

# **DE KRACHT VAN BINNENKLASDIFFERENTIATIE?**

**EEN KWANTITATIEF ONDERZOEK NAAR DE RELATIE MET HET  
WELBEVINDEN VAN LEERLINGEN IN SOCIAAL-ETNISCH  
GESEGREGEEERDE BASISCHOLEN**

Aantal woorden: 13.867

**Elena Van den Broeck**

Studentennummer: 01208071

Promotor: Prof. dr. Johan van Braak

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Academiejaar: 2016 - 2017





## Samenvatting

---

Leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen hebben volgens voorgaand onderzoek een lager welbevinden dan de gemiddelde Vlaamse leerling. De kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen door de leerkracht blijkt bovendien van primair belang te zijn in het bevorderen van het welbevinden van de leerlingen. Deze studie heeft als doel om de relatie te onderzoeken tussen de binnenklasdifferentiatie door de leerkracht, een vorm van pedagogisch-didactisch handelen, en het welbevinden van de leerlingen in het vierde leerjaar in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen. Scholen met een hoge proportie sociaal-etnische minderheden verdienen immers bijzondere aandacht aangezien zij als risicoscholen worden beschouwd. Op basis van de literatuurstudie werd tot de verwachting gekomen dat het welbevinden bij de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen zal verschillen naargelang de binnenklasdifferentiatie, namelijk dat bij meer binnenklasdifferentiatie het welbevinden van de leerlingen hoger zal zijn. De data van deze studie maken deel uit van het project Innoveren en Excelleren in Onderwijs (PIEO) uit 2013. In het kader van deze studie zijn 274 leerlingen (vierde leerjaar) uit 15 sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen opgenomen en werden 15 leerkrachten geobserveerd naar hun binnenklasdifferentiatie. Stapsgewijze multilevel analyse (MlwiN 2.32) toont aan dat één van de drie onderzochte dimensies van binnenklasdifferentiatie een positieve invloed heeft op het welbevinden van de leerlingen. Zo stellen de bevindingen dat leerkrachten die de verwerking van de leerstof afstemmen op de relevante verschillen tussen de leerlingen het welbevinden van de leerlingen positief kunnen beïnvloeden. Een bijkomende interessante bevinding is dat wanneer de leerkracht in beeld komt, de negatieve invloed van de etnische klascompositie wegvalt. Ondanks dat de resultaten uit deze studie het belang van binnenklasdifferentiatie deels bevestigen, tonen de bevindingen aan dat het differentiëren in de klas door de leerkracht toch zeer beperkt aan bod komt.

**Kernwoorden:** sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen, welbevinden van leerlingen, leerkracht, binnenklasdifferentiatie.



## Introductie

---

De positie van leerlingen in sociaal-etnisch gesegregerde scholen kenmerkt zich door een achterstand in vergelijking met leerlingen in een school met voornamelijk middenklasseleerlingen (Sierens, Mahieu, & Nouwen, 2011). Omwille van de achterstand waarmee deze leerlingen in het onderwijs terecht komen, zijn zij sterk afhankelijk van de kwaliteit van het onderwijs (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012). Juist de leerlingen afkomstig uit de zwakkere sociale milieus hebben kwaliteitsvolle scholen nodig om hun potentiële talenten te ontwikkelen, maar vaak blijken zij de minder effectieve scholen te bezoeken (Dronkers, 2010). Hierbij komt de vraag “Wat draagt bij tot effectief onderwijs?” naar boven (Reynolds et al., 2014). Als reactie op onder meer Coleman et al. (1966) kwamen binnen het onderwijseffectiviteitsonderzoek een reeks studies die aantonen dat de school er toe doet (Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000). Scholen met een hoge proportie sociaal-etnische minderheden verdienen namelijk extra aandacht aangezien zij als risicoscholen worden beschouwd (Vandecandelaere, Vanlaar, De Fraine, Van Damme, & Verhaeghe, 2010). Edmonds (1979) gaat in het bijzonder in op de ongelijke onderwijskansen. Hij gaf toen reeds aan dat een effectieve school kan compenseren voor achtergestelde achtergrondkenmerken en een belangrijke determinant is voor de toekomstige levenskansen.

Vanuit dit gegeven wordt het belang van kwaliteitsvol onderwijs duidelijk. Kwaliteitsvol onderwijs kan namelijk dienen als belangrijke hefboom tot de sociale mobiliteit van de leerlingen (Engbersen, 2003; Kunst et al., 2005). Waar in het verleden de meeste studies binnen het onderwijseffectiviteitsonderzoek zich louter op cognitieve uitkomsten bij leerlingen richtte, zijn er nu ook non-cognitieve uitkomsten op te merken (Creemers & Kyriakides, 2006; Reynolds et al., 2014). In het schoolgebeuren nemen non-cognitieve uitkomsten namelijk een prominente rol in (Cohen, 2006) aangezien de rol van de school als ruimer wordt opgevat dan enkel kennisoverdracht (Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell, & Donovan, 2009). Het is van belang hier op in te zetten aangezien het welbevinden van leerlingen een belangrijke indicator voor de kwaliteit van het onderwijs vormt (Engels, Aelterman, Petegem, & Schepens, 2004). Binnen deze studie wordt het welbevinden van de leerlingen opgenomen als non-cognitieve uitkomst. Het welbevinden wordt bovendien afgebakend binnen de context van de school, het zal hier meer bepaald gaan over het welbevinden van de leerlingen in een specifieke context, namelijk sociaal-etnisch gesegregerde scholen.

Een hoger welbevinden heeft een positieve invloed op het gedrag van de leerlingen (Engels et al., 2004; Thorburn, 2015), ze voelen zich beter in hun vel en tonen minder probleemgedrag (Agirdag, 2011). Het

schoolleven neemt een belangrijke plaats in in hun leven en dit heeft een grote impact op hun persoonlijke en sociale ontwikkeling (Vettenburg & Brondeel, 2010). Voorgaand onderzoek toont echter dat leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen een lager welbevinden hebben dan de gemiddelde Vlaamse leerling (Burny, Dewulf, Hemmerechts, & Goossens, 2015). Dit is een spijtig gegeven aangezien het welbevinden van de leerlingen een belangrijke uitkomst is van het onderwijs (Cohen, 2006). Bovendien wordt dit belang versterkt aangezien een hoger welbevinden een ondersteunende invloed kan uitoefenen op de leerprestaties van leerlingen (Demanet, Agirdag, & Van Houtte, 2011; Engels, Aelterman, Schepens, & Van Petegem, 2001; Hendriks, Maes, Ghesquière, Verschueren, & Van Damme, 2008). Het is bijgevolg geweten dat sociaal-etnische minderheden het op school in het algemeen minder goed doen (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2013; Caldas & Bankston, 1997; Vandecandelaere, et al., 2010). In die zin kan het bevorderen van het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen een positieve invloed uitoefenen op hun leerprestaties. Deze piste wordt echter binnen deze studie als zijpiste opgevat. Omwille van bovenstaande redenen is het belangrijk om in kaart te brengen welke factoren samenhangen met het vergroten van het welbevinden van deze leerlingen. Weinig is namelijk geweten over hoe het welbevinden van kinderen ondersteund en bevorderd kan worden in scholen (Fattore, Mason, & Watson, 2007).

Daar waar Fattore et al. (2007) aangeven dat er weinig zekerheid is over hoe het welbevinden ondersteund en bevorderd kan worden op school, is wel geweten dat de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen door de leerkracht van primair belang is voor het welbevinden van de leerlingen (Hattie, 2008; Moens, Smits, Van Droogenbroeck, & Van Damme, 2009). Binnen het onderwijseffectiviteitsonderzoek wordt de nadruk vaak gelegd op factoren op klasniveau (Kyriakides et al., 2000). De leerkracht treedt hier op als belangrijke actor (Engels et al., 2001; Pels, Jonkman, & Dorst, 2011). Toch blijkt de impact van de leerkracht, rekening houdend met de leerlingkenmerken en de klascompositiekenmerken, slechts beperkt onderzocht in onderwijseffectiviteitsonderzoek (Van Houtte, 2011). Vanuit dit oogpunt zal deze studie kijken naar één aspect van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht, namelijk de binnenklasdifferentiatie. Binnenklasdifferentiatie is een vorm van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht (Hoogeveen & Winkels, 2008; van de Grift, 2007). Hierbij erkent de leerkracht dat de klasgroep heterogeen is en wordt de instructie en de verwerking van de leerinhouden afgestemd op de verschillen in de klasgroep (Bellens & De Fraine, 2012; van de Grift, 2007).

Tot op heden werd er, voor zover geweten, nog geen onderzoek uitgevoerd naar de impact van binnenklasdifferentiatie op het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen. Uit Moens et al. (2009) blijkt wel dat leerkrachten die hun leerlingen met respect behandelen, hen aanmoedigen, voldoende ondersteunen, de lessen afstemmen op hun behoeften en aandacht hebben voor diversiteit, het welbevinden van de leerlingen bevorderen. Op basis van deze bevindingen komt de assumptie naar boven dat er een positieve impact van binnenklasdifferentiatie op het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen kan zijn. De impact van binnenklasdifferentiatie blijkt overigens hoger te zijn voor leerlingen met een lage sociaal-economische status (SES) en lage aanvangsprestaties (De Fraine, Van Damme, & Verhaeghe, 2009). Aangezien sociaal-etnisch gesegregeerde scholen zich hierdoor kenmerken, geeft dit evidentie voor aandacht naar binnenklasdifferentiatie binnen deze context (De Fraine et al., 2009; De Neve & Devos, 2016). Deze leerkrachten komen immers voor een uitdaging te staan in het voldoen aan de behoeften van alle leerlingen (Anderson, 2007; Van Houtte & Stevens, 2009). Hier probeert binnenklasdifferentiatie aan tegemoet te komen aangezien dit de leerkrachten toelaat om zich beter aan te passen aan de groep leerlingen (Smit & Humpert, 2012; Tomlinson & Allan, 2000).

De centrale onderzoeksvraag van deze studie richt zich op het verband tussen de binnenklasdifferentiatie door de leerkracht en het welbevinden van de leerlingen in het vierde leerjaar in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen. Omwille van de specifieke context waarbinnen deze studie zich situeert, werd er voor geopteerd om in het theoretisch kader te starten met de toelichting van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Hierbij wordt aandacht gevestigd op de achtergrondkenmerken van de leerlingen, de invloed van de groepssamenstelling en de leerkrachten. Vervolgens wordt het welbevinden van leerlingen en de binnenklasdifferentiatie door de leerkracht besproken. In het theoretisch kader worden tot slot drie hypotheses geformuleerd die voortkomen uit de literatuur. Om deze hypotheses af te toetsen werd een kwantitatief onderzoek gevoerd. Informatie omtrent de steekproeftrekking, de instrumenten en het onderzoeksdesign wordt meegegeven in de methodologiesectie. De resultaten zullen vervolgens worden toegelicht en deze masterproef zal worden afgesloten met een discussie waarin aandacht zal worden gegeven aan de voornaamste resultaten, limitaties en implicaties van deze studie.

### ***Sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in Vlaanderen***

Na de Tweede Wereldoorlog veranderde Vlaanderen in een multiculturele samenleving (Agirdag et al., 2013). De groeiende immigratie ging gepaard met een grote instroom van etnisch-culturele minderheden in ons onderwijssysteem (Demanet et al., 2011). De segregatietrend in het onderwijs naar de etnische herkomst van leerlingen kreeg pas meer aandacht vanaf de jaren 1990. Voor de immigratiestroom keek men binnen scholen namelijk vooral naar de sociaal-economische achtergrond van leerlingen (Sierens et al., 2011). Sociaal-etnisch gesegregeerde scholen kenmerken zich de dag van vandaag door de hoge concentratie van sociaal-etnische minderheden (Derue, Loobuyck, Pelleriaux, Sierens, & Van Houtte, 2006). Studies gaven in het verleden al meermaals aan dat de sociaal-economische en etnische schoolsegregatie in Vlaanderen hoger is in vergelijking met andere Westerse regio's of landen (Jacobs, Rea, Teney, Callier, & Lothaire, 2009). De ouders van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen hebben minder kansen en minder sociaal, economisch en cultureel kapitaal in vergelijking met de middenklasseleerlingen. Dit weerspiegelt zich op de leerlingen, waardoor het gevaar er in bestaat dat de talenten van de leerlingen die wel de capaciteiten en de motivatie hebben om een hoger onderwijsniveau te volgen onbenut blijven (Sierens et al., 2011). Juist leerlingen afkomstig uit de zwakkere milieus hebben kwaliteitsvolle scholen nodig om hun potentiële talenten te ontwikkelen (Dronkers, 2010). Zoals reeds langer blijkt, blijft het onderwijs de maatschappelijke ongelijkheid omzetten in onderwijsongelijkheid (Jacobs et al., 2009). Het onderwijs kenmerkt zich immers door de reproductie van ongelijkheden naar sociale en etnische afkomst. De onderwijsongelijkheid start bij de aanvang van de schoolloopbaan en accumuleert zich gaandeweg (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007).

### ***Leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen: de invloed van kind- en omgevingsfactoren***

De achtergrondkenmerken van de leerling spelen een belangrijke rol in de schoolloopbaan. Hier heeft de school geen rechtstreekse invloed op, maar deze kenmerken hebben wel een impact op de uitkomsten van de leerlingen (Burny et al., 2015). Aangezien de trend naar schoolsegregatie zich voordoet naar de SES en de etniciteit van de leerlingen (Derue et al., 2006), wordt verder toegespitst op deze achtergrondkenmerken.



De SES kijkt naar de sociaal-economische achtergrond van de leerling en diens huishouden (Agirdag et al., 2012; Kunst et al., 2005). Voor de bepaling van de SES van leerlingen wordt vaak gekeken naar drie indicatoren: het ouderlijke inkomen, het onderwijsniveau van de ouders en het beroep van de ouders (Agirdag & Van Houtte, 2010; Hattie, 2008; Sirin, 2005). Deze indicatoren spitsen zich toe op het sociaal, economisch en cultureel kapitaal waarmee de leerling naar school komt (Agirdag & Van Houtte, 2010). In het begin van het leven is de SES van de ouders namelijk van overheersend belang (Kunst et al., 2005). De SES van de ouders weerspiegelt zich op hun kind (Sierens et al., 2011) en vormt een belangrijke indicator voor het verdere succes binnen de schoolloopbaan (Dronkers, 2010; Veenstra & Kuyper, 1998). De SES en de prestaties en andere uitkomsten van leerlingen hangen in Vlaanderen sterk samen in vergelijking met de meeste andere OESO-landen (OECD, 2004). Zo heeft het opleidingsniveau van de moeder een indirect effect op de schoolse interactie in het gezin over de prestaties van hun kind. Hogeropgeleide moeders vinden meer aansluiting bij de schoolse leefwereld en ze stellen hogere verwachtingen (Veenstra, 1999). Leerlingengroepen met een lage SES doen het als groep algemeen minder goed op school. Aangezien ze in hun thuisomgeving weinig uitgedaagd worden, starten zij hun schoolloopbaan met een achterstand (Agirdag et al., 2013; Caldas & Bankston, 1997; Vandecandelaere, et al., 2010). Deze achterstand halen ze volgens Verhaeghe en Van Damme (2007) nooit volledig in.

Wat betreft de etniciteit blijkt uit de literatuur dat dit een moeilijk te vatten begrip is (ten Voorde, 2010). De meeste studies nemen de thuistaal of de herkomst van de grootmoeder voor het bepalen van de etniciteit (De Fraine et al., 2009; Delrue et al., 2006; Dronkers, 2010; Van der Slik, Driessen, & De Bot, 2006; Vandecandelaere et al., 2010). Etnische groepen worden met andere woorden meestal verdeeld naar gemeenschappelijke afkomst of gemeenschappelijke thuistaal (Driessen, 1995). Volgens Driessen (1995) en Van Avermaet en Sierens (2012) is de impact van de SES sterker dan de etniciteit. Toch blijkt de samenhang tussen beide groot te zijn (Veenstra & Kuyper, 1998). De herkomst en de thuistaal zijn belangrijke predictoren voor de aanvangsprestaties. Anderstaligen scoren namelijk gemiddeld gezien lager dan Nederlandstaligen. Toch lijkt het onderwijs volgens Vandecandelaere et al. (2010) deze initiële achterstand deels in te halen: de leerwinst van de anderstaligen is namelijk groter dan die van de Nederlandstaligen.

