de lagere school).

Het initiële beeld dat leraren over leerlingen opbouwen op basis van ervaring wordt door de band genomen slechts beperkt uitgedaagd. In de interviews geven leraren onder andere aan weinig of niet te zoeken naar een eventueel negatief bewijs om het beeld dat zij over de leerling hebben uit te dagen. Het valt op dat de respondenten hoofdzakelijk op zoek gaan naar consistenties en bevestiging in de data. Een respondent geeft bijvoorbeeld aan geen verdere data te raadplegen wanneer er een databron het initiële oordeel over een leerling bevestigt. Enkele leraren geven aan dat ze bevestiging van collega's zoeken om twijfels over leerlingen weg te nemen. Zij zeggen zich te richten tot collega's van wie ze het gevoel krijgen dat deze gelijkgestemd zijn en eenzelfde inschatting maken van de leerling als zijzelf. Meerdere leraren stellen daarbij het gevoel te hebben dat het lerarenteam doorgaans toch tot eenzelfde beeld over leerlingen komt.

112

PEDAGOGISCHE STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992>

“Uiteindelijk, allee, je luistert wel naar de verschillende verhalen en je vergelijkt, maar je richt je wel op de mensen, ja, waarvan dat je ook in de loop van de jaren, dat is subjectief natuurlijk, het gevoel hebt gekregen van: die schatten het wel een beetje in op dezelfde manier als ik of die gaan een beetje op dezelfde manier te werk.” [Alana, ASO]

De interviews met leraren tonen aan dat de bevroagde leraren aangeven dat hun aanpak al tot misconcepties leidde in het verleden. Slechts enkele respondenten benoemen geen misconcepties, terwijl de meerderheid van de respondentengroep dat wel doet. Zo geeft een leraar mee dat hij vanuit observaties meende dat leerlingen de leerinhoud begrepen hadden, terwijl de toetsdata het tegendeel aantoonde. Andere leraren rapporteren een functiebeperking of een probleem bij een leerling verkeerd te hebben ingeschat. De interviews geven weer dat de manier waarop leraren zoeken naar bevestiging in data zonder hun initiële percepties over leerlingen uit te dagen er in bepaalde gevallen toe leidt dat leernoden van leerlingen niet helder zijn.

[Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnformeerd proces?](#)

R. Van Gasse en G. Van Acker

4.2.2. Oorzaken zoeken voor leernoden

Uit de interviews blijken de bevroegde leraren eerder onbewust en onsystematisch data met elkaar in verband te brengen om verklaringen te vinden voor problemen die zij opmerken. Zo wordt de beperkte schrijfvaardigheid van een leerling bijvoorbeeld in verband gebracht met het spreken van dialect thuis of het vergeten van materiaal met een moeilijke thuissituatie. Leraren vermelden ook dat ze de gemoedstoestand van een leerling soms linken aan spanningen in de sociale situatie of thuissituatie. Oorzaken die de bevroegde leraren dus benoemen voor de problemen die zij opmerken blijken zich het vaakst te situeren in (gebeurtenissen in) de thuissituatie of in functiebeperkingen van leerlingen. Ook de cognitieve mogelijkheden, de ontwikkelingsfase, karaktertrek of interesse van de leerling worden door de bevroegde leraren benoemd als (vermoedelijke) oorzaken van gedrags- of leerproblemen. In mindere mate wijzen leraren oorzaken toe aan een tragere ontwikkeling of aan (twijfels over) hun eigen lespraktijk.

“Ik heb die verbanden niet genoteerd. Denk ik toch niet direct. Maar... ja, ik leg ze wel in mijn hoofd natuurlijk. Uh, bijvoorbeeld, je hoort op de klassenraad, ik heb het niet, niet over leerling 1 of 2, hé. Ik denk aan een ander voorbeeld. Je hoort op de klassenraad plots van een collega dat een bepaalde leerling in een lastige thuissituatie zit. En dan komen er verbanden in mijn hoofd. Dan weet ik: ah, dat gedrag in mijn les, was misschien wel te verklaren. En dat noem ik een, dat is dan een verband tussen mijn observatie van hoe komt dat dat die leerling niet in orde is. Waarom heeft die leerling geen boek mee? En dan hoor ik dat en dan denk je: ja, dat zou dat wel eens kunnen zijn.”[Gorik, ASO]