### ***Leerlingen en leerkrachten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen: de invloed van de groepssamenstelling***

Naast de effecten van individuele leerlingkenmerken op de schooluitkomsten, heeft onderzoek aangetoond dat de groepssamenstelling van een school een impact heeft, zoals de gemiddelde sociaal-economische en etnische compositie (Agirdag et al., 2012; Demanet et al., 2011; Palardy, 2008; Van der Slik et al., 2006; Van Houtte & Stevens, 2009). Onderwijseffectiviteitsonderzoek binnen sociaal-etnisch gesegregeerde scholen kijkt zeer vaak naar groepssamenstelling en de daarmee gepaarde compositie-effecten (Caldas & Bankston, 1997; Dewulf, van Braak, & Van Houtte, 2016; Dronkers, 2010; Van der Slik et al., 2006). Voornamelijk de effecten van de schoolcompositie werden wereldwijd veelvuldig onderzocht. Meestal werd aangetoond dat leerlingen die naar sociaal-etnisch gesegregeerde scholen gaan minder presteren (Agirdag et al., 2013). Hieruit blijkt dat bestaand onderzoek zich vaak richt op cognitieve uitkomsten. Deze studie tracht een antwoord te bieden op wat Demanet et al. (2011) aanhalen als een beperking binnen het onderzoek naar de effecten van sociaal-economische en etnische samenstelling. Het is immers belangrijk om ook non-cognitieve aspecten te betrekken aangezien het belangrijk is dat leerlingen zich goed voelen op school. Bovendien wordt dit belang versterkt aangezien deze non-cognitieve aspecten vervolgens een invloed kunnen uitoefenen op de leerprestaties van leerlingen. Binnen het compositie-effectenonderzoek wordt de nadruk niet uitsluitend op leerlinguitkomsten gelegd en is er ook aandacht naar de leerkracht. Zo zouden volgens Agirdag et al. (2013) leerkrachten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen de onderwijsbaarheid van hun leerlingen lager inschatten. Deze lage verwachtingen hebben daaropvolgend een effect op de prestaties van de leerlingen (Rozenhal & Jacobson, 1968) en dus ook op hun non-cognitieve uitkomsten (Demanet et al., 2011).

### ***Uitdagingen binnen sociaal-etnisch gesegregeerde scholen***

Voor kinderen met een lage SES en een etnische achtergrond is de school een cruciale plaats om zich te ontwikkelen. Ze hebben minder kansen om een beroep te doen op bronnen om de nodige kennis en vaardigheden te vergaren (Burny et al., 2015). Het onderwijs heeft vanuit dit oogpunt een belangrijke taak in het toekennen en optimaliseren van gelijke kansen (Derue et al., 2006). Het belang van het onderwijs wordt duidelijk aangezien dit kan dienen als belangrijke hefboom tot de sociale mobiliteit (Engbersen, 2003; Kunst et al., 2005). De Fraine et al. (2009) pleiten voor het verhogen van kwaliteitsvol onderwijs in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Deze scholen worden namelijk als risicoscholen gezien (Vandecandelaere et al., 2010). In deze studie wordt ook vanuit dit uitgangspunt

vertrokken door te kijken naar het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht en de uitdagingen die hiermee gepaard gaan. De kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten is van groot belang, zeker aangezien scholen met een groot aandeel sociaal-etnische minderheden moeilijkheden ondervinden met het aantrekken en behouden van kwaliteitsvolle leerkrachten (Palardy, 2008).

## **Welbevinden van leerlingen**

---

### ***Welbevinden van leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen***

Welbevinden wordt naar voren geschoven als belangrijke indicator voor de kwaliteit van het Vlaams onderwijs (Engels et al., 2004; Van Petegem, Aelterman, Van Keer, & Rosseel, 2008). Kinderen brengen een aanzienlijk deel van hun tijd door op school en spenderen na schooltijd ook nog tijd in functie van de school. In hun leven neemt het schoolgebeuren een belangrijke plaats in en dit heeft een grote impact op hun persoonlijke en sociale ontwikkeling (Vettenburg & Brondeel, 2010). Aangezien sociaal-etnisch gesegregeerde scholen worden beschouwd als risicoscholen verdienen zij extra aandacht (Vandecandelaere et al., 2010). Leerlingen in deze scholen ervaren vaker een kloof tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur. Omwille van deze redenen ervaren ze meer moeilijkheden om een band te creëren met hun school (Vettenburg & Brondeel, 2010) en vinden ze minder aansluiting bij de schoolcultuur (Hirtt et al., 2007). Dit verhoogt het risico dat zij zich minder goed voelen op school (Vettenburg & Brondeel, 2010).

Daar waar sommige auteurs binnen het onderwijseffectiviteitsonderzoek spreken over het begrip welbevinden (Anderson & Graham, 2016; Burny et al., 2015; Engels et al., 2004), spreken andere auteurs over het begrip schoolwelbevinden (Hendrikx et al., 2008; Depaeppe et al., 2014; Vettenburg & Brondeel, 2010). Engels et al. (2001, 2004) beschouwen het welbevinden als het hebben van positieve emoties die gerelateerd zijn aan de schoolse omgevingsfactoren en de persoonlijke behoeften en verwachtingen. Hendrikx et al. (2008) hebben het daarentegen over het schoolwelbevinden, zij beschouwen dit als de mate waarin de leerlingen aangeven zich goed te voelen op school. Met ‘zich goed voelen op school’ verwijzen ze naar de waardering en de tevredenheid van de leerling met het dagdagelijks leven op school. Andere auteurs houden het op ‘goed in je vel zitten’ en het hebben van plezier op school (Pels et al., 2011). Het beleven van plezier op school wordt door Smits en Vorst (1990) in Hendrikx et al. (2008) beschreven als “de mate waarin de leerling tevreden zegt te zijn met

de school in het algemeen en bevrediging ontleent aan het schoolgaan” (p. 11). Deze auteurs zetten de positieve emoties en de positieve toestand waarin een kind zich bevindt centraal.

Binnen de literatuur treedt het begrip welbevinden op als een containerbegrip (Van Bruggen, 2001), toch kan in het algemeen gesteld worden dat onderzoek naar het welbevinden binnen het onderwijseffectiviteitsonderzoek de nadruk meestal legt op de beleving van de leerling van een aantal omgevingsfactoren zoals de klas of de school (Anderson & Graham, 2016; Brutsaert, 1993). In lijn met dit gegeven, wordt het concept welbevinden binnen deze studie afgebakend binnen de context van de school. Het zal hier meer bepaald gaan over het welbevinden van leerlingen in een specifieke context, namelijk sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Naast de complexiteit rond de conceptualisering in de literatuur is het bovendien niet evident om te peilen naar het welbevinden van de leerlingen in de lagere school. Vaak wordt gepeild naar het welbevinden via vragenlijsten, al kan de validiteit van deze zelfrapportage in vraag gesteld worden. Zo zou het welbevinden van de leerlingen nog niet gevestigd zijn (Knuver & Brandsma, 1993). Toch blijkt het volgens Hendrikx et al. (2008) mogelijk om bij kinderen vanaf het vierde leerjaar in het lager onderwijs vragenlijsten af te nemen die peilen naar hun welbevinden. De zelfrapportage biedt immers ook voordelen aangezien de ouders en de leerkrachten hier slechts indirect zicht op hebben.

Aangezien deze studie zich richt op het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen, is het relevant om te kijken naar de studies die de verbinding maken tussen een aantal non-cognitieve uitkomsten en de socio-demografische kenmerken en de sociaal-economische en etnische compositie van scholen (o.a. Burny et al., 2015; Driessen, 2002; Herweijer, 2008; Karssen, van der Veen, & Volman, 2016; Putnam, 2007). Het meeste onderzoek geeft negatieve compositie-effecten aan. Zo zegt de constructtheorie van Putnam (2007) dat een grote etnische diversiteit een negatieve invloed uitoefent op het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen. Ook Herweijer (2008) wijst op de negatieve gevolgen op de non-cognitieve uitkomsten bij leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Hij concludeert dat het desegregeren van gesegregeerde scholen hieraan tegemoet kan komen. Uit Vlaams onderzoek komt dezelfde conclusie: leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen hebben een lager welbevinden dan de gemiddelde Vlaamse leerling (Burny et al., 2015). Vanuit dit onderzoek wordt duidelijk dat gesegregeerde scholen voor een grote uitdaging staan om deze kloof te minimaliseren. Toch is er ook onderzoek waarin de resultaten minder eenduidig zijn. Zo kwamen Karssen et al. (2016) tot geen significante effecten in hun studie dat de relatie tussen de etnische diversiteit in een school en het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen

onderzocht. Zij kwamen tot de conclusie dat het sociaal-emotioneel functioneren niet gerelateerd is aan de etnische diversiteit binnen een school. Ook Driessen (2002) vindt geen verband tussen het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling en de schoolcompositie. Wat betreft het geslacht van de leerlingen zouden meisjes zich beter voelen op school en liever naar school gaan dan jongens (Van Petegem et al., 2008).

In tegenstelling tot de cognitieve uitkomsten schetst onderzoek naar non-cognitieve uitkomsten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen soms ook een positief verhaal (Demagnet et al., 2011; Van Maele & Van Houtte, 2011). Het zelfvertrouwen en de zelfwaardering van sociaal-etnische minderheden blijkt volgens Agirdag et al. (2012) en Gray-Little en Hafdahl (2000) gemiddeld gezien gelijk of hoger te liggen in een sociaal-etnisch gesegregeerde school dan in een gemengde school of een school met voornamelijk middenklasseleerlingen. Ze voelen zich vaak beter in hun vel en tonen minder probleemgedrag (Agirdag, 2011; Engels et al., 2001). De kans voor deze leerlingen om gepest te worden ligt bovendien lager in een sociaal-etnisch gesegregeerde school (Agirdag, 2011).

### ***Welbevinden van leerlingen en de rol van de leerkracht***

Hoe een leerling zich voelt op school wordt, naast de persoons- en gezinsgerelateerde factoren, beïnvloed door een aantal factoren binnen het onderwijsgebeuren (Hendriks et al., 2008; Vetterburg, Cardoen, Van de Walle, & Brondeel, 2013). Een belangrijk onderdeel van dit onderwijsgebeuren is de leerkracht en de manier waarop die de lessen vormgeeft (Hendriks et al., 2008). Hattie (2009) bevestigt dit door aan te geven dat de kwaliteit van het lesgeven van primair belang is voor het welbevinden van de leerlingen. De leerkracht duikt in de klas vaak op als centrale figuur (Engels et al., 2004) en de taak van de leerkracht gaat verder dan een uitsluitende nadruk op de leerprestaties. Aandacht geven aan het welbevinden van de leerlingen op school is zeker even belangrijk (Sierens et al., 2011).

Onderzoek naar de rol van de leerkracht richt zich voornamelijk op hun invloed op de leerprestaties van de leerlingen (Agirdag et al., 2013; OECD, 2005), maar toch zijn er studies die de rol van de leerkracht in non-cognitieve uitkomsten nagaan (Agirdag et al., 2012; Cohen, 2006; Edling & Frelin, 2013; Engels et al., 2004; Kidger et al., 2009; Sarkova et al., 2014). In Vlaanderen haalt de studie van Agirdag et al. (2012) het belang van de leerkracht in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen aan. De relatie tussen de leerling en de leerkracht heeft een belangrijke impact op de zelfwaardering van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Het ervaren van een ondersteunende relatie met de leerkracht kan zelfs compenseren voor de negatieve impact van de sociaal-ethische schoolsamenstelling

(Agirdag et al., 2012). Het welbevinden van de leerlingen op school en de rol van de leerkracht werd eveneens reeds nagegaan (Cohen, 2006; Edling & Frelin, 2013; Engels et al., 2004; Kidger et al., 2009; Sarkova et al., 2014). Leerkrachten die hun leerlingen met respect behandelen, hen aanmoedigen, voldoende ondersteunen en de lessen afstemmen op hun behoeften, bevorderen het welbevinden van de leerlingen (Engels et al., 2004; Opdenakker & Van Damme, 2000). Bovendien wordt uit onderzoek duidelijk dat er ook een indirect effect van de leerkracht op het welbevinden van de leerlingen kan plaatsvinden. Welbevinden werd eerder reeds gelinkt aan de schoolprestaties van leerlingen. Zo zouden hogere schoolprestaties leiden tot een hoger welbevinden op school (Demant et al., 2011; Depaeppe et al., 2014; Engels et al., 2001; Engels et al., 2004; Opdenakker & Van Damme, 2000; Pels et al., 2011; Thorburn, 2015). Dit effect doet zich bijgevolg in de omgekeerde volgorde voor: leerlingen die zich goed voelen op school behalen vaak betere schoolprestaties (Engels et al., 2001; Hendrikx et al., 2008). De leerkracht treedt op als belangrijke actor in het welbevinden van de leerlingen op school. Het kan dus gesteld worden dat het welbevinden van leerlingen gerelateerd is aan het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht (Engels et al., 2004; Pels et al., 2011).

## **Binnenklasdifferentiatie**

---

### ***Binnenklasdifferentiatie en de rol van de leerkracht***

Leerkrachten komen voor een uitdaging te staan in het voldoen aan de behoeften van alle leerlingen (Anderson, 2007; Santamaria, 2009). Diversiteit in de klas is één van de grootste uitdagingen (Smit & Humpert, 2012; Tomlinson et al., 2003) en een goede leerkracht blijkt een leerkracht te zijn die in staat is om deze verschillen te erkennen (Bellens & De Fraine, 2012). De kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten is dus van groot belang (Palardy, 2008). Binnenklasdifferentiatie wordt beschreven als een vorm van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht (Hoogeveen & Winkels, 2008; van de Grift, 2007). Hierbij erkent de leerkracht dat de klasgroep heterogeen is en dat de instructie en de verwerking van de leerinhouden afgestemd moeten worden op de verschillen in de klasgroep (Bellens & De Fraine, 2012). Coubergs et al. (2015) beschrijven het als volgt: “Binnenklasdifferentiatie is het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling” (p. 1).

Tomlinson en Allan (2000) geven aan dat binnenklasdifferentiatie een manier van denken over onderwijs en leren is. De visie van de leerkracht over onderwijs en leren zal de aanwezigheid van

binnenklasdifferentiatie bepalen. Zo blijken leerkrachten die op een progressieve manier lesgeven frequenter te differentiëren in vergelijking met de andere leerkrachten (Smit & Humpert, 2012). Leerkrachten die de verschillen in de klas erkennen laten het toe om hun lespraktijk aan te passen aan de groep leerlingen (Coubergs et al., 2015; Smit & Humpert, 2012; Tomlinson & Allan, 2000). De leerkrachten hebben aandacht voor hun rol als facilitator in het leerproces van de leerlingen door diverse leeromgevingen te stimuleren (De Neve & Devos, 2016). De leerkracht moet er bovendien ook van uitgaan dat elke leerling kan groeien. Hun taak hierin is dat zij er voor moeten zorgen dat de leerlingen uitgedaagd worden. Deze overtuiging staat haaks op de overtuiging dat succes van leerlingen louter het gevolg is van hun intelligentie, waarbij de achtergrondkenmerken en de omgeving waarin het kind opgroeit bepalend is (Dweck, 2008). Anderson (2007) en Tomlinson en Allan (2000) stellen dat de idee van binnenklasdifferentiatie niet volledig aansluit bij het klassieke instructiemodel. Bij gedifferentieerde instructie wordt het proces gekoppeld aan hoe de leerlingen komen tot begrip, feiten en vaardigheden. Hier kan aan tegemoet gekomen worden door te differentiëren tijdens het plannen van de lessen. Dit sluit echter niet aan bij een traditionele les waarbij het proces wordt opgevat als onafhankelijk van hoe de leerlingen komen tot begrip, feiten en vaardigheden (Anderson, 2007). De leerkracht verwacht hierbij dat de leerlingen dezelfde soort en hoeveelheid leerstof verwerken op hetzelfde tempo (Anderson, 2007; Tomlinson & Allan, 2000).