Wanneer de respondenten gevraagd wordt naar wat zij doen om hun inschattingen over leerlingen af te toetsen, zeggen zij dit te doen aan de hand van toetsen. Ze noemen hierbij elementen zoals het beredeneerd karakter van de antwoorden om inschattingen te maken rond het inzicht van leerlingen in de leerstof. Andere leraren geven aan zich voornamelijk te baseren op toetsresultaten en prestatievergelijkingen met de gemiddelde klasprestatie. Naast toetsresultaten bepalen ook (impliciete) gedragsmatige verwachtingen ten opzichte van leerlingen, en hun perceptie van de geleverde inspanningen en van de bereidwilligheid van leerlingen volgens respondenten mee hun inschatting over leerlingen. Buikgevoel en ervaring worden door de bevroegde leraren in mindere mate als factoren genoemd die hun inschatting beïnvloeden.

Tevens blijkt uit de interviews dat de bevroegde leraren hun inschattingen over leerlingen aftoetsen bij collega's. De respondenten geven aan dat gesprekken met collega's vaak gaan over hoe het met de leerling gaat in de klas. Deze gesprekken dienen hoofdzakelijk om hun aanpak van bepaalde leerlingen af te toetsen. In de interviews toont de respondentengroep zich verdeeld met betrek-

king tot de mate waarin kritisch overlegd wordt over een specifieke aanpak van leerlingen. Dergelijk overleg is volgens de bevraagde leraren eerder informerend van aard. Slechts in heel beperkte mate blijkt de oorspronkelijke inschatting van leraren over bepaalde leerlingen te wijzigen na het consulteren van collega's. De bevraagde leraren menen wel dat het hun beeld vervolledigt of verfijnt.

4.3. Hoe beslissen leraren tot aanpassingen in de klas?

Binnenklasdifferentiatie blijkt uit de interviewdata deels gepland plaats te vinden en deels op het moment zelf bedacht te worden. Zo worden uitdagingsopdrachten of tussentapen die leerlingen krijgen, werkwijzen zoals peer teaching, het digitaal aanbieden van leerinhouden of groepsindelingen genoemd als aanpassingen die leraren gepland doorvoeren. Maar daarnaast geven leraren aan dat niet het hele lesgebeuren op voorhand uitgestippeld kan worden. Inspelen op het sociale gebeuren in de klas of het aanpassen van het op voorhand uitgedachte idee of plan zijn aanpassingen die leraren zeggen tijdens het lesgeven zelf door te voeren.

De meest voorkomende aanpassingen in de klascontext kunnen vanuit de interviews gecategoriseerd worden als binnenklasdifferentiatie naar inhoud en proces. Voorbeelden van differentiatie naar inhoud die naar voren komen zijn het aanbieden van andere leerinhouden aan snelle werkers, niveaugroepjes creëren of leerlingen op basis van interesse uit onderwerpen laten kiezen. Deze differentiatiepraktijken geven de bevraagde leraren naar eigen zeggen voldoende, zolang ze het klasoverzicht kunnen bewaren. Differentiatie naar proces komt volgens de respondenten voor door het aanbieden van hulpvragen, extra individuele uitleg, aanpassingen op het werktempo van leerlingen en werken met alternatieve materialen of werkvormen.

De interviews maken duidelijk dat eerdere ervaringen van leraren leidend zijn in welke maatregelen genomen worden eerder dan een systematische analyse vanuit de leernoden. Vanuit ervaring wordt een probleem snel her- en verkend. Enkele leraren beschrijven daarbij hoe ervaring leidt tot een mentale indeling met categorieën waar leerlingen in ondergebracht worden. Deze indeling vormt de basis om bijna automatisch over te gaan tot instructieveranderingen die in het verleden hebben gewerkt zonder dat er een rationele en dus uitgebreide en bewuste analyse uitgevoerd wordt naar de oorzaak van het herkende probleem.

“Voor mij leidt dat ertoe dat ik verschillende types leerlingen, dat ik mijn leerlingen kan indelen. Dat is een mentale indeling. Dat ik leerlingen mentaal kan indelen in verschillende types. Type 1 dat is een leerling bij wie, ja, het er om spant, er is het verstand, dat is veel meer dan letterlijk intelligentie. Dat is

weten wat je moet doen om goede resultaten te behalen. Ik vertaal dat dan in leerplandoelstellingen. Leerlingen niet natuurlijk en dat verwacht ik ook niet van hen. Twee is een leerling die daar nog niet is, bij dat verstand, en die ik dus moet op weg helpen om daar te komen. Er is nog een kleine zijcategorie en dat zijn zij die onderhevig zijn aan wat ik regressie noem. Die zijn daar al geweest in die categorie, maar ze zijn er weer uitgevallen.” [Gorik, ASO]

“Uh, vooral de situaties bij leerlingen in het verleden. Dat neem je als basis mee. Want dan zeg je van: ‘Kijk, ah, twee jaar geleden had ik ook zo’n leerling, wat heb ik bij die persoon gedaan?’ En dan kan je dat, als dat positief was, dan ga je dat automatisch gebruiken. Als dat negatief was ga je daar bepaalde zaken wel van gebruiken en sommige ga je het waarschijnlijk ook niet meer doen, omdat, ja, het niet zinvol is of dat je niet de juiste uitkomsten er voor hebt gehad.” [Kevin, TSO & BSO]

De bevroegde leraren geven aan hun leerlingen te betrekken bij maatregelen voor binnenklasdifferentiatie, bijvoorbeeld door hen een aanpak voor te leggen. Net als het aftoetsen bij collega’s geven de respondenten aan dit te doen om bevestiging te krijgen over hun inschatting van de situatie en daarnaast ook toestemming te krijgen voor hun aanpak. Maar ook het behouden van een constructieve relatie met de leerlingen is een reden voor leraren om leerlingen te betrekken in hun differentiatie-aanpak. Enkele bevroegde leraren vermelden dat leerlingen dergelijke afstemming erg waarderen.

5 Discussie en conclusie

Binnenklasdifferentiatie is in theorie een planmatig en beredeneerd beslisproces gebaseerd op kennis en data over de verschillen tussen leerlingen (Tomlinson et al., 2003; Moon, 2005). Goed gebruik van data kan de valkuilen die inherent zijn aan intuïtief beslissingsnemen (bijvoorbeeld, het ontstaan van misconcepties) vermijden (Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof & Van Petegem, 2017). Tot nu toe blijft het echter onduidelijk hoe leraren data gebruiken om het differentiatieproces te informeren. Dit onderzoek bracht via interviews in kaart (1) hoe leraren beslissen voor welke leerlingen ze differentiëren in de klas, (2) hoe leraren leernoden van hun leerlingen vaststellen, en (3) hoe leraren beslissen om bepaalde aanpassingen door te voeren in functie van deze leernoden.

115

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992)

[ps.v100i1.13992](https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992)

5.1. Binnenklasdifferentiatie en datagebruik

Dit onderzoek draagt bij aan de literatuur door een diepte-analyse van hoe beslissingen met betrekking tot binnenklasdifferentiatie tot stand komen. Hoewel eerder onderzoek hier al globaal inzicht in gaf, ontrafelt dit onderzoek hoe leraren data gebruiken om beslissingsprocessen rond binnenklasdifferentiatie vorm te geven. Van de bevroegde respondenten maakte de helft duidelijk te differentiëren in de klas en bleef dit bij de andere helft afwezig of beperkt. Daarnaast blijkt binnenklasdifferentiatie zelden een rationeel en beredeneerd proces, maar onderhevig aan ervaringen en persoonlijke gevoelens en benaderingen. De leraren in deze studie gaven aan al in de eerste lessen problemen en verschillen op te merken bij leerlingen via vluchtige gedragsobservaties. Op basis daarvan categoriseerden zij leerlingen in reeds opgebouwde categorieën (cf. schemata). Voor de bevroegde leraren leidde dit tot het gevoel een helder beeld te hebben van wat deze leerlingen al dan niet nodig hebben om tot leren te komen. Zowel hun beslissingen om voor bepaalde leerlingen wel of niet te differentiëren, het evalueren van leernoden én ideeën over bepaalde aanpassingen in de klas kwamen dus op een weinig gestructureerde en heel intuïtieve manier tot stand. Hoewel intuïtieve beslissingen hun waarde kunnen hebben, bestaat het gevaar dat het gebruik van data gaat dienen om intuïtief opgebouwde categorieën van leerlingen te bevestigen, eerder dan ze uit te dagen. Dat blijkt voor bepaalde groepen van leerlingen extra nadelig (Datnow, Greene & Gannon-Slater, 2017). Bovendien gaven de bevroegde leraren aan dat differentiatieprocessen voor hen niet onvoorwaardelijk zijn. Gezien de investering die het vraagt, willen zij bereidheid en ijver bespeuren bij leerlingen of duidelijk observeren dat een leerling meer kan dan oorspronkelijk gedacht.