Volgens een aantal auteurs kan een toename in de complexiteit binnen het pedagogisch-didactisch handelen worden opgemerkt. Zo zijn er meer eenvoudige vaardigheden zoals het creëren van een efficiënte en veilige klasorganisatie, deze vaardigheden gaan vooraf aan meer complexe vaardigheden, zoals het afstemmen van de instructie en verwerking op de verschillen tussen leerlingen (van de Grift, 2007; van de Grift, Helms-Lorenz & Maulana, 2014). Ter observatie van verschillende aspecten van het pedagogisch-didactisch handelen ontwikkelde van de Grift (2007) het instrument '*International Comparative Analysis of Learning and Teaching*' (ICALT). Binnen de schaal die polst naar de binnenklasdifferentiatie worden vier dimensies onderscheiden. Zo wordt er ten eerste bijzondere aandacht besteed aan de lesdoelen (van de Grift et al., 2014). Het is namelijk belangrijk dat de leerkracht nagaat of de leerlingen de nieuwe leerstof begrijpen (Smith & Humpert, 2012). Ten tweede gaat er aandacht naar de zwakkere leerlingen, zij zouden volgens van de Grift et al. (2014) extra leer- en instructietijd aangeboden moeten krijgen. Ten derde wordt de leerkracht verondersteld de instructie af te stemmen op de relevante verschillen tussen leerlingen en als laatste zorgt de leerkracht er voor dat de verwerking van de leerstof afgestemd wordt op de relevante verschillen tussen leerlingen. Deze studie neemt de conceptualisering en operationalisering van binnenklasdifferentiatie van de Grift

(2007) over. Het concept binnenklasdifferentiatie wordt hier ook opgevat als het afstemmen van de instructie en verwerking op de verschillen tussen leerlingen, waarbij bijzondere aandacht gaat naar de zonet besproken vier dimensies.

Binnen de literatuur rond binnenklasdifferentiatie komt naar voor dat vrouwelijke leerkrachten in het basisonderwijs het meest differentiëren (Smit & Humpert, 2012). Ook blijkt volgens deze auteurs dat leerkrachten vooral differentiëren in individuele opdrachten, de hoeveelheid opdrachten en de tijd om deze te maken. De meerderheid van de leerkrachten differentieert dus tijdens het plannen van de lessen, slechts de minderheid doet dit bij het begeleiden van het leren van de leerlingen. Over het algemeen oriënteren de leerkrachten zich ook voornamelijk tot de hele klas en niet naar de leerlingen met verschillende leerbehoeften. Differentiatie gebeurt vaak eerder als aanvulling op het gewone lesgebeuren (Smit & Humpert, 2012). Het gevaar bestaat er bovendien ook in dat leerkrachten niet verder gaan dan het erkennen van verschillen in de klas. De grens tussen differentiëren en een label leggen ligt namelijk dicht bij elkaar (Santamaria, 2009). Het gegeven dat differentiëren binnen de klasgroep een complex gegeven is, wordt geïllustreerd in de studies van Smit & Humpert (2012) en Tomlinson et al. (2003). Zij vonden dat beginnende leerkrachten het aanpassen van de lessen aan de diversiteit in de klas één van de grootste uitdagingen vonden.

Ook al erkent de leerkracht de verschillende dimensies van diversiteit zoals onder andere de thuistaal, SES en etniciteit, worden bij binnenklasdifferentiatie de verschillen tussen leerlingen opgevat als verschillen in leren. De verschillen in leren doen zich voor naar verschillen in interesses, leerprofiel en leerstatus (Bellens & De Fraine, 2012; Coubergs et al., 2015). Zo gaat de leerkracht ervan uit dat leerlingen verschillen in de mate waarin ze in een bepaald thema geïnteresseerd zijn. Inspelen op de interesses zou de motivatie verhogen. De leerkracht is er zich bijgevolg ook van bewust dat de leerlingen een verschillende voorkennis en mogelijkheden hebben. Toch is het hierbij cruciaal dat alle leerlingen in de klas optimale leerkansen aangeboden krijgen, dit is immers de primaire doelstelling van binnenklasdifferentiatie (Couborgs et al., 2015; Tomlinson, 2001).

### ***Binnenklasdifferentiatie en de impact op leerlingen***

De meerderheid van de studies rond differentiëren in de klas richten zich op de cognitieve gevolgen hiervan (Aliakbari & Haghghi, 2014; Baumgartner, Lipowski, & Rush, 2003; De Fraine et al., 2009; Grimes & Stevens, 2009; Smit & Humpert, 2012). Ondanks dat binnen deze studie ingezet wordt op het effect van binnenklasdifferentiatie op het welbevinden van leerlingen in sociaal-etnisch



gesegregeerde scholen, is het interessant om de cognitieve gevolgen van binnenklasdifferentiatie te bekijken aangezien het welbevinden van leerlingen namelijk ook als procesvariabele kan gezien worden. Leerlingen die zich goed voelen op school kunnen zich meer inzetten, wat een positief gevolg heeft op de leerlingenprestaties (Engels et al., 2001; Hendriks et al., 2008). Hogere schoolprestaties zouden bovendien ook leiden tot een hoger welbevinden op school (Demant et al., 2011; Depaepe et al., 2014; Engels et al., 2001; Engels et al., 2004; Opdenakker & Van Damme, 2000; Pels et al., 2011; Thorburn, 2015). Diverse studies geven aan dat er positieve effecten zijn op de cognitieve uitkomsten wanneer de leerkracht kiest voor strategieën om te differentiëren binnen de klasgroep (Aliakbari & Haghighi, 2014; Baumgartner et al., 2003; Burny et al., 2015; Coubergs et al., 2015; Grimes & Stevens, 2009; Hattie, 2008). Al worden er niet steeds positieve effecten gevonden. Smit en Humpert (2012) tonen bijvoorbeeld geen positieve effecten aan van binnenklasdifferentiatie op de wiskunde- en leesprestaties.

Hoewel meeste onderzoeken over de effecten van binnenklasdifferentiatie zich richten op de cognitieve uitkomsten, zijn er wel een aantal studies die de non-cognitieve uitkomsten bekijken. Hoewel Opdenakker en Van Damme (2000) aangeven dat het effect van binnenklasdifferentiatie hoger is op de prestaties dan op het welbevinden van de leerlingen, vonden zij toch dat het differentiëren in de klas een impact heeft op het welbevinden van de leerlingen. Dit effect van het pedagogisch-didactisch handelen op het welbevinden werd ook gevonden bij Burny et al. (2015). Het doorvoeren van aanpassingen afgestemd op de leerlingen heeft volgens van de Grift (2007) positieve effecten op de betrokkenheid van de leerlingen, hun attitudes en hun gedrag (Karadag & Yasar, 2010). Dit zou daarnaast in het bijzonder voor de zwakkere leerlingen gelden: extra instructie en leertijd zou positieve effecten teweegbrengen (Houtveen, Booij, de Jong, & van de Grift, 1999). Differentiëren binnen de klas zou ook de motivatie voor het leren bij de leerlingen aanwakkeren (Coubergs et al., 2015; Tomlinson & Allan, 2000). De studie van Moens et al. (2009) nemen binnenklasdifferentiatie niet expliciet op, wel blijkt uit deze studie dat leerlingen hun welbevinden hoger inschatten wanneer er sprake is van een positieve leerkrachtstijl. Hiermee wordt verwezen naar stimulerende tussenkomsten van de leerkracht en gevoeligheid voor beleving. Ook bij duidelijke instructies en aandacht naar diversiteit en integratie schatten ze hun welbevinden hoger in. Hofman, Hofman & Guldmond (1999) vonden dat het instructieklimaat in de klas een positief effect uitoefent op het welbevinden van de leerlingen.

### ***Binnenklasdifferentiatie in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen***

De uitdagingen binnen sociaal-etnisch gesegregeerde scholen werden eerder reeds besproken. Deze studie wil zich bijgevolg niet uitsluitend richten op de achtergrondkenmerken van de leerlingen. In het leren van leerlingen is het immers niet alleen de sociaal-economische achtergrond, etniciteit en de intelligentie die er toe doen: ook de leerkracht determineert het leren (Dweck, 2008; van de Grift, Chun, Maulana, Lee, & Helms-Lorenz, 2016). Hieruit komt de vraag boven wat een effectieve leerkracht is en wat de leerkracht doet om voordelen bij de leerlingen en in de lespraktijk te bewerkstelligen (van de Grift et al., 2016). De plaats van binnenklasdifferentiatie als vorm van pedagogisch-didactisch handelen kan binnen sociaal-etnisch scholen een belangrijke positie innemen. Het pedagogisch-didactisch handelen wordt namelijk als meer effectief gezien wanneer de leerkrachten de culturele achtergrond van leerlingen betrekken met het oog op hun begrip en de inhoud van leren en interesses (Gay, 2010). Differentiatie in de klas moet voldoen aan de behoeften van leerlingen met een andere culturele, socio-economische en talige achtergrond (Santamaria, 2009; Tomlinson et al., 2003) omdat er wordt gestreefd naar een leeromgeving waarin geen enkel kind wordt uitgesloten (Anderson, 2007).

Onderzoek toont aan dat minderheidsgroepen beter presteren en meer actief deelnemen in de klas wanneer de schoolomgeving gevoelig is voor hun cultuur (De Neve & Devos, 2016). Een Vlaamse studie legt het verband tussen enkele kenmerken van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen en binnenklasdifferentiatie. Zij vonden dat de effectiviteit van binnenklasdifferentiatie groter is voor leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond en lage aanvangsprestaties (De Fraine et al., 2009). De kloof tussen sociaal-etnische minderheden en middenklasseleerlingen kan op deze manier verkleind worden (Beecher & Sweeny, 2008). Dit illustreert dat scholen met veel leerlingen met een laag gemiddelde SES, veel niet-Nederlandstaligen en lage aanvangsprestaties extra aandacht verdienen aangezien zij als risicoscholen worden beschouwd (Vandecandelaere et al., 2010). Overmaat en Ledoux (2001) bevestigen dit door aan te geven dat binnenklasdifferentiatie vooral een gunstig effect heeft bij kinderen uit gezinnen met een lage SES. Er wordt meer leerpotentieel aangesproken wanneer onderwijs inspeelt op de diversiteit in leren (Heylen et al., 2006).

Klaspraktijken waarin alle leerlingen worden opgenomen en waarin aandacht wordt geven aan cognitieve, culturele, talige en socio-economische verschillen worden beschouwd als beste klaspraktijken (Santamaria, 2009). Toch moet ook gezegd worden dat leerkrachten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen zich minder zeker voelen op het vlak van differentiëren in de klas. Ze vinden het niet evident om alle leerlingen op hun niveau aan te spreken. Het blijkt dat zij beter zijn in de

eenvoudige vaardigheden van het pedagogisch-didactisch handelen dan in de meer complexe vaardigheden zoals het afstemmen van hun handelen op de verschillen tussen de leerlingen (Burny et al., 2015). Het is natuurlijk niet verwonderlijk dat de leerkrachten binnen sociaal-etnisch gesegregeerde scholen hier meer moeilijkheden bij ondervinden. Struyven, Coubergs, Gheysens, Engels, & Smets (2016) illustreren dit als volgt: “De toepassingen van binnenklasdifferentiatie zijn even divers als de diversiteit van de leerlingen die we ermee willen aanspreken” (p. 10).

Deze studie heeft als overkoepelend doel om de relatie te onderzoeken tussen de binnenklasdifferentiatie door de leerkracht en het welbevinden van de leerlingen in het vierde leerjaar in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen. Hierbij zal de relatie gecontroleerd worden voor een aantal individuele achtergrondkenmerken en klascompositiekenmerken. Op basis van bovenstaande literatuurstudie wordt één kernhypothese (*H1*) en twee bijkomende hypothesen (*H2* en *H3*) rond de controlevariabelen geformuleerd.

*Hypothese 1 (H1):* Het welbevinden bij de leerlingen in het vierde leerjaar in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen verschilt naargelang de binnenklasdifferentiatie. Bij meer binnenklasdifferentiatie is het welbevinden bij de leerlingen hoger.

*Hypothese 2 (H2):* Leerlingen met een lage SES, een niet-Nederlandstalige thuistaal en een niet-Westerse achtergrond hebben een lager welbevinden dan leerlingen met een hogere SES, een Nederlandstalige thuistaal en een Westerse achtergrond.

*Hypothese 3 (H3):* Klassen met een hoge proportie sociaal-etnische minderheden hebben gemiddeld gezien een lager welbevinden dan klassen met een lage proportie sociaal-etnische minderheden.

De kernhypothese (*H1*) wordt geformuleerd aangezien uit Moens et al. (2009) blijkt dat leerkrachten die hun leerlingen met respect behandelen, hen aanmoedigen, voldoende ondersteunen, de lessen afstemmen op hun behoeften en aandacht hebben voor diversiteit, het welbevinden van de leerlingen bevorderen. Aangezien het afstemmen van de lessen op de behoeften van de leerlingen en de aandacht voor diversiteit twee centrale kenmerken zijn van binnenklasdifferentiatie (Bellens & De Fraine, 2012; van de Grift, 2007) komt de hypothese naar boven dat er een impact van binnenklasdifferentiatie op het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen zou kunnen zijn. In de tweede hypothese (*H2*) worden de individuele achtergrondkenmerken van de leerling beschouwd. In voorgaand onderzoek werden veeltalig negatieve effecten van een lage SES, een niet-Nederlandstalige

thuis taal en een niet-Westerse achtergrond gevonden op non-cognitieve uitkomsten (o.a. Agirdag et al., 2012; Burny et al., 2015; Vettenburg & Brondeel, 2010). Omwille van deze reden wordt vermoed dat deze individuele achtergrondkenmerken een negatief effect zullen hebben op het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregerde scholen. Naast de effecten van individuele achtergrondkenmerken op de schooluitkomsten, heeft onderzoek bovendien aangetoond dat de groepssamenstelling van een school of een klas een impact heeft, zoals de gemiddelde sociaal-economische en etnische compositie, (Agirdag et al., 2012; Demanet et al., 2011, Palardy, 2008; Van der Slik et al., 2006; Van Houtte & Stevens, 2009). Uit de literatuur blijkt dat er voornamelijk een negatieve invloed van een hoge proportie sociaal-etnische minderheden op de uitkomsten van leerlingen kan opgemerkt worden (o.a. Burny et al., 2015; Demanet et al., 2011; Dronkers, 2010). Deze studie tracht hier ook voor te controleren (H3). De uitkomsten worden aldus gezocht op leerlingniveau waarbij in het bijzonder wordt toegelegd op de verklarende rol van individuele achtergrondkenmerken en kenmerken op het klasniveau, meer bepaald de binnenklasdifferentiatie en de klascompositiekenmerken. Zoals in overeenkomst met ander effectiviteitsonderzoek is deze studie gericht op het bereiken van geplande uitkomsten en wordt de onderlinge wisselwerking tussen beide niveaus onderzocht (Reynolds et al., 2014).

## **Methodologie**

---

### ***Steekproeftrekking, participanten en procedure***

De data van deze studie maken deel uit van het project Innoveren en Excelleren in Onderwijs (PIEO). Dit project werd uitgevoerd in opdracht van de voormalig Vlaams minister van Onderwijs en Vorming Pascal Smet en stond onder toezicht van het departement Onderwijs en Vorming. In dit onderzoek zijn 15 sociaal-etnisch gesegregerde basisscholen betrokken, waarvan vier gelegen in Antwerpen en Brussel, één in Gent en zes in de Limburgse mijnstreek. Deze scholen worden gedefinieerd als ‘sociaal-etnisch gesegregerd’ omdat meer dan 75% van de leerlingen zich in kansarme situaties bevinden. Om te bepalen of een leerling zich in een kansarme situatie bevindt, werd gekeken naar thuis taal, hoogste opleidingsniveau van de moeder en de ontvangen financiële steun binnen het gezin (Burny et al., 2015).