De intuïtieve inschattingen van leraren over leerlingen blijken in deze studie slechts in heel beperkte mate gepaard te gaan met systematisch gebruik van data om hun initiële opvattingen te nuanceren, verfijnen of bij te stellen. De bevroegde leraren zetten niet vaak, maar ook weinig bewust en actief data in om het proces van binnenklasdifferentiatie te rationaliseren. De leraren in deze studie blijken dus receptief te zijn, waardoor data hoofdzakelijk onbewust en weinig systematisch verzameld, ontvangen en geraadpleegd worden.

Het beperkte en niet-systematische gebruik van data door de bevroegde leraren is in lijn met Vlaams en internationaal onderzoek naar datagebruik bij leraren (Schildkamp & Ehren, 2013; Van Gasse et al., 2017). Specifiek voor binnenklasdifferentiatie legt dit in deze studie een aantal belangrijke pijnpunten bloot. Een eerste is de beperkte en eerder vage kennis van leraren over de leernoden van hun leerlingen, zelfs van deze waarvoor ze beslissen te differentiëren. Doordat leerdoelen die leraren voorop stellen in beperkte mate vakinhoudelijk omschreven worden en leraren ze niet systematisch onderzoeken op basis van data,

kunnen de respondenten de specifieke leerstatus van leerlingen waarvoor ze differentiëren slechts heel vaag omschrijven. Uit de literatuur rond formatief handelen blijkt hoe belangrijk leerdoelen en succescriteria zijn om volgende stappen te ontwerpen in het leerproces van leerlingen (Gulikers et al., 2021). We kunnen ons dus de vraag stellen of de bevroegde leraren wel actief genoeg zoeken naar data om leernoden helder te krijgen en degelijke binnenklasdifferentiatie te kunnen ontwerpen. Doordat leraren vooral voorzien worden van informatie over leerlingen vanuit het beleidsteam wordt een deel van het opmerken van leernoden aan hen onttrokken en voelen leraren wellicht zelf niet de nood om nog actief naar leernoden op zoek te gaan. Een goed begrip van de leernoden van leerlingen is echter essentieel om de gepaste acties in de klaspraktijk te kunnen ontwerpen. Overeenkomstig met eerder onderzoek (Tomlinson & Moon, 2013), blijken de bevroegde leraren te beslissen over maatregelen zonder de leernoden te hebben gediagnosticeerd. Zulke vormen van *'jumping to conclusions'* zijn frequente hindernissen in allerhande processen van datagebruik (Schildkamp et al., 2016). Wel toont deze studie aan dat de passieve houding van leraren in datagebruik een aantal moeilijkheden met zich meebrengt voor degelijke binnenklasdifferentiatie.

Naast het vage inzicht in leernoden van leerlingen, wijst deze studie sterk op het gevaar van confirmation bias in binnenklasdifferentiatie. De reactieve manier waarop data geraadpleegd worden bij de bevroegde leraren maakt dat er een grote nadruk ligt op de intuïtieve ideeën van leraren over (bepaalde) leerlingen, zoals ook eerder onderzoek al liet zien (Earl & Katz, 2006; Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof, & Van Petegem, 2020). Hoewel dit al sterk naar voren kwam in de literatuur over high-stakes beslissingen, is een belangrijke vaststelling dat dit ook voor binnenklasdifferentiatie speelt. Dit maakt dat de intuïtieve vooronderstellingen van leraren belangrijk zijn, ook om te bepalen voor wie leraren de inspanningen gaan doen om differentiatieprocessen vorm te geven. Bij de bevroegde leraren kennen beslissingen in het kader van binnenklasdifferentiatie hun oorsprong al bij de eerste kennismaking met leerlingen, zonder voorafgaande analyse van beschikbare data. Vervolgens zoeken leraren voornamelijk nog naar bevestiging van hun oordeel, in data, bij collega's, of bij de leerling zelf. Het actief in vraag stellen van initiële assumpties over leerlingen komt slechts sporadisch tot uiting in deze studie. Een deel van de verklaring hiervoor kan liggen in de drukke en hectische setting die een klascontext is. Het aantal leerlingen, de lesactiviteiten in combinatie met de beschikbare tijd dwingt leraren tot intuïtieve en routinematige benaderingen en beslissingen (Eraut, 2000). Bijgevolg nemen leraren vaak minder de tijd om vanop een afstand naar leer- en begeleidingsprocessen te kijken, waardoor die sterk vanuit gevoelens en persoonlijke benaderingen vorm gegeven worden eerder dan vanuit doelbewuste analyse van de situatie (Klein, 2008; Vanlommel et al., 2017).

Dit leidt tot een derde moeilijkheid, namelijk dat de huidige aanpak rond binnenklasdifferentiatie van de bevroegde leraren vaak leerlingen over het hoofd zal zien of tot misconcepties leidt. Door het belang van vluchtige gedragsobservaties, zullen leraren niet snel differentiëren voor meer teruggetrokken leerlingen of leerlingen die zich naar de norm van leraren gedragen. Bovendien rapporteerden de bevroegde leraren meermaals foutieve inschattingen die ze maakten over leerlingen op basis van hun differentiatie-aanpak. De interpretatie van deze eerste gedragsobservaties brengt bij leraren dus een beslissingsproces op gang waarbij hun eigen opvattingen over goed onderwijs of goed leergedrag sterker gevolgd worden dan, bijvoorbeeld, wat voorgeschreven wordt in eindtermen of leerplandoelstellingen. Dit bevestigt dat leraren – vaak impliciet en onbewust – verschillende criteria gebruiken voor verschillende leerlingen (Vanlommel & Schildkamp, 2019), waardoor de leeransen van leerlingen sterk afhangen van misconcepties die hieruit ontstaan (Vanlommel et al., 2020).

5.2. Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek bracht rijke informatie aan de oppervlakte over de aanpak voor binnenklasdifferentiatie van 12 leraren. In dit onderzoek stonden ervaren leraren centraal. Eigen aan deze groep is dat zij op basis van hun ervaring reeds heuristieken ontwikkeld hebben in verschillende types van beslissingsprocessen (Kahneman & Frederick, 2005). Dat maakt dat het datagebruik in binnenklasdifferentiatie van minder ervaren leerkrachten er anders zou kunnen uitzien. In vervolgonderzoek kan bij beginnende leraren nagegaan worden of zij sterker kennis- en datageïnformeerd differentiëren en hoe heuristieken zich ontwikkelen naargelang de onderwijservaring vordert.

Een andere beperking van de dataset is dat het onderzoek in één school heeft plaatsgevonden. Hoewel de verschillende vestigingsplaatsen en verscheidenheid in het onderwijsaanbod heeft gezorgd voor een afdoende heterogene steekproef, kunnen we geen te grote generaliserende conclusies trekken op basis van dit onderzoek. Het toetsen van bevindingen uit dit onderzoek via anders opgezette studies is belangrijk om de resultaten verder te verdiepen.

Daarnaast was deze studie kortlopend en werd gebruik gemaakt van een cross-sectionele dataverzameling. Hoewel deze aanpak wel toeliet het stapsgewijze proces van leraren inzake binnenklasdifferentiatie in kaart te brengen, was het moeilijker om de precieze context van beslissingen en stappen binnen dit proces te capteren. Zeker gezien de grote intuïtieve component in deze differentiatiebeslissingen in de huidige steekproef, was meer fijnmazige informatie zinvol geweest de context beter te begrijpen. Vervolgonderzoek dat gebruik maakt van

fijnmazigere methodieken (bijvoorbeeld, gebruik van logboeken) zou meer inzicht kunnen bieden in waarom bepaalde differentiatiebeslissingen sterker op intuïtie bouwen dan op systematische en data-gebaseerde analyse van de situatie.