In dit onderzoek zijn 274 kinderen uit het vierde leerjaar betrokken, waarvan 145 (52.9%) meisjes en 129 (47.1%) jongens. De leerlingen kregen in 2013 een vragenlijst te verwerken. Hierin werd onder meer gepeild naar een aantal socio-demografische kenmerken en het welbevinden op school onder

toezicht van getrainde enquêteurs. De leerlingen legden ook een rekentoets af om de rekenvaardigheid in kaart te brengen. Deze toets werd initieel ontwikkeld in het kader van het SiBO-onderzoek (Schoolloopbanen in het Basisonderwijs). Deze toetsen werden klassikaal afgelegd en bevatten een evenwicht aan talige en niet-talige items (Burny et al. 2015). Daarnaast werd per leerling ook een oudervragenlijst voorzien. Het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkrachten zit vervat in videomateriaal. Voor de opname van dit videomateriaal werden steeds onafhankelijke personen ingeschakeld om achteraan in de klas te filmen. Er werden in deze studie op basis van het beschikbare videomateriaal tevens 15 leerkrachten geobserveerd. In totaal werden 31 klasobservaties doorgevoerd, 15 voor de lessen rekenen, 16 voor de lessen taal.

### ***Instrumenten***

#### ***Afhankelijke variabele***

**Welbevinden.** De afhankelijke variabele in deze studie is het welbevinden van de leerlingen op school en wordt gemeten aan de hand van antwoorden in leerlingenvragenlijsten. Hendriks et al. (2008) verwachten dat kinderen vanaf het vierde leerjaar in het lager onderwijs in staat zijn een vragenlijst die peilt naar de dynamisch-affectieve ontwikkeling op een zinvolle manier in te vullen. Dit heeft voordelen aangezien op deze manier naar emoties kan gepeild worden waar ouders en leerkrachten slechts indirect zicht op hebben. In de leerlingenvragenlijsten werd gepeild naar de mate waarin de leerling stellingen zoals ‘ik vind dat we op onze school leuke dingen doen’ en ‘ik ben blij dat ik op deze school zit’ onderschrijft. Deze stellingen werden gescoord op een 5-punten Likertschaal, gaande van helemaal niet waar (0) tot helemaal waar (4).

De operationalisering het welbevinden van de leerlingen is gebaseerd op de schaal ‘Plezier op school’ (Zie Bijlage 2) uit de schoolvragenlijst van Smits en Vorst (1990, in Hendriks et al., 2008) en de schaal ‘Schoolwelbevinden’ (Zie Bijlage 3) uit de leerlingenvragenlijst van het SiBO-onderzoek (Maes, 2003; Maes & Van Damme, 2004; Maes, Van Damme en Verschueren, 2008). De schaal ‘Plezier op school’ meet “de mate waarin de leerling tevreden zegt te zijn met de school in het algemeen en bevrediging ontleent aan het schoolgaan” (Smits & Vorst, 1990 in Hendriks et al., 2008, p. 11). Deze schaal wordt gemeten aan de hand van acht items. De schaal ‘Schoolwelbevinden’ wordt aan de hand van vier items gemeten (Maes, 2003; Maes & Van Damme, 2004; Maes et al., 2008). Op basis van een exploratieve factoranalyse met SPSS Statistics 24 werd de beslissing genomen om de twee bovenstaande schalen samen te nemen. De exploratieve factoranalyse gaf drie factoren aan (zie Bijlage 4a), maar op basis van

de correlatiematrix (zie Bijlage 4b), werd besloten om de factorladingen te fixeren op één (zie Bijlage 4c). De huidige schaal van het welbevinden bevat bijgevolg twaalf items. Deze schaal heeft eveneens een hoge betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha = .840$ ). Dit wijst erop dat de schaal intern consistent is (Field, 2009). In totaal is er data rond het welbevinden voor 253 (92.34%) leerlingen. Er zijn dus 21 (7.66%) leerlingen die de vragenlijst niet of niet volledig invulden. De scores op de schaal welbevinden variëren theoretisch tussen 0 en 100. Het gemiddelde welbevinden van de leerlingen uit deze steekproef is 80.70 (SD = 18.45) met een minimumscore van 16.67 en een maximumscore van 100.

### ***Onafhankelijke variabelen***

#### ***Niveau 1: leerlingniveau***

**Geslacht leerling.** Het geslacht van de leerling werd bevraagd in de leerlingvragenlijst (0 = jongen, 1 = meisje). Van de 274 leerlingen waren er 129 jongens (47.1%) en 145 meisjes (52.9%). Binnen deze categorische variabele werden de jongens (0) beschouwd als referentiecategorie.

**Sociaal-economische status (SES).** Als indicator voor SES werd het hoogste opleidingsniveau van de moeder gekozen. Het hoogste opleidingsniveau van de moeder wordt namelijk gezien als belangrijke indicator van de SES van een leerling (Hattie, 2008; Sirin, 2005). Deze vraag bestond uit vijf antwoordmogelijkheden (0 = geen lager onderwijs, 1 = lager onderwijs afgerond, 2 = lager secundair onderwijs afgerond, 3 = hoger secundair onderwijs afgerond en 4 = hoger onderwijs) en werd vervolgens gehercodeerd tot een binaire variabele (0 = hoogste diploma tot en met lager secundair onderwijs en 1 = hoogste diploma vanaf het hoger secundair onderwijs). Deze keuze werd gebaseerd op vorig onderzoek (Burny et al., 2015). In de studie werden ouders als laagopgeleid beschouwd wanneer ze geen diploma secundair onderwijs op zak hebben. Alsook rekening houdend met de specifieke context, werd ervoor geopteerd om de moeders met een hoogste diploma van het hoger secundair onderwijs en het hoger onderwijs samen te nemen aangezien er slechts 7 moeders uit de steekproef een diploma hoger onderwijs hadden. Één school uit de steekproef nam bovendien niet deel aan de oudervragenlijsten. In totaal was er op deze vraag een respons van 252 (92%). In de categorie laagopgeleide moeders zaten 188 (68.6%) moeders (=0), in de hoogste categorie zaten 64 (23.4%) moeders (=1).

**Etniciteit.** Uit de literatuur blijkt dat er verschillende maten zijn om de etniciteit van leerlingen te operationaliseren. Zo werd er in het grootschalige SIBO-onderzoek voor geopteerd om de thuistaal van

de leerling te gebruiken (Vandecandelaere et al., 2010). Toch wordt de etnische achtergrond van de leerlingen meestal geoperationaliseerd op basis van de geboorteplaats van de grootmoeder (Phalet & Swyngedouw, 2003). In lijn met de studie van Agirdag et al. (2013) werd er binnen deze studie voor gekozen om de geboorteplaats van de grootmoeder te gebruiken voor de operationalisering van de variabele etniciteit. Deze gegevens werden verzameld uit de oudervragenlijst. Wanneer deze gegevens ontbraken, werd de geboorteplaats van de moeder meegenomen (Agirdag et al., 2013). De respons was op deze twee vragen eerder laag: er werden 92 (33.60%) ontbrekende waarden vastgesteld. Er werd net zoals in de studie van Agirdag et al. (2013) een onderscheid gemaakt tussen enerzijds de leerlingen met een grootmoeder (of moeder) die geboren is in België of in een West-Europees land (=0) (4.95%) en anderzijds de leerlingen waarvan de grootmoeder (of moeder) geboren is in een ander land (=1) (95.05%).

**Thuis taal.** Aangezien de thuis taal van de leerling niet werd gekozen voor het operationaliseren van de variabele etniciteit, werd beslist om de thuis taal op te nemen als aparte variabele. Uit onderzoek blijkt namelijk dat thuis taal een belangrijke voorspeller is van de uitkomsten van leerlingen (Vandecandelaere et al., 2010). De thuis taal van de leerling werd in de oudervragenlijst nagegaan door de vraag ‘Welke taal spreekt de moeder thuis met kind?’. Deze vraag werd in de vragenlijsten zeer vaak opengelaten (52.2%). De antwoorden werden omgezet tot een binaire categorische variabele (0 = Nederlands en Nederlands en andere taal (28.5%), 1 = andere taal (19.3%)).

**Rekenvaardigheidsscore.** De prestaties van leerlingen op een rekentoets zijn een indicatie voor de cognitieve mogelijkheden van leerlingen (Melhuish et al., 2008). Deze variabele werd opgenomen aangezien hoger presterende leerlingen gemiddeld gezien ook liever naar school zouden gaan (Engels et al., 2001) en dat leerkrachten anders staan tegenover leerlingen die hoger presteren (Van Houtte, 2006). Er werden in totaal 259 (94.53%) rekentoetsen ingevuld, 15 (5.47%) leerlingen legden deze rekentoets niet af. De leerlingen hebben een gemiddelde score van 82.40 (SD = 8.88). De minimumscore is 59.55, de maximumscore 101.16.

## ***Niveau 2: klasniveau***

**Geslacht leerkracht.** Het geslacht van de leerkracht (0 = mannelijke leerkracht, 1 = vrouwelijke leerkracht) werd in het videomateriaal geobserveerd. Van de 15 geobserveerde leerkrachten waren er 12 vrouwelijke en 3 mannelijke leerkrachten. Binnen deze categorische variabele werden de mannelijke leerkrachten beschouwd als referentiecategorie.

**Sociaal-economische klascompositie.** In lijn met studies zoals die van Agirdag et al. (2013), Demanet et al. (2011), Palardy (2008) en Van Houtte (2011) werden er een aantal compositievariabelen opgenomen. Compositievariabelen kunnen op het klasniveau of op het schoolniveau worden opgenomen. Aangezien in deze studie de nadruk ligt op het klasgebeuren en Kyriakides et al. (2000) en Palardy (2008) in hun studie stellen dat klaseffecten een belangrijke rol spelen bij uitkomstvariabelen op leerlingniveau, richt deze studie zich op de klascompositie-effecten. De socio-economische compositie van de klas werd berekend op basis van de dichotome variabele SES op leerlingniveau (zie boven). Per klas werd de proportie hoogopgeleide moeders berekend. Voor één klas kon de variabele niet berekend worden aangezien de ouders van deze klas de oudervragenlijst niet hebben ingevuld. De gemiddelde proportie van hoogopgeleide moeders over alle klassen heen is 25.89% (SD = 12.13). De maximumscore is 46% en de minimumscore is 0, in deze klas zijn alle moeders dus laaggeschoold.

**Etnische klascompositie.** De proportie van een etnische groep in de klas werd opgenomen als indicator om de etnische samenstelling van een klas te operationaliseren. De etnische samenstelling van de klas werd berekend op basis van de leerlingvariabele etniciteit (zie boven). Deze variabele drukt leerlingen met een niet-Westerse achtergrond in de klas proportioneel uit. De data rond deze variabele is beschikbaar voor 12 klassen. De gemiddelde etnische klascompositie over alle klassen heen is zeer hoog met 95.43% (SD = 5.4) leerlingen met een niet-Westerse origine. De klas met de laagste etnische compositie bevat 83% leerlingen met een niet-Westerse origine, de hoogste mogelijke etnische samenstelling is 100%. Hiervan was sprake in de helft (n = 6) van de twaalf scholen.

**Klascompositie thuistaal.** Deze variabele is gebaseerd op de leerlingvariabele thuistaal (zie boven) en drukt de gemiddelde proportie leerlingen uit waarvan de moeder thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt met het kind. Ook bij deze klascompositievariabele ontbreekt de data van drie klassen. Het gemiddelde is 26.85% (SD = 20.58, max. = 71%, min. = 11%).

**Afstemmen van instructie en verwerking op de verschillen.** Aangezien het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht vervat zit in videomateriaal, was het mogelijk om de leerkracht te beoordelen op de mate waarin hij of zij differentieert in de klas. Binnenklasdifferentiatie werd binnen deze studie gescoord aan de hand van de subschaal ‘afstemmen van instructie en verwerking op verschillen tussen leerlingen’ van het observatieformulier ‘International Comparative Analysis of Learning and Teaching’ (ICALT) (van de Grift, 2007). Deze subschaal bestaat uit vier dimensies op een vierpuntschaal. De vier dimensies zijn de volgende: ‘de leraar gaat na of de lesdoelen werden bereikt’ (nagaan van bereikte lesdoelen), ‘de leraar biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd’



(extra leer- en instructietijd zwakke leerlingen), ‘de leraar stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen’ (afstemming instructie op verschillen) en ‘de leraar stemt de verwerking van de leerstof af op verschillen tussen leerlingen’ (afstemming verwerking op verschillen) (zie Bijlage 1 voor een volledig overzicht). De subschaal wordt in deze studie opgenomen per dimensie. Deze keuze werd gemaakt opdat er meer specifieke uitspraken gedaan konden worden over het differentiëren van de leerkracht in de klas. De leerkracht werd beoordeeld waarbij 1 staat voor een zwakke uitvoering en 4 staat voor een sterke uitvoering (Van Droogenbroeck, Joosten, Imberechts, & Van Damme, 2010). Een hogere score volgens het ICALT-observatieformulier wordt in deze studie bijgevolg opgevat als meer binnenklasdifferentiatie.

In deze studie werden 15 leerkrachten geobserveerd, waardoor er voor alle 274 leerlingen een uitspraak gedaan kan worden over de mate waarin in hun klas gedifferentieerd wordt. De variabele ‘nagaan van bereikte lesdoelen’ heeft een gemiddelde van 2.38 (SD = 0.50; min. = 1, max. = 3), ‘extra leer- en instructietijd zwakke leerlingen’ heeft een gemiddelde van 1.80 (SD = 0.54, min. = 1, max. = 3), ‘afstemming instructie op verschillen’ heeft een gemiddelde van 2.28 (SD = 0.61, min. = 1, max. = 3.50) en ‘afstemming verwerking op verschillen’ heeft een gemiddelde van 1.44 (SD = 0.50, min. = 1, max. = 2.50). Het algemene gemiddelde over de 4 dimensies heen is 1.97 (SD = 0.45).

### ***Onderzoeksdesign***

De data in deze studie heeft een duidelijk geclusterde structuur: 274 leerlingen (niveau 1) zijn genest in 15 klassen (niveau 2). Bij een geclusterde structuur wordt ervan uitgegaan dat individuen interageren met de sociale context waarin ze zich bevinden. Zij worden hierdoor beïnvloed en de context op zich beïnvloedt ook de individuen waaruit ze bestaat (Hox, Moerbeek, & van de Schoot, 2010). Concreet kan in het kader van deze studie worden gesteld dat leerlingen in dezelfde klas meer gemeenschappelijk hebben dan leerlingen uit andere klassen. Omwille van deze reden is multilevel analyse de gepaste techniek voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag (Van Den Noortgate, Pustjens, & Onghena, 2004). De data-analyse zal gebeuren met het statistisch softwareprogramma MLwiN 2.32. De schattingen van de parameters werd gedaan met de *restricted maximum likelihood*-methode (RIGLS). De keuze om via deze methode te schatten baseert zich op Longford (1993, in Hox et al., 2010). Zij stellen immers dat deze methode beter is wanneer er sprake is van een kleine steekproef.

Het is gebruikelijk bij multilevel analyse om te beginnen met het schatten van onconditionele modellen om te bepalen hoeveel variantie zich op klasniveau bevindt. Door het schatten van dergelijk nulmodel

(Model 0) kan bepaald worden of multilevel analyse noodzakelijk is (Hox et al., 2010). In lijn met het meeste onderwijs-effectiviteitsonderzoek worden eerst de leerlingvariabelen toegevoegd (Aesaert, 2015; Opdenakker & Van Damme, 2000; Van Laere, Aesaert, van Braak, 2014). Ook omwille van de reden dat dit onderzoek zich sterk focust op de binnenklasdifferentiatie zullen eerst de controlevariabelen zoals de leerlingvariabelen en de klascompositievariabelen worden ingevoerd voordat de drie variabelen rond binnenklasdifferentiatie worden ingevoerd.

In het totaal werden in deze studie vier modellen getest via een stapsgewijze multilevel methode (in lijn met Aesaert, 2015; Van Laere et al., 2014). Er zal gestart worden met een nulmodel (Model 0) en in de volgende modellen worden stapsgewijs de leerlingvariabelen (Model 1), de klascompositievariabelen (Model 2) en de leerkrachtvariabelen (Model 3) toegevoegd. In deze stapsgewijze aanpak zullen per model eerst de variabelen worden toegevoegd, een tweede stap is dat de niet-significante effecten uit het model zullen worden verwijderd. Voor elk model werd bijgevolg de verbetering tegenover het vorige model nagegaan door de significantie van het verschil in deviantie van de twee modellen na te gaan (Snijders & Bosker, 2011).

## **Resultaten**

---

### ***Beschrijvende statistiek***

De beschrijvende statistieken van de opgenomen variabelen werden berekend met SPSS Statistics 24. Tabel 1 geeft een overzicht van de aantallen, de minimum- en maximumscores, de gemiddeldes of de percentages en de standaarddeviaties. De univariate data werd reeds weergegeven bij de beschrijving van de variabelen. Tabel 2 geeft een overzicht van de Pearson correlaties van de variabelen. Hierbij moet worden opgemerkt dat er een sterke correlatie tussen de variabelen ‘afstemming instructie op verschillen’ en ‘extra leer- en instructietijd zwakke leerlingen’ ( $r = .80$ ;  $p < .01$ ) en ‘afstemming instructie op verschillen’ en ‘afstemming verwerking op verschillen’ ( $r = .74$ ;  $p < .01$ ) is. Omwille van deze reden is het niet mogelijk om deze variabelen samen te toetsen, daarom zal de variabele ‘afstemming instructie op verschillen’ uit de analyse verwijderd worden aangezien er anders problemen van multicollineariteit kunnen opduiken.

**Tabel 1:** Beschrijvende statistieken: aantallen, minimum- en maximumscores, gemiddeldes (continue variabelen), percentages (categorische variabelen) en standaarddeviaties.

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M of % (SD)</b>
1. Etnische klascompositie (% niet-Westerse achtergrond)	12	83	100	95.43(5.42)
2. Thuis taal klascompositie (% thuis taal niet-Nederlandstalig)	12	11.10	71.40	41.87(20.67)
3. Sociaal-economische klascompositie (% hoge SES)	14	0	46.00	25.89(12.13)
4. Nagaan van bereikte lesdoelen	15	1	3	2.28(0.56)
5. Extra leer- en instructietijd zwakke leerlingen	15	1	3	1.83(0.53)
6. Afstemming instructie op verschillen	15	1	3.5	2.24(0.66)
7. Afstemming verwerking op verschillen	15	1	2.5	1.49(0.54)
8. Vrouwelijke leerkracht	15	0	1	-
9. SES (1 = hoge SES)	252	0	1	0.29(0.46)
10. Thuis taal (1= Niet-Nederlandstalig)	131	0	1	0.40(0.49)
11. Etniciteit (1 = niet-Westerse achtergrond)	182	0	1	0.96(0.20)
12. Rekenvaardigheidsscore	259	59.55	101.16	82.40(8.88)
13. Meisje	274	0	1	-
14. Welbevinden	253	16.45	100	80.70(18.45)

*Noot.* N: aantal; Min: minimumwaarde; Max: maximumwaarde; M: gemiddelde; SD: standaarddeviatie.

Vervolgens werd er ook voor geopteerd om voor de onafhankelijke binaire categorische variabelen een t-toets (*independent sample t-test*) uit te voeren. Op deze manier kunnen we telkens de gemiddeldes tussen de twee groepen vergelijken en kijken of deze significant zijn (Field, 2009). Dit werd gedaan voor het geslacht, de SES, thuis taal en etniciteit van de leerling en het geslacht van de leerkracht. Wat betreft het geslacht van de leerling, werd de assumptie van homogeniteit tussen de varianties getest via de Levene's F test ( $F(230) = 9.835, p < .05$ ) (Gastwirth, Gel, & Miao, 2009). Hieruit blijkt dat de variantie tussen de jongens en de meisjes verondersteld worden niet gelijk te zijn. Omwille van deze reden werden de standaard t-toetsresultaten gebruikt. De resultaten van de onafhankelijke t-toets waren significant ( $t(220.971) = -3.02, p < .05$ ), dit geeft aan dat er een significant verschil is tussen het welbevinden van jongens ( $M = 77.00, SD = 20.48$ ) en meisjes ( $M = 84.00, SD = 15.80$ ). De meisjes in de steekproef blijken met andere woorden een significant hoger welbevinden te hebben dan de jongens. Uit de Levene's F test van de SES ( $F(251) = 0.332, p = .565$ ), thuis taal ( $F(121) = 0.195, p = .66$ ), etniciteit ( $F(169) = 3.006, p = .085$ ) en het geslacht van de leerkracht ( $F(251) = 0.091, p = .763$ ) bleek dat de variantie tussen de twee groepen verondersteld werden gelijk te zijn. Omwille van deze reden werd de t-toets gebruikt. De resultaten van de t-toets waren vervolgens niet-significant voor de SES

**Tabel 2:** Pearson correlaties bij de variabelen (leerlingen: n = 274; leerkrachten: n = 15).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Etnische klascompositie (% niet-Westerse achtergrond)	1													
2. Thuis taal klascompositie (% thuis taal niet-Nederlandstalig)	-.13	1												
3. Sociaal-economische klascompositie (% hoge SES)	-.14*	-.06	1											
4. Nagaan van bereikte lesdoelen	-.27**	-.01	-.01	1										
5. Extra leer- en instructietijd zwakke leerlingen	.02	.09	.09	.20**	1									
6. Afstemming instructie op verschillen	-.05	.20**	.20**	.67**	.80**	1								
7. Afstemming verwerking op verschillen	-.34**	.30**	.30**	.41**	.66**	.74**	1							
8. Vrouwelijke leerkracht	.15*	.25**	-.32	-.26**	.46**	.13*	.17**	1						
9. SES (1 = hoge SES)	-.02	.28**	.28**	-.01	.02	.05	.08	-.10	1					
10. Thuis taal (1= niet-Nederlandstalig)	-.03	-.02	-.02	-.19*	.06	-.05	-.07	.11	-.18*	1				
11. Etniciteit (1 = niet-Westerse achtergrond)	.26**	-.05	-.05	-.09	-.00	-.03	-.10	.06	-.03	.08	1			
12. Rekenvaardigheidsscore	.00	-.04	-.04	-.14*	-.18**	-.20**	-.07	-.19**	.06	-.11	.08	1		
13. Meisje	.02	.02	-.02	-.08	.00	-.02	-.01	.00	.04	.03	.05	-.19**	1	
14. Welbevinden	.15*	-.13	-.32**	-.26**	.48**	.13*	.17**	-.07	-.10	.11	.06	-.19**	.00	1

**Noot.** \*Significant op het niveau van 0.05; \*\* significant op het niveau van 0.01.

( $t(230) = -.272, p = 0.786$ ), de thuistaal ( $t(121) = -.255, p = 0.800$ ), de etniciteit ( $t(169) = .817, p = 0.415$ ) en het geslacht van de leerkracht ( $t(251) = .849, p = 0.397$ ). Deze resultaten geven aan dat er geen significant verschil is tussen het welbevinden van de leerlingen met een lage SES ( $M = 81.32, SD = 18.25$ ) en de leerlingen met een hoge SES ( $M = 82.04, SD = 17.12$ ). Er is tevens geen significant verschil tussen het welbevinden van de leerlingen met een Nederlandstalige thuistaal<sup>1</sup> ( $M = 81.12, SD = 18.88$ ) en een niet-Nederlandstalige thuistaal ( $M = 81.97, SD = 16.83$ ). Het welbevinden van de leerlingen met een Westerse achtergrond ( $M = 86.85, SD = 11.51$ ) en een niet-Westerse achtergrond ( $M = 81.76, SD = 18.46$ ) verschilt eveneens niet significant van elkaar. Toch moet hierbij opgemerkt worden dat een verschil van 5.09 punten op de schaal niet niets is, maar de groep met een Westerse achtergrond is wel erg klein. Tot slot is er ook geen significant verschil op te merken tussen het welbevinden van de leerlingen met een mannelijke leerkracht ( $M = 82.62, SD = 18.81$ ) en een vrouwelijke leerkracht ( $M = 80.20, SD = 18.37$ ).

### ***Multilevel analyse***

#### ***Model 0: het nulmodel***

De eerste stap om de relatie tussen het welbevinden (niveau 1) en de differentiatie in de klas (niveau 2) na te gaan, omvat een model met twee niveaus en een random intercept met welbevinden als uitkomstvariabele (Model 0). Het intercept van het nulmodel representeert de gemiddelde score voor welbevinden voor alle leerlingen in alle klassen uit de steekproef. Uit dit model blijkt dat deze gemiddelde score met 80.70 ( $SD = 18.45$ ) tamelijk hoog ligt. De resultaten in tabel 3 geven aan dat de variantie tussen de klassen (klasniveau:  $\sigma^2_{u0} = 44.516, X^2 = 3.825, df = 1, p = .0505$ ) marginaal significant verschillend zijn van nul en dat de variantie tussen de leerlingen (leerlingniveau:  $\sigma^2_{e0} = 292.634, X^2 = 119.021, df = 1, p < .001$ ) significant verschillend zijn van nul. In dit model wordt 13.20% van de totale variantie toegeschreven aan verschillen tussen klassen en 86.80% aan de verschillen tussen leerlingen. Hieruit blijkt dat een aanzienlijk deel wordt verklaard door variatie in klasfactoren. Als wordt aangenomen dat er een normale verdeling is met een gemiddelde van 80.70 en een variantie van 44.52, dan zal het 95% betrouwbaarheidsinterval tonen dat de laagste 2.5% klassen een gemiddeld welbevinden van 67.59 hebben en de hoogste 2.5% klassen een gemiddeld welbevinden van 93.74. De Intra Class Correlation (ICC) heeft een waarde van .132. Aangezien die boven .05 ligt, wordt het gebruik van multilevel analyse ondersteund (Snijders, & Bosker, 2011). Bovendien blijkt het verschil in deviantie tussen het model met één niveau en het nulmodel met

---

<sup>1</sup> Indien we in deze studie spreken we over een Nederlandstalige thuistaal wordt zowel een Nederlandstalige als een gemengde thuistaal bedoeld.

twee niveaus aan te geven dat het nulmodel de data beter past ( $X^2 = 18.382$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ). Dit gegeven wijst er ook op dat multilevel analyse de aangewezen techniek is.

### ***Model 1: Leerlingvariabelen***

In model 1a werden het geslacht van de leerling, de SES, de thuistaal, de etniciteit en de rekenvaardigheidsscore aan het nulmodel toegevoegd als extra verklarende variabelen. Een jongen met een Nederlandstalige laaggeschoolde moeder, waarvan de moeder of de grootmoeder afkomstig is uit een West-Europees land, wordt gezien als referentiecategorie. Het geslacht, de SES en de thuistaal leiden niet tot een significant hoger gemiddeld welbevinden ( $X^2 = 1.373$ ,  $df = 1$ ,  $p = .241$  en  $X^2 = 2.317$ ,  $df = 1$ ,  $p = .128$  en  $X^2 = 0.002$ ,  $df = 1$ ,  $p = .964$  respectievelijk). Etniciteit leidt tot een negatief niet-significant effect ( $X^2 = 0.445$ ,  $df = 1$ ,  $p = .505$ ). De rekenvaardigheidsscore werd gecentreerd rond het gemiddelde en draagt significant bij tot het model ( $X^2 = 4.076$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ). Zo scoren de leerlingen bij één punt meer op de rekenvaardigheid, 0.449 punten meer op het welbevinden.

Het geslacht, de SES, thuistaal en etniciteit van de leerling werden niet toegevoegd aan model 1b aangezien zij niet-significant zijn in model 1a. De rekenvaardigheidsscore werd wel toegevoegd aan model 1b, toch moet worden opgemerkt dat de rekenvaardigheidsscore in model 1b geen significant effect meer heeft ( $X^2 = 3.531$ ,  $df = 1$ ,  $p = .060$ ). Model 1b geeft een significante verbetering tegenover het nulmodel ( $X^2 = 119.758$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ) weer. De resultaten in tabel 3 geven aan dat de variantie tussen de leerlingen (leerlingniveau:  $\sigma^2_{e0} = 292.859$ ,  $X^2 = 112.020$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ) en de variantie tussen de klassen (klasniveau:  $\sigma^2_{u0} = 53.173$ ,  $X^2 = 4.078$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ) significant verschillend zijn van nul. In dit model wordt 15.37% van de totale variantie toegeschreven aan verschillen tussen klassen en 84.63% aan de verschillen tussen leerlingen.

### ***Model 2: Klascompositievariabelen***

In de volgende stap werden de klascompositievariabelen toegevoegd aan model 2a. De toegevoegde numerieke variabelen werden gecentreerd rond het gemiddelde. De proportie Nederlandstalige leerlingen in de klas draagt niet significant bij tot het verklaren van de variantie in het welbevinden van de leerlingen ( $X^2 = 1.071$ ,  $df = 1$ ,  $p = .301$ ) en wordt bijgevolg niet meegenomen in model 2b. De variabele sociaal-economische klascompositie wijst op de proportie leerlingen in de klas met een hooggeschoolde moeder. Voor deze variabele werd een negatief significant effect gevonden ( $X^2 = 4.102$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ). Dit wijst er dus op dat klassen met een hoge proportie leerlingen met hooggeschoolde moeders gemiddeld gezien een lager welbevinden hebben. Vervolgens werd er ook een negatief significant effect gevonden voor de etnische klascompositie ( $X^2 = 4.437$ ,  $df = 1$ ,  $p <$

.05). Hoe hoger de proportie etnische minderheden in de klas, hoe lager het gemiddelde welbevinden in de klas.

Model 2b bestaat dus uit de variabelen sociaal-economische klascompositie ( $X^2 = 4.173$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ) en etnische klascompositie ( $X^2 = 4.318$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ). De effecten zijn nog steeds negatief significant. Dit model (2b) blijkt tot een significante verbetering te leiden in vergelijking met model 1b ( $X^2 = 282.182$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ). De resultaten in tabel 3 geven ook aan dat de variantie tussen de leerlingen (leerlingniveau:  $\sigma^2_{e0} = 289.685$ ,  $X^2 = 97.520$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ) significant verschillend zijn van nul. Toch blijkt ook dat de variantie tussen de klassen (klasniveau:  $\sigma^2_{u0} = 36.969$ ,  $X^2 = 2.793$ ,  $df = 1$ ,  $p = .095$ ) niet significant verschillend zijn van nul. Dit model verklaart dus een belangrijk deel weg van de variantie op klasniveau.

### ***Model 3: Leerkrachtvariabelen***

In model 3a worden het geslacht van de leerkracht en de drie dimensies van binnenklasdifferentiatie toegevoegd aan model 2b. De drie dimensies van binnenklasdifferentiatie werden steeds rond het gemiddelde gecentreerd. De eerste twee dimensies van binnenklasdifferentiatie, namelijk 'nagaan van bereikte lesdoelen' en 'extra leer- en instructietijd zwakke leerlingen' dragen niet significant bij tot een hoger welbevinden van de leerlingen ( $X^2 = 0.456$ ,  $df = 1$ ,  $p = .500$  en  $X^2 = 0.151$ ,  $df = 1$ ,  $p = .698$  respectievelijk), alsook het geslacht van de leerkracht ( $X^2 = 1.777$ ,  $df = 1$ ,  $p = .183$ ) draagt niet significant bij. Door het toevoegen van de variabelen in model 3a valt het negatief significant effect van etnische klascompositie ( $X^2 = 1.134$ ,  $df = 1$ ,  $p = .287$ ) weg, toch blijft het negatief significant effect van de sociaal-economische klascompositie bestaan ( $X^2 = 18.159$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ). De laatste dimensie van binnenklasdifferentiatie, het afstemmen van de verwerking van de leerstof op de relevante verschillen tussen leerlingen ('afstemming verwerking op verschillen'), blijkt een positief significant effect uit te oefenen op het gemiddelde welbevinden van de leerlingen ( $X^2 = 11.680$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ). De variabelen sociaal-economische klascompositie en het afstemmen van de verwerking van de leerstof op de relevante verschillen tussen leerlingen worden bijgevolg in model 3b gebracht.