Ten slotte blijft onduidelijk wat de impact van de beschreven differentiatieprocessen is op het leren en de leerloopbanen van leerlingen. Dat de bevroegde leraren vaak misconcepties noemden, doet vermoeden dat het beeld dat leraren opbouwen over leerlingen niet altijd valide is. Zeker niet bij leerlingen waarvoor zij op basis van gedrag in de klas geen problemen voorzien (bijvoorbeeld bij stillere leerlingen). Toch is evidentie over de effecten van binnenklasdifferentiatie nodig om de beschreven processen beter te begrijpen. Vervolgonderzoek zou, bijvoorbeeld, het perspectief van leerlingen kunnen meenemen of evidentie over de verwachte leerwinst versus de feitelijke leerwinst van leerlingen die binnenklasdifferentiatie. Tot nu toe blijft ook heel onduidelijk welk effect deze – eerder intuïtieve – processen hebben op de voortgangsbeslissingen over leerlingen aan het einde van het schooljaar. Zeker binnen de Vlaamse onderwijscontext is dit heel relevant, gezien die zich kenmerkt door een grote autonomie van leraren om voortgangsadviezen en -beslissingen te baseren op ervaringen binnen de klas in plaats van op bijvoorbeeld resultaten van gestandaardiseerde toetsen. Het is dus niet ondenkbaar dat er een sterk effect zou kunnen zijn van de intuïtieve beeldvorming van leraren op de voortgang van leerlingen in hun schoolloopbaan.

5.3. Implicaties

Uit dit onderzoek blijkt dat de bevroegde leraren vaak sceptisch staan ten opzichte van binnenklasdifferentiatie, vaak vanuit een onjuist begrip van wat het proces inhoudt. Leraren denken bijvoorbeeld dat binnenklasdifferentiatie verschillende leerpaden voor alle leerlingen impliceert, of zijn niet vertrouwd met methodieken om binnenklasdifferentiatie in te zetten. Verdere professionalisering van leraren en schoolleiders is daarom noodzakelijk zodat zij zicht krijgen op de mogelijkheden van binnenklasdifferentiatie en hun professionalisering. Bijvoorbeeld via het binnenbrengen van buitenschoolse expertise in de school. Maar net zo goed is bredere bewustwording rond het doelgericht inzetten van verschillende soorten data om processen van binnenklasdifferentiatie te stroomlijnen essentieel.

Daarnaast blijken de leraren uit dit onderzoek sterk te werken vanuit eigen aannames van hoe leerlingen zich moeten ontwikkelen en expliciteren zij leerdoelen en -standaarden slechts oppervlakkig. Met het oog op binnenklasdifferentiatie is het bijgevolg noodzakelijk voor scholen en leraren om duidelijke evaluatiecriteria of -rubrieken te ontwikkelen en deze af te stemmen op de eindtermen en

leerplandoelen, zodat de progressie van leerlingen ten aanzien van deze doelen meer zichtbaar én meer valide in kaart kan worden gebracht. Het kan leraren helpen om de leerstatus van hun leerlingen beter in te schatten en op basis daarvan betere beslissingen te nemen in termen van binnenklasdifferentiatie.

Dit onderzoek was één van de eerste dat zich op het snijvlak van binnenklasdifferentiatie en datagebruik situeert, door te onderzoeken hoe data-geïnformeerd leraren te werk gaan in processen van binnenklasdifferentiatie. De studie leert dat er stappen te zetten zijn in de systematiek die leraren hanteren om intuïtieve aannames over leerlingen uit te dagen en te verdiepen en biedt bijgevolg kansen om verder na te denken over omgaan met diversiteit in de klas en goed onderwijs voor alle leerlingen. Pas wanneer processen van binnenklasdifferentiatie en op maat zijn van de leernoden die zich voordoen, kunnen deze kleine beslissingen in de leertrajecten van leerlingen grote verschillen maken in het aanboren en ontwikkelen van hun potentieel en talenten.