Model 3b bestaat uit twee significante effecten, er is namelijk een negatief significant effect op te merken voor de sociaal-etnische klascompositie ( $X^2 = 6.145$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ) en deze variabele draagt vervolgens bij aan een lager welbevinden van de leerlingen. Een positief significant effect wordt opgemerkt voor de verwerking van de leerstof op de relevante verschillen tussen leerlingen ( $X^2 = 10.059$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ). Deze variabele draagt significant bij aan een hoger welbevinden van de leerlingen. De resultaten in tabel 3 geven aan dat de variantie op klasniveau (klasniveau:  $\sigma^2_{u0} = 22.063$ ,  $X^2 = 4.078$ ,  $df = 1$ ,  $p = .146$ ) net zoals in het vorige model (2b) niet significant verschillend is van nul en dat de variantie tussen de leerlingen (leerlingniveau:  $\sigma^2_{e0} = 297.319$ ,  $X^2 = 111.050$ ,  $df$

**Tabel 3:** Resultaten van de multilevel analyse; schattingen en standaardfouten van het random intercept model (afhankelijk variabele: welbevinden).

	<i>Model 0</i>	<i>Model 1a</i>	<i>Model 1b</i>	<i>Model 2a</i>	<i>Model 2b</i>	<i>Model 3a</i>	<i>Model 3b</i>
<b>Fixed</b>							
<i>Intercept (cons)</i>	80.658 (2.037)	81.796 (8.289)	80.421 (2.192)	81.902 (2.194)	81.917 (2.201)	88.583 (4.854)	80.661 (1.691)
<i>Leerlingniveau</i>							
Meisje		3.982 (3.398)					
SES		5.784 (3.800)					
Thuisstaal		0.154 (3.526)					
Etniciteit		-5.504 (8.255)					
Rekenvaardigheidsscore		0.449 (0.222)*	0.267 (0.142)				
<i>Klasniveau</i>							
Sociaal-economische klascompositie				-40.919 (20.205)*	-41.383 (20.257)*	-70.698 (16.588)***	-35.851 (14.462)*
Thuisstaal klascompositie				-10.621 (10.263)			
Etnische klascompositie				-80.491 (38.212)*	-79.603 (38.308)*	-31.116 (29.213)	
Vrouwelijke leerkracht						-8.535 (6.401)	
Nagaan van bereikte lesdoelen						-3.321 (4.918)	
Extra leer- en instructietijd zwakke leerlingen						-1.871 (4.808)	
Afstemming verwerking op verschillen						15.561 (4.553)***	10.775 (3.397)**
<b>Random</b>							
Klasniveau $\sigma^2_{u0}$ (tussen)	44.516 (22.761)*	26.732 (24.461)	53.173 (26.331)*	36.669 (21.998)	36.969 (22.121)	6.818 (9.764)	22.063 (15.168)
Leerlingniveau $\sigma^2_{e0}$ (in)	292.634 (26.823)***	304.936 (42.446)***	292.859 (27.670)***	289.655 (29.331)***	289.685 (29.335)***	289.478 (29.303)***	297.319 (28.214)***
<b>Model fit</b>							
<i>Deviantie (2-log)</i>	2173.702	985.405	2053.944	1770.674	1771.762	1757.810	2022.002
$\chi^2$	18.382		119.758		282.182	13.952	
<i>df</i>			1		1	4	
<i>p</i>	<.001		<.001		<.001	<.01	
<i>Referentie</i>	Één niveau model		Model 0		Model 1b	Model 2b	Model 2b

**Noot.** \*Significant op het niveau van .05; \*\* significant op het niveau van .01; \*\*\* significant op het niveau .001.



= 1,  $p < .001$ ) nog steeds significant verschillend zijn van nul. Wel moet opgemerkt worden dat model 3b in vergelijking met model 2b geen verbetering blijkt te zijn aangezien de deviantie van model 3b lager ligt dan die van model 3b. Omwille van deze reden moet model (3b) met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Toch willen we meegeven dat het model 3a wel een verbetering is tegenover model 2b ( $X^2 = 13.952$ ,  $df = 4$ ,  $p < .01$ ), en zoals reeds meegegeven, werden hier ook significante effecten gevonden voor de sociaal-etnische klascompositie en de verwerking van de leerstof op de relevante verschillen tussen leerlingen. In vergelijking met model 2b stijgt de proportie verklaarde variantie in model 3a met 9.01% op leerlingniveau<sup>2</sup>, wat kan toegeschreven worden aan het toevoegen van de leerkrachtvariabelen.

## Discussie

---

### *Conclusie*

Scholen met een hoge proportie sociaal-etnische minderheden verdienen extra aandacht aangezien zij als risicoscholen worden beschouwd (Vandecandelaere et al., 2010). Daar waar in het verleden de meerderheid van het onderwijseffectiviteitsonderzoek zich op de cognitieve uitkomsten bij leerlingen richtte (Cohen, 2006; Creemers & Kyriakides, 2006; Reynolds et al., 2014), richt dit onderzoek zich op een non-cognitieve uitkomst, namelijk het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen. Het welbevinden van leerlingen vormt immers een belangrijke indicator voor de kwaliteit van het onderwijs (Engels et al., 2004). Voorgaand onderzoek toont echter dat leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen een lager welbevinden hebben dan de gemiddelde Vlaamse leerling (Burny et al., 2015). Aangezien weinig geweten is over hoe het welbevinden van de leerlingen ondersteund en bevorderd kan worden (Fattore et al., 2007) is het belangrijk om in kaart te brengen welke factoren kunnen bijdragen aan het vergroten van het welbevinden van de leerlingen en welke rol de leerkracht via binnenklasdifferentiatie kan innemen. Het blijkt bovendien dat de positieve impact van binnenklasdifferentiatie hoger zou zijn voor leerlingen met een lage SES en lage aanvangsprestaties (De Fraine et al., 2009). Daarboven blijkt ook dat de impact van de leerkracht, rekening houdend met de leerlingkenmerken én de klascompositiekenmerken, nog beperkt onderzocht is in het onderwijseffectiviteitsonderzoek (Van Houtte, 2011).

---

<sup>2</sup> De proportie verklaarde variantie op leerlingniveau werd berekend aan de hand van de volgende formule:  $[R^2 = 1 - ((\sigma^2_{e0} + \sigma^2_{u0})_{\text{conditioneel model}} / (\sigma^2_{e0} + \sigma^2_{u0})_{\text{onconditioneel model}})]$  (Snijders & Bosker, 1999). De proportie verklaarde variantie op leerlingniveau voor model 2b is 3.11% en voor model 3a is dit 12.12%. We zijn niet geïnteresseerd in de proportie verklaarde variantie op klasniveau voor model 2b en model 3a aangezien de variantie op klasniveau voor beide modellen niet significant is.

De centrale onderzoeksvraag van deze studie richt zich op het verband tussen de binnenklasdifferentiatie door de leerkracht en het welbevinden van de leerlingen in het vierde leerjaar in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen. Uit Moens et al. (2009) bleek eerder dat leerkrachten het welbevinden van de leerlingen kunnen bevorderen wanneer zij hun leerlingen met respect behandelen, hen aanmoedigen, voldoende ondersteunen, de lessen afstemmen op hun behoeften en aandacht hebben voor diversiteit. Op basis van dergelijke bevindingen werd in het kader van deze studie de volgende kernhypothese (*H1*) gesteld: ‘Het welbevinden bij de leerlingen in het vierde leerjaar in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen verschilt naargelang de binnenklasdifferentiatie. Bij meer binnenklasdifferentiatie is het welbevinden bij de leerlingen hoger’. We testten dit aan de hand van een stapsgewijze multilevel analyse op data van het PIEO-project (leerlingen:  $n=274$ ; leerkrachten:  $n=15$ ). De kernhypothese kan deels bevestigd worden op basis van de resultaten van deze studie. Zo blijkt dat één van de drie dimensies van binnenklasdifferentiatie er toe doet. Leerkrachten die de verwerking van de leerstof afstemmen op de relevante verschillen tussen de leerlingen zouden het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen positief kunnen beïnvloeden. Deze bevinding sluit aan bij wat Moens et al. (2009) in hun studie vonden. Voor de andere twee onderzochte dimensies van binnenklasdifferentiatie werd in deze studie echter geen significant effect gevonden. Het kan dus niet bevestigd worden dat leerkrachten die nagaan of de lesdoelen worden bereikt en extra leer- en instructietijd aanbieden aan zwakke leerlingen een invloed uitoefenen op het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Uit de literatuur bleek vervolgens dat vrouwelijke leerkrachten in het basisonderwijs het meest differentiëren in de klas (Smit & Humpert, 2012). Deze bevinding kan binnen dit onderzoek op basis van de t-toets niet onderschreven worden.

Naast de kernhypothese werden rond de controlevariabelen ook twee hypothesen geformuleerd. Hierbij ging aandacht naar de individuele achtergrondkenmerken en naar de klascompositiekenmerken. Wat betreft de individuele achtergrondkenmerken werd de volgende hypothese (*H2*) opgesteld: ‘Leerlingen met een lage SES, een niet-Nederlandstalige thuistaal en een niet-Westerse achtergrond hebben een lager welbevinden dan leerlingen met een hogere SES, een Nederlandstalige thuistaal en een Westerse achtergrond’. Deze hypothese kan echter niet bevestigd worden. Inzake de SES, thuistaal en etniciteit van de leerlingen kon namelijk geen significant effect op het welbevinden worden opgemerkt. Zo oefent de SES, thuistaal en etniciteit van de leerlingen geen invloed uit op het welbevinden van de leerlingen in het vierde leerjaar in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Deze bevindingen zijn niet naar analogie met voorgaand onderzoek. In voorgaand onderzoek werd meestal een negatief effect van een lage SES gevonden op non-cognitieve uitkomsten (o.a. Agirdag et al., 2012; Burny et al., 2015). Een mogelijke verklaring voor deze resultaten kan gevonden worden in een kenmerk van de steekproef van deze studie. Aangezien

enkel leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen werden opgenomen blijft de variantie in SES eerder beperkt.

Het geslacht van de leerling en de rekenvaardigheidsscores werden in deze studie bijkomend opgenomen als individuele leerlingkenmerken. De bevinding uit de t-toets geeft aan dat de meisjes een significant hoger welbevinden hebben dan de jongens uit de steekproef. Dit resultaat strookt met de resultaten uit Van Petegem et al. (2008). Zij vonden dat meisjes zich beter zouden voelen op school en liever naar school gaan dan jongens (Van Petegem et al., 2008). Wat betreft de rekenvaardigheidsscore bevestigen de resultaten uit deze studie de resultaten uit de studie van Engels et al. (2001). Zij vonden dat hoger presterende leerlingen gemiddeld gezien ook liever naar school zouden gaan. In de literatuur werd het welbevinden reeds eerder gelinkt aan de schoolprestaties van leerlingen. Zo zouden hogere schoolprestaties leiden tot een hoger welbevinden op school (Demanet et al., 2011; Depaepe et al., 2014; Engels et al., 2001; Engels et al., 2004; Opdenakker & Van Damme, 2000; Pels et al., 2011; Thorburn, 2015). Dit effect doet zich bovendien ook in de omgekeerde volgorde voor: leerlingen met een hoger welbevinden, behalen vaak betere schoolprestaties (Engels et al., 2001; Hendriks et al., 2008). Concluderend kan gesteld worden dat de tweede hypothese (*H2*) niet bevestigd kan worden, wat wijst op positieve resultaten voor de praktijk. We willen namelijk niet dat het welbevinden gedetermineerd wordt door een lage SES, een niet-Nederlandstalige thuistaal en een niet-Westerse achtergrond omdat dit wijst op sociale ongelijkheid (Opdenakker & Van Damme, 2000).

Betreffende de klascompositie-effecten werd de volgende hypothese (*H3*) geformuleerd: 'Klassen met een hoge proportie sociaal-etnische minderheden hebben gemiddeld gezien een lager welbevinden dan klassen met een lage proportie sociaal-etnische minderheden'. Binnen deze studie werd aandacht besteed aan de klascompositiekenmerken aangezien deze, naast de effecten van individuele kenmerken van de leerling, ook een impact zouden hebben op de schooluitkomsten (Agirdag et al., 2012, Demanet et al., 2011, Van der Slik et al., 2006; Van Houtte & Stevens, 2009). Onderwijseffectiviteitsonderzoek binnen sociaal-etnisch gesegregeerde scholen kijkt namelijk zeer vaak naar groepssamenstelling en de daarmee gepaard gaande compositie-effecten (Caldas & Bankston, 1997; Dewulf et al., 2016; Dronkers, 2010; Van der Slik et al., 2006). Deze studie tracht bovendien een antwoord te bieden op wat Demanet et al. (2011) aanhalen als beperking binnen het onderzoek naar de effecten van sociaal-economische en etnische samenstelling. Het is immers van belang om naast cognitieve uitkomsten ook non-cognitieve uitkomsten te betrekken aangezien het belangrijk is dat leerlingen zich goed voelen op school (Demanet et al. (2011)).

Voor twee van de drie klascompositievariabelen werd een significant effect gevonden. Voor de proportie Nederlandstalige leerlingen in de klas werd geen verband gevonden met het welbevinden

van de leerlingen. De etnische en sociaal-economische klascomposities houden echter wel verband met het welbevinden van de leerlingen. Het gegeven dat er wel een invloed is van twee klascompositievariabelen en niet van de individuele achtergrondkenmerken is in tegenstelling tot wat Nouwen et al. (2012) vonden. Zij vonden namelijk dat de individuele sociaal-economische en etnische achtergrond van de leerlingen een grotere impact hebben op de leerlinguitkomsten dan de sociaal-economische en etnische groepssamenstelling. In deze studie werd er allereerst een negatief effect gevonden van de etnische klascompositie op het welbevinden van de leerlingen. Hoe hoger de proportie leerlingen in de klas met een niet-Westerse achtergrond, hoe lager het gemiddelde welbevinden in de klas. Zoals uit de literatuur reeds bleek is deze bevinding in lijn met bevindingen uit eerdere studies (o.a. Burny et al., 2015; Dronkers, 2010) en wordt de hypothese (H3) deels bevestigd. Een meer verrassend effect werd echter gevonden voor de sociaal-economische klascompositie. Het effect staat immers haaks op de derde hypothese (H3). Op basis van de eerder aangehaalde literatuur werd vermoed dat er negatieve gevolgen van een hoge proportie leerlingen met een lage SES in de klas op het welbevinden zouden gevonden worden (o.a. Agirdag et al., 2013; Burny et al., 2015). Deze studie kwam echter tot een tegengestelde bevinding: leerlingen in klassen met een hoge proportie leerlingen met een hoge SES hebben gemiddeld gezien een lager welbevinden. Een mogelijke verklaring kan gevonden worden in het *big-fish-little-pond-effect* van Marsh (1987). Deze theorie stelt het volgende: “*For many it is better to be a big fish in a little pond than to attend academically selective schools.*” (Marsh, Hau, & Craven, 2004, p. 270). Indien dit wordt vertaald naar de resultaten in deze studie, kan gesteld worden dat leerlingen met een lage SES een hoger welbevinden hebben in een klas met een hoge in plaats van een lage proportie lage SES leerlingen. In een klas met een hoge proportie lage SES leerlingen zullen zij zich beter kunnen identificeren met de groep wat leidt tot een hoger welbevinden. Deze theorie gaat er immers van uit dat leerlingen zich vergelijken met andere leerlingen in de klas. Ook vonden Agirdag et al. (2012) en Gray-Little en Hafdahl (2000) dat andere non-cognitieve uitkomsten zoals het zelfvertrouwen en de zelfwaardering van sociaal-etnische minderheden gemiddeld gezien gelijk of hoger zouden liggen in een sociaal-etnisch gesegregeerde school dan in een gemengde school of een school met voornamelijk middenklasseleerlingen. Deze resultaten geven een indicatie naar het gegeven dat de desegregatie van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen niet alleen voordelen heeft (Bankston & Zhou, 2002).

Bij bovenstaande klascompositie-effecten moet wel opgemerkt worden dat wanneer de leerkrachtvariabelen toegevoegd worden aan het model, het negatief significant effect van de etnische klascompositie wegvalt. Gelijkaardige effecten werden gevonden in het onderzoek van Agirdag et al. (2012) en Dewulf et al. (2016). In het onderzoek van Dewulf et al. (2016) viel het negatief significant effect van de etnische diversiteit in de klas weg wanneer de leerkrachtvariabelen

werden toegevoegd. Agirdag et al. (2012) vonden dat het ervaren van een ondersteunende relatie met de leerkracht kan compenseren voor de negatieve impact van de sociaal-ethische schoolsamenstelling. Het wegvallen van het significant effect van de etnische klascompositie door het toevoegen van de binnenklasdifferentiatie kan er op wijzen dat het differentiëren in de klas deels kan compenseren voor de negatieve impact van de etnische klascompositie. Toekomstig onderzoek is echter nodig om verder na te gaan of de leerkracht en diens binnenklasdifferentiatie een mediërende rol kan opnemen.

Concluderend zijn er doorheen dit onderzoek twee opvallende resultaten op te merken. Een eerste opvallend resultaat is het gegeven dat leerkrachten die de verwerking van de leerstof afstemmen op de relevante verschillen tussen de leerlingen het welbevinden van de leerlingen positief kunnen beïnvloeden. Ten tweede is het ook een voorname bevinding dat wanneer de leerkracht in beeld komt, de negatieve invloed van etnische klascompositie wegvalt. Ondanks dat onderzoek naar non-cognitieve uitkomsten en groepssamenstellingen geen zwart-wit verhaal is (Nouwen et al., 2012), geven deze twee resultaten toch aan dat de leerkracht een belangrijke rol inneemt. Verder onderzoek is echter aangewezen om dit te bevestigen, maar toch is dit resultaat geruststellend aangezien dit er op wijst dat niet alleen de klascompositiekenmerken en cognitieve mogelijkheden van de leerlingen er toe doen: ook de leerkracht determineert voor een deel de uitkomsten van de leerlingen. Deze masterproef draagt bij aan het onderwijseffectiviteitsonderzoek door te kijken naar een aantal kenmerken van een effectieve leerkracht. Bovendien hebben we getracht een bijdrage te leveren aan een lacune in wetenschappelijk onderzoek. Tot op heden werd er echter, voor zover geweten, nog geen onderzoek gevoerd naar de relatie tussen binnenklasdifferentiatie en het welbevinden van leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen.

### ***Limitaties***

Het hier uitgevoerde onderzoek heeft echter ook een aantal theoretische en methodologische beperkingen. Ten eerste hangt het meten van het welbevinden van leerlingen in het vierde leerjaar af van zeer veel factoren. Het welbevinden van leerlingen is nog niet gevestigd en is zeer dagafhankelijk (Knuver & Brandsma, 1993). Bovendien lag het gemiddelde welbevinden van de leerlingen in de steekproef van dit onderzoek vrij hoog. Vorig onderzoek verklaart dit door te stellen dat de bevraging van jonge kinderen naar hun welbevinden leidt tot een plafondeffect. Dit wijst erop dat de meerderheid van de leerlingen aangeven altijd tevreden te zijn, ook wanneer zij problemen zouden hebben (Van Heddegem, Gadeyne, Vandenberghe, Laevers, & Van Damme, 2004).

Tevens kunnen er ook enkele beperkingen opgemerkt worden rond de data van de binnenklasdifferentiatie. Zo zijn er slechts 15 leerkrachten in deze studie ter observatie opgenomen. Omwille van deze kleine steekproef zijn er beperkte veralgemeningsmogelijkheden rond de mate waarin leerkrachten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen differentiëren in de klas. Naast dit gegeven komt hier nog bij dat er in deze studie niet werd gecontroleerd voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Dit is de mate van overeenstemming tussen verschillende beoordelaars en wordt vaak nagegaan in onderzoek waarbij observatie-instrumenten worden gebruikt. Op basis van deze methode kan nagegaan worden in welke mate de persoonlijke kenmerken van de observator een invloed hebben op het gebruik van de criterialijsten (Van Beirendonk, 2004). Aangezien hier niet voor werd gecontroleerd kan niet uitgesloten worden dat er enige subjectiviteit vervat zit in de verwerking van de data rond binnenklasdifferentiatie.

Verder is het een beperking dat de steekproef van deze studie gelimiteerd is tot 274 leerlingen. Bovendien was de respons op de oudervragenlijsten over het algemeen zeer laag. Dit zorgde voor veel ontbrekende waarden bij een aantal variabelen. Vooral bij de etniciteit en thuistaal en hun compositievariabelen lagen de ontbrekende waarden hoog. Omwille van de beperkte steekproef en het hoge aantal ontbrekende waarden moeten de resultaten met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Ten slotte moet opgemerkt worden dat de gebruikte data afkomstig is uit het jaar 2013. We zijn ervan overtuigd dat deze data nog steeds waardevol is, maar toch hebben er zich tussentijds een aantal ontwikkelingen afgespeeld. Een voorbeeld hiervan is het M-decreet (2014) dat een andere manier van denken rond diversiteit in het onderwijs heeft geïntroduceerd (Coubergs et al., 2015). Of deze en andere ontwikkelingen voelbaar zijn in de praktijk laten we hier open, toch is het belangrijk om dit gegeven mee te nemen in de interpretatie van de resultaten.

### ***Implicaties voor praktijk, onderzoek en beleid***

Ondanks de resultaten uit deze studie voor een deel bevestigen dat de leerkracht via binnenklasdifferentiatie een belangrijke rol kan innemen op het vlak van het verhogen van het welbevinden, tonen de bevindingen uit deze studie dat het differentiëren in de klas door de leerkracht toch zeer beperkt aan bod komt. De gemiddelde score over alle dimensies van binnenklasdifferentiatie heen scoren met een gemiddelde van 1.97 eerder zwak dan sterk volgens het observatieformulier ICALT (van de Grift, 2007). De literatuur gaf eerder aan dat het gevaar er in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in bestaat dat de talenten van de leerlingen die wel de capaciteiten en de motivatie hebben om een hoger onderwijsniveau te volgen onbenut blijven (Sierens et al., 2011). Omwille van deze reden pleit deze studie op het inzetten op

binnenklasdifferentiatie zodat op deze manier een aanzet gegeven kan worden om de schooluitval te reduceren en sociale mobiliteit te begunstigen.

Toch is er nog steeds behoefte aan meer diepgaande inzichten. Om de effecten van binnenklasdifferentiatie verder na te gaan, formuleren wij twee aanbevelingen. Enerzijds is het belangrijk om een meer gedetailleerd zicht te krijgen op de vraag welke dimensies van binnenklasdifferentiatie nu echt een invloed kunnen uitoefenen op het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Uit deze studie bleek dat enkel het afstemmen van de verwerking van de leerstof op de relevante verschillen tussen leerlingen bijdroeg aan het welbevinden van de leerlingen. Verder onderzoek moet dit echter bevestigen en uitwijzen of er nog andere dimensies van binnenklasdifferentiatie positief bijdragen tot het welbevinden van de leerlingen. Wij raden hiervoor kwalitatief onderzoek aan. In het geval dat kwantitatief onderzoek deze aanbeveling tracht op te nemen, raden wij aan om de verschillende dimensies van binnenklasdifferentiatie apart op te nemen. Uit de literatuur bleek namelijk dat bepaald onderzoek geen effect van binnenklasdifferentiatie op de cognitieve en non-cognitieve uitkomsten toont. Dit kan liggen aan het gegeven dat de verschillende dimensies niet apart werden opgenomen. Een andere aanbeveling is het voeren van longitudinaal onderzoek. In deze studie werd de impact van de binnenklasdifferentiatie op het welbevinden van de leerlingen cross-sectioneel nagegaan. Het kan echter relevant zijn om te kijken of er een causaal verband is van binnenklasdifferentiatie op het welbevinden van leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen.

Leerkrachten moeten bovendien in de toekomst specifiek ondersteund worden rond de nodige kennis en vaardigheden voor het doorvoeren van binnenklasdifferentiatie in de lespraktijk. De Neve en Devos (2016) gaven eerder aan dat het aanmoedigen van differentiatie door de leerkracht in de klas een complex proces is. Toch kunnen scholen de leerkrachten onder andere aanmoedigen door via dieptegesprekken met collega's of observaties in andere lespraktijken hun eigen lespraktijk te bevorderen. Zoals Burny et al. (2015) ook suggereerde, kunnen *in-service* trainingen worden georganiseerd voor leerkrachten binnen sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Hierbij is het belangrijk dat het nascholingsaanbod zich richt op de kennis en de vaardigheden die nodig zijn voor binnenklasdifferentiatie in diverse klasgroepen. Naast dit gegeven kan ook de opleiding van leerkrachten de nodige kennis en vaardigheden trachten over te brengen rond de implementatie van binnenklasdifferentiatie (De Neve & Devos, 2016). Het is met andere woorden van belang dat lerarenopleidingen inzetten op een betere voorbereiding van de toekomstige leerkrachten, waarbij zowel ingezet wordt op binnenklasdifferentiatie als omgaan met diversiteit. Het is cruciaal dat de opleidingen zich niet enkel richten op de middenmoot aangezien diversiteit overal in de maatschappij zichtbaar is.

Ondanks dat deze studie duidelijk stelt dat leerkrachten meer aan binnenklasdifferentiatie zouden moeten doen, blijkt dit in de praktijk geen evidentie. Velen denken dat het te idealistisch is om te verwachten dat de leerkrachten hun instructie kunnen differentiëren naargelang alle leerlingen aangezien leerlingen op vele vlakken kunnen verschillen (Anderson, 2007; Santamaria, 2009; Tomlinson & Allan, 2000). Het gevaar bestaat er in dat leerkrachten niet verder gaan dan het erkennen van verschillen in de klas. De grens tussen differentiëren en een label toewijzen ligt immers dicht bij elkaar (Santamaria, 2009). Ook kan het voorvallen dat leerkrachten enkel rekening houden met cognitieve verschillen. Santamaria (2009) merkt hierbij op dat de culturele en talige achtergrond vaak niet voldoende plaats inneemt bij binnenklasdifferentiatie. Wanneer uitsluitend naar de cognitieve verschillen wordt gekeken, is er vaak alleen sprake van een verlaging van de moeilijkheidsgraad en de verwachtingen van de leerkracht (Santamaria, 2009). Het welgekende Pygmalion-effect (Rosenthal & Jacobson, 1968) kan zich hier voordoen: een verlaging van de verwachtingen van de leerkrachten op zich kan leiden tot een prestatieverlaging bij de leerlingen. Een andere kritische noot is dat leerkrachten de voorbije jaren tal van veranderingen op zich hebben voelen afkomen. Een typisch voorbeeld hiervan is de toenemende administratieve last (Ballet & Kelchtermans, 2007). Vele van deze verwachtingen grijpen diep in op de dagelijkse praktijk van leerkrachten en gaan gepaard met toenemende werkdruk (Anderson, 2007; Ballet & Kelchtermans, 2007). De vraag is dus of leerkrachten wel tijd kunnen en zullen investeren in de toepassing van binnenklasdifferentiatie. Ook wordt opgemerkt dat differentiatie in de klas geen volledige oplossing op beperkingen in de klaspraktijk zal bieden. Wel wordt verwacht dat dit in combinatie met andere manieren van het pedagogisch-didactisch handelen, zoals responsief lesgeven of een positief schoolklimaat, zijn effect zal hebben (Anderson, 2007).

<b>Bijlagen</b>	<p>Bijlage 1: Observatieformulier ‘International Comparative Analysis of Learning and Teaching’ (ICALT), subschaal binnenklasdifferentiatie: ‘Afstemmen van instructie en verwerking op verschillen’ (van de Grift, 2007)</p> <p>Bijlage 2: Items van de schaal ‘Plezier op school’ (Smits en Vorst, 1990 in Hendriks et al., 2008).</p> <p>Bijlage 3: Items van de schaal ‘Schoolwelbevinden’ (Maes, 2003; Maes &amp; Van Damme, 2004; Maes, et al., 2008).</p> <p>Bijlage 4a: Exploratieve factoranalyse; Factorladingen met <i>maximum likelihood extraction en oblimin rotation</i> voor de items van het welbevinden.</p> <p>Bijlage 4b: Exploratieve factoranalyse; Correlatie tussen de factoren met <i>maximum likelihood extraction en oblimin rotation</i>.</p> <p>Bijlage 4c: Exploratieve factoranalyse; Factorladingen gefixeerd op 1 met <i>maximum likelihood extraction en oblimin rotation</i></p>
-----------------	---



## Referentielijst

---

- Aesaert, K. (2015). *Identification and assessment of digital competences in primary education*. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Pedagogiek en Onderwijskunde.
- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, *31*(3), 307-321. doi: 10.1080/01425691003700540
- Agirdag, O. (2011). *De zwarte doos van schoolsegregatie geopend. Een mixed-method onderzoek naar de effecten van schoolcompositie op de onderwijsprestaties, het zelfbeeld en het schoolwelbevinden van de leerlingen in het lager onderwijs met bijzondere aandacht voor intermediaire processen*. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Sociologie.
- Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2010). De impact van sociaal-economische en etnische afkomst van de leerlingen en de impact van samenstelling van het leerlingenpubliek van scholen op de wiskunde-prestaties. *Conferentie na de peilingen: wiskunde in het basisonderwijs en secundair onderwijs eerste graad* (pp. 219-226). Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Ethnic school segregation and self-esteem: the role of teacher-pupil relationships. *Urban education*, *47*(6), 1135–1159. doi: 10.1177/0042085912452154
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2013). School segregation and selffulfilling prophecies as determinants of academic achievement in Flanders. In S. De Groof, & M. Elchardus (Eds.), *Early school leaving and youth unemployment* (pp. 46-74). Amsterdam: University Press.
- Aliakbari, M., & Haghghi, J. K. (2014). On the Effectiveness of Differentiated Instruction in the Enhancement of Iranian Learners Reading Comprehension in Separate Gender Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *98*, 182-189. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.405
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *51*(3), 49-54. doi: 10.3200/PSFL.51.3.49-54
- Anderson, D. L. & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school, *School Effectiveness and School Improvement*, *27*(3), 348-366. doi: 10.1080/09243453.2015.1084336

- Ballet, K., Kelchtermans, G. (2007). *Worstelen met werkdruk: de ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven: Leuven University Press.
- Bankston, C. L. I., & Zhou, M. (2002). Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Racial and Ethnic Groups. *International Migration Review*, 36(2), 389-415. doi: 10.1111/j.1747-7379.2002.tb00086.x
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction*. Chicago, VS: Saint Xavier University.
- Beecher, M., & Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530. doi: 10.4219/jaa-2008-815
- Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden: zesdeklassers en hun sociale omgeving*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Burny, E., Dewulf, L., Hemmerechts, K., & Goossens, M. (2015). PIEO onder de loep: longitudinaal onderzoek naar het effect van onderwijsinnovatie op de leerresultaten, leerwinst en het welbevinden van leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen. Gent: Universiteit Gent; Brussel: Universiteit Brussel; Antwerpen: Universiteit Antwerpen
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277. doi: 10.1080/00220671.1997.10544583
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational Review*, 76(2), 201-237. doi: 10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare/Office of Education.
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leerkrachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls*, 45(3), 151-159.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366. doi: 10.1080/09243450600697242

- De Fraine, B., Van Damme, J., & Verhaeghe, J. P. (2009). Geef ons cijfers! Kunnen gegeven over consistentie en differentiële effectiviteit leiden tot meer informatierijke omgevingen? *Onderwijs Research Dagen*, 405-406.
- De Neve, D., & Devos, G. (2016). The role of environmental factors in beginning teachers' professional learning related to differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 557-579. doi:10.1080/09243453.2015.1122637
- Demant, J., Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2011). Etnische schoolsamenstelling en sociaal kapitaal: een onderzoek naar de effecten van etnische concentratie en heterogeniteit op verbondenheid met leeftijdsgenoten, leerkrachten en de school bij autochtone en allochtone leerlingen. In J. Dronkers (Ed.), *Goede bedoelingen in het onderwijs: kansen en missers*, 105–131. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Depaepe, F., Lamote, C., Vanlaar, G., Verhaeghe, J. P., Verschaffel, L., & Van Damme, J. (2014). Leerlingpercepties en wiskundeprestaties: Een grootschalig onderzoek in het Vlaamse basisonderwijs naar het wiskundig zelfconcept, de inzet voor wiskunde en het schoolwelbevinden van leerlingen in relatie tot hun wiskundig functioneren. *Pedagogische Studiën*, 91(2), 113-130.
- Derue, K., Loobuyck, P., Pelleriaux, K., Sierens S., & Van Houtte, M. (2006). *Uit het verdomhoekje van het Vlaams onderwijs: comprehensief secundair onderwijs, concentratiescholen en meertalig onderwijs*. Gent: Academia Press.
- Dewulf, L., van Braak, J., & Van Houtte, M. (2016). The role of teacher trust in segregated elementary schools: a multilevel repeated measures examination. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-17. doi: 10.1080/09243453.2016.1260599
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen: de rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Driessen, G. (1995). Het relatieve belang van sociaal milieu en etnische herkomst voor de verklaring van onderwijsachterstanden: een overzicht van kwantitatief-empirische studies: bevindingen en problemen. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 20(4), 341-362.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28(4), 347-368. doi: 10.1016/S0191-491X(02)00043-3
- Dronkers, J. (2010). Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 6, 483-499.

- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Edling, S., & Frelin, A. (2013). Doing good? Interpreting teachers' given and felt responsibilities for pupils' well-being in an age of measurement. *Teachers and Teaching*, 19(4), 419-432. doi: 10.1080/13540602.2013.770234
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Engbersen, G. (2003). De armoede van sociaal kapitaal. *Economisch Statistische Berichten*, 88(27), 12-13.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143. doi: 10.1080/0305569032000159787
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2001). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. *Welwijs*, 12(3), 28-33.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation (s) of their well-being. *Social indicators research*, 80(1), 5-29. doi: 10.1007/s11205-006-9019-9
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gastwirth, J. L., Gel, Y. R., & Miao, W. (2009). The impact of Levene's test of equality of variances on statistical theory and practice. *Statistical Science*, 343-360.
- Gray-Little, B., & Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: a quantitative review. *Psychological bulletin*, 126(1), 26. doi: 10.1037/0033-2909.126.1.26
- Grimes, K. J., Stevens, D. D. (2009). Glass, Bug, Mud: A self-assessment system enables teachers to differentiate elementary mathematics instruction, which boosts both student learning and students' sense of themselves as mathematicians. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 677- 680.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hendriks, K., Maes, F., Ghesquière, P., Verschueren, K., & Van Damme, J. (2008). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Leerlingperceptievragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007). *SSL-rapport nr. SSL/OD1/2008.08*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Herweijer, L. (2008). Segregatie in het basis- en voortgezet onderwijs. In Schnabel, P., Bijl, R., & de Hart, J. (Eds), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie*. (2008). De Haag, Nederland: Sociaal en Cultureel Rapport.

- Heylen, L., Stoop, H., van Esch, W., Bakkers, E., Paelman, F., Saveyn, J., & Van Gorp, K. (2006). *Differentiatie in de klas: Omgaan met verschillen. EE Cahier*. Leuven: CEGO Publishers.
- Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem-Antwerpen: Epo.
- Hofman, R. H., Hofman, W. A., & Guldemon, H. (1999). Social and cognitive outcomes: A comparison of contexts of learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 352-366. doi: 10.1076/sesi.10.3.352.3499
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (2008). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Houtveen, A. A. M., Booij, N., de Jong, R., & van de Grift, W. J. C. M. (1999). Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 172-192.
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Utrecht: Routledge.
- 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*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Karadag, R., & Yasar, S. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: An action research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1394-1399. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.340
- Karssen, M., van der Veen, I., & Volman, M. (2016). Ethnic diversity in schools and bi-ethnic Dutch students' educational outcomes and social functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 613-628. doi: 10.1080/09243453.2016.1189436
- Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R., & Donovan, J. (2009). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting student emotional health and well-being. *British Educational Research Journal*, 36(6), 919-935. doi: 10.1080/01411920903249308
- Knuver, A. W., & Brandsma, H. P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 4(3), 189-204. doi: 10.1080/0924345930040302
- Kunst, A. E., Dalstra, J. A., Bos, V., Mackenbach, J. P., Otten, F. W. J., & Geurts, J. J. M. (2005). *Ontwikkeling en toepassing van indicatoren van sociaal-economische status binnen het Gezondheidsstatistisch Bestand*. Nederland: Centraal Bureau voor de Statistiek.

- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529. doi: 10.1076/sesi.11.4.501.3560
- Longford, N. T. (1993). *VARCL: software for variance component analysis of data with nested random effects (maximum likelihood): manual*. In Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Utrecht: Routledge.
- Maes, F. (2003). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Kleutervragenlijst (schooljaar 2002-2003). *LOA-rapport nr. 12*. Leuven: Steunpunt LOA.
- Maes, F., & Van Damme, J. (2004). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Leerlingenvragenlijst eerste leerjaar (schooljaar 2002-2003). *LOA-rapport nr. 25*. Leuven: Steunpunt LAO.
- Maes, F., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2008). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leerlingvragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007). *SSL-rapport ODI/09*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H. W., Hau, K., & Craven, R. G. (2004). The big-fish–little-pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist*, 59, 268–271.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x
- Moens, L., Smits, D., Van Droogenbroeck, I., & Van Damme, J. (2009). Onderzoek naar klas-en leerkrachtkenmerken in de basisschool: Effect op taal-en rekenprestaties en schoolwelbevinden in het vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007). *SSL-rapport nr. SSL/ODI/2010.24*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Nouwen, W., Agirdag, O., Van Houtte, M., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A., & Mahieu, P. (2012). Conclusies van vier jaar onderzoek naar segregatie. In O. Agirdag, W. Nouwen, P. Mahieu, P. Van Avermaet, A. Vandenbroucke, & M. Van Houtte (editors), *Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-wit verhaal* (pp. 97- 111). Antwerpen: Garant.
- OECD. (2004). *Principles of Corporate Governance*. Paris: OECD.

- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165-196. doi: 10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT165
- Overmaat, M., & Ledoux, G. (2002). Artikelenserie: De kleur van de school. Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. *Pedagogiek*, 21(4), 359-371.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21-49.
- Pels, T. V. M., Jonkman, H. B., & Drost, L. F. (2011). *Socialiseren, leren, presteren: over motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Nederland: Verwey-Jonker Instituut.
- Phalet, K., & Swyngedouw, M. (2003). Measuring immigrant integration: the case of Belgium. *Studi Emigrazione*, 152, 773-804.
- Putnam, R.D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30, 137-174.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. doi: 10.1080/09243453.2014.885450
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *The Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., van den Heuvel, W., & van Dijk, J. P. (2014). Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56(4), 367-378. doi: 10.1080/00131881.2014.965556
- Sierens, S., Mahieu, P., & Nouwen, W. (2011). The desegregation policy in Flemish primary education: is distributing migrant students among schools an effective solution? In J.

- Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walravens (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 151–168). Antwerp, Belgium: Garant.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453. doi: 10.3102/00346543075003417
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162. doi:10.1016/j.tate.2012.07.003
- Smits, J. A. E., & Vorst, H. C. M. (1990). *Schoolvragenlijst voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs: SVL*. In Hendriks, K., Maes, F., Ghesquière, P., Verschueren, K., & Van Damme, J. (2008). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Leerlingperceptievragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007). *SSL-rapport nr. SSL/OD1/2008.08*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Snijders, T. A., & Bosker, R. J. (2011). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Londen: SAGE.
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., Engels, N., & Smets, W. (2016). Mythes over binnenklasdifferentiatie: naar een ‘leer-kracht’ig model. *Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren*, 20(59), 2-16.
- ten Voorde, T. J. (2010). Etnische achtergronden bij de bepaling van de straf. *NJCM-Bulletin*, 35(8), 981-996.
- Thorburn, M. (2015). Theoretical constructs of well-being and their implications for education. *British Educational Research Journal*, 41(4), 650-665. doi: 10.1002/berj.3169
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and 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. doi: 10.1177/016235320302700203
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In N. Clycq, B. Segaert, & C. Timmerman, *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Academia Press: Gent.
- Van Beirendonck, L. (2004). *Iedereen competent: Handleiding voor competentie management dat werkt*. Tielt: Lannoo.



- van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational research*, 49(2), 127-152. doi: 10.1080/00131880701369651
- van de Grift, W. J., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., & Helms-Lorenz, M. (2016). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-13. doi: 10.1080/09243453.2016.1263215
- van de Grift, W., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2014). Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 150-159. doi: 10.1016/j.stueduc.2014.09.003
- Van Den Noortgate, W., Pustjens, H., & Onghena, P. (2004). *Multiniveau-analyse in de praktijk. Deel 2: Verdere uitwerking*. Leuven: Uitgeverij ACCO.
- Van der Slik, F., Driessen, G. & De Bot, K. (2006). Ethnic and socio-economic class composition and language proficiency: A longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22(3), 293–308. doi: 10.1093/esr/jci058
- Van Droogenbroeck, I., Joosten, R., Imberechts, H., & Van Damme, J. (2010). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Observaties vijfde leerjaar instrumentontwikkeling en basisrapportage. *SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Van Heddegem, I., Gadeyne, E., Vandenberghe, N., Laevers, F., & Van Damme, J. (2004). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Observatie-instrument schooljaar 2002-2003. *LOA-rapport nr. 20*. Leuven: Steunpunt LAO.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation–polarization theory. *Journal of curriculum studies*, 38(3), 273-292. doi: 10.1080/00220270500363661
- Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75–95). New York, NY: Routledge.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217-239. doi: 10.1177/003804070908200302

- Van Laere, E., Aesaert, K., & van Braak, J. (2014). The role of students' home language in science achievement: A multilevel approach. *International Journal of Science Education*, 36(16), 2772-2794. doi: 10.1080/09500693.2014.936327
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100. doi: 10.1007/s11205-010-9605-8
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291. doi: 10.1007/s11205-007-9093-7
- Vandecandelaere, M., Vanlaar, G., De Fraine, B., Van Damme, J., & Verhaeghe, J. P. (2010). Invloed van de etnische en sociale samenstelling en diversiteit van de schoolpopulatie op de prestaties en leerwinst voor wiskunde in het eerste leerjaar. *SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.31*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Veenstra, R. (1999). *Leerlingen-Klassen-Scholen, Prestaties en vorderingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Veenstra, R., & Kuyper, H. (1998). Effectieve leerlingen en gezinnen. De invloed van structurele en culturele leerling- en gezinskenmerken op prestaties in het voortgezet onderwijs. *Mens en Maatschappij*, 73(4), 353-373.
- Verhaeghe, J. P., & Van Damme, J. (2007). *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (SSL).
- Vettenburg, N., Cardoen, D., Van de Walle, T., & Brondeel, R. (2013). Het schoolwelbevinden in Antwerpen en Gent. In N. Vettenburg, D. Cardoen, T. Van de Walle, & R. Brondeel (Eds.), *Jong in Antwerpen en Gent. Bevindingen uit de JOP-monitor Antwerpen-Gent*. (pp. 49-77) Leuven/Den Haag: Uitgeverij ACCO.
- Vettenburg, N., & Brondeel, R. (2010). Het schoolwelbevinden van jongeren in Vlaanderen. In N. Vettenburg, J. Deklerck, & J. Siongers (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters: bevindingen uit de JOP-monitor 2* (pp. 59-78). Leuven/Den Haag: Uitgeverij ACCO.

## Bijlagen

**Bijlage 1:** Observatieformulier ‘International Comparative Analysis of Learning and Teaching’ (ICALT), subschaal binnenklasdifferentiatie: ‘Afstemmen van instructie en verwerking op verschillen’ (van de Grift, 2007).

### Observeer de volgende gebeurtenissen

**Oordeel\*** Omcirkel het gewenste antwoord: 1 = overwegend zwak, 2 = meer zwak dan sterk, 3 = meer zwak dan sterk, 4 = overwegend sterk.

**Geobserveerd\*\*** Omcirkel het gewenste antwoord: 0 = nee, dat heb ik niet waargenomen 1 = ja, dat heb ik waargenomen.

Indicator:	De leraar...	Oordeel *	Voorbeelden goede praktijk: de leraar...	Geobserveerd**
<b>Afstemmen van instructie en verwerking op verschillen</b>	1 ...gaat na of de lesdoelen werden bereikt	1 2 3 4	...gaat na of de doelen van de les zijn bereikt	0
		1 2 3 4	...gaat na wat de prestaties van de leerlingen zijn	0
	2 ...biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd	1 2 3 4	...geeft zwakke leerlingen extra leertijd	0
		1 2 3 4	...geeft zwakke leerlingen extra instructietijd	0
		1 2 3 4	...geeft zwakke leerlingen extra oefeningen	0
		1 2 3 4	...geeft zwakke leerlingen ‘voor’- of ‘na’- instructie	0
	3 ...stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	1 2 3 4	...zet leerlingen die minder instructie nodig hebben (alvast) aan het werk	0
		1 2 3 4	...geeft aanvullende instructie aan groepjes of individuele leerlingen	0
		1 2 3 4	...richt zich niet alleen op de middenmoot	0
	4 ...stemt de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	1 2 3 4	...maakt tussen leerlingen verschil in de omvang van opdrachten	0
		1 2 3 4	...geeft niet alle leerlingen dezelfde tijd voor de opdracht	0
		1 2 3 4	...laat sommige leerlingen gebruik maken van hulpmaterialen	0

**Bijlage 2:** Items van de schaal ‘Plezier op school’ (Smits en Vorst, 1990 in Hendriks et al., 2008).

	Niet waar	Meestal niet waar	Soms niet waar, soms waar	Meestal waar	Waar
Ik vind dat we op onze school leuke dingen doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik krijg slecht les op deze school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik ben blij dat ik op deze school zit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb geen zin om naar school te gaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik vind het leuk op school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als ik mag kiezen, zit ik liever op een andere school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De lessen op school vind ik vervelend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb plezier in mijn werk voor school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Bijlage 3:** Items van de schaal ‘Schoolwelbevinden’ (Maes, 2003; Maes & Van Damme, 2004; Maes, et al., 2008).

	Niet waar	Meestal niet waar	Soms niet waar, soms waar	Meestal waar	Waar
Ik kom met tegenzin naar school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik vind de meeste klasactiviteiten plezierig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik amuseer mij op school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik vind school niet leuk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Bijlage 4a:** Exploratieve factoranalyse; Factorladingen met *maximum likelihood extraction en oblimin rotation* voor de items van welbevinden.

Item	Factor		
	1	2	3
Ik kom met tegenzin naar school	.65		
Ik vind school niet leuk	.65		
Ik heb geen zin om naar school te gaan	.64		
De lessen op school vind ik vervelend	.57		
Ik heb plezier in mijn werk voor school	.46		
Ik ben blij dat ik op deze school zit		-.87	
Als ik mag kiezen, zit ik liever op een andere school		-.76	
Ik vind het leuk op school		-.40	
Ik amuseer mij op school		-.35	
Ik krijg slecht les op deze school		-.15	
Ik vind dat we op onze school leuke dingen doen			-.75
Ik vind de meeste klasactiviteiten plezierig			-.47

**Bijlage 4b:** Exploratieve factoranalyse; Correlatie tussen de factoren met *maximum likelihood extraction en oblimin rotation*.

Factor	(1)	(2)	(3)
(1)	1		
(2)	-.57	1	
(3)	-.50	.37	1

**Bijlage 4c:** Exploratieve factoranalyse; Factorladingen gefixeerd op 1 met *maximum likelihood extraction en oblimin rotation*.

Item	Factor 1
Ik kom met tegenzin naar school	.49
Ik vind school niet leuk	.67
Ik heb geen zin om naar school te gaan	.72
De lessen op school vind ik vervelend	.57
Ik heb plezier in mijn werk voor school	.65
Ik ben blij dat ik op deze school zit	.65
Als ik mag kiezen, zit ik liever op een andere school	.53
Ik vind het leuk op school	.76
Ik amuseer mij op school	.56
Ik krijg slecht les op deze school	.26
Ik vind dat we op onze school leuke dingen doen	.43
Ik vind de meeste klasactiviteiten plezierig	.57