Literatuur

- Anagnostopoulos, D., & Bautista-Guerra, J. (2013). Trust and numbers: constructing and contesting statewide student performance information systems. In D. Anagnostopoulos, S. A. Rutledge, & R. Jacobson (Eds.), *The infrastructure of accountability* (pp. 41–56). Cambridge: Harvard Education Press.
- Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in school: organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools, 9*(3), 292–327. doi:10.1080/15700761003731492
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., & McDonald, M. (2007). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232–274). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31.
- Bosker, R.J., Branderhorst, E.M., & Visscher, A.J. (2007). Improving the utilisation of management information systems in secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement, 18*(4), 451–467.
- Brunner, C., Fasca, C., Heinze, J., Honey, M., Light, D., Mandinach, E. & Wexler, D. (2005). Linking Data and Learning: The Grow Network Study. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 10*(3), 241–267.
- Carlson, D., Borman, G., & Robinson, M. (2011). A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement. *Education and Evaluation and Policy Analysis, 33*(3), 378–398.
- Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., & Van den Branden,

- K. (2016). *Binnenklasdifferentiatie. Een beroepshouding, geen recept*. Leuven: Acco.
- Chell, E. (2004). Critical Incident Technique. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 45-60). London: SAGE Publications.
- Datnow, A., Park, V., & Wohlstetter, P. (2007). *Achieving with data: How high performing districts use data to improve instruction for elementary school students*. Los Angeles, CA: Center on Educational Governance, USC Rossier School of Education.
- Datnow, A., Greene, J. C., & Gannon-Slater, N. (2017). Data use for equity: implications for teaching, leadership, and policy. *Journal of Educational Administration*, 55 No. 4, pp. 354-360. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0040>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading in a data rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* 70, 113-136.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Frerejean, J., van Geel, M., Keuning, T., Dolmans, D., van Merriënboer, J. J., & Visscher, A. J. (2021). Ten steps to 4C/ID: training differentiation skills in a professional development program for teachers. *Instructional science*, 49(3), 395-418.
- Gremler, D.D. (2004). The critical incident technique in service research. *Journal of Service Research*, 7(1), 65-89. doi:10.1177/1094670504266138
- Gulikers, J., Veugen, M., & Baartman, L. (2021). What are we really aiming for? Identifying concrete student behavior in co-regulatory formative assessment processes in the classroom. *Front. Educ.*, 6(750281). Doi: 10.3389/educ.2021.750281.
- Halverson, R. (2010). School formative feedback systems. *Peabody Journal of Education*, 85, 130-146. doi:10.1080/01619561003685270
- Hidi, S. (2006). Interest: A Unique Motivational Variable. *Educational Research Review*, 1(2), 60-82.
- Hughes, H., Williamson, K., & Lloyd, A. (2007). Critical incident technique. In S. Lipu (Ed.), *Exploring methods in information literacy research* (pp. 49-66). Wagga Wagga: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2005). A model of heuristic judgement. In J.H. Keith & R.G. Morrison (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 267-293). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Kahneman, D., & Klein, B.M. (2009). Conditions for intuitive expertise. A failure to disagree. *The American Psychologist*, 64, 515-526.
- Klein, G. (2008). Naturalistic decision making. *Human Factors*, 50(3), 456-460.
- Lai, M.K. & McNaughton, S. (2013). Analysis and discussion of classroom and achievement data to raise student achievement. In K. Schildkamp, M.K. Lai, & Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (pp. 23-47). Dordrecht: Springer

- Lai, M.K. & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. In K.Schildkamp, M.K. Lai & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: challenges and opportunities* (pp. 9-21). Dordrecht: Springer.
- Levy, H.M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164.
- Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366-376.
- Moon, T.R. (2005). The Role of Assessment in Differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226-233.
- Op 't Eynde, P. (2004). Maatwerk op school: mogelijkheden en grenzen. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 35 (1), 4-13. Leuven: Acco.
- O'Reilly, C., Northcraft, G. B., & Sabers, D. (1989). The Confirmation Bias in Special Education Eligibility Decisions. *School Psychology Review*, 18(1), 126-135.
- Palmer, D.J., Stough, L.M., Burdinski, T.K., Jr, & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25.
- Park, V., & Datnow, A. (2017). Ability grouping and differentiated instruction in an era of data-driven decision making. *American Journal of Education*, 123(2).
- Piety, P.J. (2013). *Assessing the educational data movement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ready, D.D., & Wright, D.L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context. *American Research Journal*, 48(2), 335-360.
- Schildkamp, K. & Ehren, M. (2013). From intuition to data-based decision making in Dutch secondary schools? In K. Schildkamp, M.K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education* (p 193-207). Dordrecht: Springer.
- Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2013). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24.
- Schildkamp, K., Ehren, M., & Lai, M. K. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: from policy to practice to results. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 123-131.
- Schildkamp, K., & Poortman, C.L. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117(5).
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482-496. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007>
- Schildkamp, K., Lai, M.K., & Earl, L. (2013). Data-based decision making around the world: Challenges and opportunities. Dordrecht: Springer.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228-254.

- Smets, W. (2019). Binnenklasdifferentiatie implementeren in het secundair onderwijs: de schakel tussen theorie en praktijk. doi:10.13140/RG.2.2.33369.16483
- Supovitz, J., & Sirinides, P. (2017). The linking study: An experiment to strengthen teachers' engagement with data on teaching and learning. *American Journal of Education*, 124(2), 161–189. <https://doi.org/10.1086/695610>
- Swanborn, P.G. (1996). A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research. *Quality and Quantity*, 30(1), 19-35.
- Tach, L.M. & Farkas, G. (2006). Learning-related behaviors, cognitive skills, and ability grouping when schooling begins. *Social Science Research*, 35, 1048-1079.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria, 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 Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C.A., & Imbeau, M. (2013). Differentiated instruction: An integration of theory and practice. In B. Irby, G. Brown, R. Lara-Aiecio, & S. Jackson (Eds.), *Handbook of educational theories* (pp.1081-1101). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Tomlinson, C.A. & Moon, T. (2013). Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom: A guide for student success. Alexandria, VA:ASCD.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and Ministry of Education and Science. (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: access and quality. Spain: UNESCO. Geraadpleegd op: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/-098427engo.pdf.multi>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75-83.
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2020). Sorting pupils into their next educational track: How strongly do teachers rely on data-based or intuitive processes when they make the transition decision? *Studies in Educational Evaluation*. Geraadpleegd op: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100865>
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). The impact of collaboration on teachers' individual data use. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 608-626.
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 51-67.
- Van Geel, M., & Keuning, T. (2021). Differentiated teaching with adaptive learning systems and teacher dashboards: the teacher still matters most. *IEEE Transactions on learning technologies*, 14(2), 201-210.
- Wayman, J.C., Cho, V., & Shaw, S.M. (2009). *First-year results from an efficacy study of*

the acuity data system. Austin: University of Texas. Geraadpleegd op: http://www.waymandatause.com/wp-content/uploads/2013/11/Wayman_Cho_Shaw_Acuity_Study_Year_One.pdf

Auteurs

Roos Van Gasse is postdoctoraal onderzoeker en gastprofessor aan het Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen (Universiteit Antwerpen). **Griet Van Acker** is pedagogisch begeleider bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Correspondentieadres: Roos Van Gasse, Universiteit Antwerpen, Department Opleidings- en Onderwijswetenschappen, Sint-Jacobstraat 2, 2000 Antwerpen, België. E-Mail: Roos.vangasse@uantwerpen.be

Abstract

Differentiation in the classroom: are these processes informed by data?

124

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992>

Dealing with differences between pupils is a major challenge for teachers. The pedagogical approach to this is classroom differentiation. This is a reasoned decision-making process in which teachers make decisions based on knowledge and data about differences between pupils. In academic education research, it is still unclear how data-informed this decision-making process is among teachers. A qualitative research design with semi-structured interviews with 12 teachers in secondary education provided insight into how teachers decide to differentiate for a particular pupil, how they build up knowledge about learning needs and how they inform adjustments in their practices towards (certain) pupils. The results show that decisions regarding differentiation in the classroom are mainly based on behavioural observations and are largely driven by experience, feelings and teachers' personal perceptions on what they observe in their classroom. The participating teachers do not challenge their initial perceptions of pupils much, which implies a real risk of confirmation bias and which may strongly influence pupils' learning and their school trajectories.

Keywords Classroom differentiation, data use, interviews

Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnformeerd proces?

R. Van Gasse en G. Van Acker