

Gelijke kansen en aandacht voor begaafdheid: een (on)verenigbaar ideaal?

Marijke van Vijfeijken¹, Linda van den Bergh² en Anouke Bakx³

¹Koning Willem I College | ²Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg | ³Fontys Hogeschool Kind en Educatie, Radboud Universiteit

Samenvatting Leraren willen alle leerlingen optimale ontwikkelingsmogelijkheden bieden. Dit is een complexe taak, gezien de grote diversiteit aan leerlingen. Zo kan het bieden van gelijke kansen aan alle leerlingen en voldoende aandacht voor begaafde leerlingen op gespannen voet met elkaar staan. Differentiatie kan hierin een uitkomst zijn, al leidt dit voor leraren regelmatig tot ethische differentiatiedilemma's. Doel van dit onderzoek was meer inzicht krijgen in de mate waarin leraren, op scholen met verschillende visies op differentiatie, verschillen in hun opvattingen over differentiatiedilemma's en hoe zij met deze dilemma's omgaan. Hiertoe is een vergelijkende casestudie van twee scholen uitgevoerd. Beide scholen hadden een expliciete visie op differentiatie; school 1 (16 leraren) ging uit van divergente differentiatie, terwijl school 2 (25 leraren) uitging van convergente differentiatie. Met een vragenlijst zijn vier differentiatiedilemma's bevestigd (het leeruitkomstendilemma, het ondersteuningsdilemma, het groeiperingsdilemma en het begaafdheidsdilemma). De resultaten en de aansluiting hiervan bij de schoolvisie zijn verdiepend besproken met vier leraren per school. Op beide scholen werden de differentiatiedilemma's herkend. Op school 2, met een meer heterogene leerlingpopulatie, ervoeren leraren de differentiatiedilemma's in hogere mate dan op school 1. Het artikel besluit met adviezen voor de praktijk.

Trefwoorden kansengelijkheid, begaafdheid, differentiatie, dilemma's, sociale rechtvaardigheid

Publicatiedatum

Online: 24 juni 2024

Contactpersoon

Marijke van Vijfeijken,
m.vanvijfeijken@kwitc.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

In ons schoolsysteem ligt de nadruk veelal op (academische) prestaties, terwijl leerlingen veel van elkaar verschillen, bijvoorbeeld in vaardigheden, begrip, en interesses. Prestaties en getoonde capaciteiten zijn direct gerelateerd aan toegang tot bepaalde onderwijsniveaus, beroepen en status (Mijs, 2016). Het onderwijs en met name de inzet van onderwijsmiddelen heeft invloed op schoolsucces en toekomstmogelijkheden van leerlingen (Brighthouse et al., 2018). Onderwijsmiddelen zijn middelen of processen die ingezet worden om leeruitkomsten te bereiken (Resh & Sabbagh, 2016).

Aandacht voor de verdeling van onderwijsmiddelen is belangrijk voor het bieden van gelijke onderwijskansen en voor passend onderwijs voor alle leerlingen, ook voor begaafde leerlingen (Brighouse et al., 2018; Merry, 2008; Mijs, 2016; Resh & Sabbagh, 2016).

Op verschillende niveaus worden beslissingen genomen over de inzet van onderwijsmiddelen (Brighouse et al., 2018). Op overheidsniveau vindt de verdeling van onderwijsfinanciën plaats en worden specifieke aandachtsgebieden zoals gelijke kansen en (hoog)begaafdheid geagendeerd. In het onderwijsonderzoek wordt de aandacht voor begaafdheid in het onderwijs soms geproblematiseerd omdat het kansengelijkheid in gevaar zou brengen en sociale ongelijkheid in stand zou kunnen houden (Merry, 2008; Peters, 2022). Hiervan kan bijvoorbeeld sprake zijn als leerlingen uit minder bevoorrechte achtergronden minder toegang hebben tot begaafdheidsonderwijs vanwege (onbewuste) vooroordelen bij signalering van begaafdheid (Peters, 2022). Dit kan verschillen in leerprestaties vergroten (Van Vijfeijken, 2023a). Aan de andere kant, als het onderwijs onvoldoende aansluit bij bepaalde groepen leerlingen zoals begaafde leerlingen, kunnen er sociaal-emotionele problemen en onderpresteren ontstaat (Mathijssen et al., 2018; White et al., 2018). Zo bezien lijken gelijke onderwijskansen en aandacht voor begaafdheid misschien een onverenigbaar ideaal.

De spanningen tussen beleidsmaatregelen gericht op gelijke kansen enerzijds en gericht op begaafde leerlingen anderzijds, weerspiegelen een uitdaging voor leraren (Van Vijfeijken, et al., 2023a). Op school- en klasniveau beslissen het team en de leraar over de verdeling van tijd, aandacht, ondersteuning en onderwijsaanbod. Dit wordt bijvoorbeeld zichtbaar in differentiatie in de klas, ofwel het tegemoetkomen aan verschillen tussen leerlingen om de leerkansen voor alle leerlingen te optimaliseren (Tomlinson, 2014). In de praktijk betekent differentiatie dat een leraar het onderwijs aanpast aan individuen of groepen leerlingen, bijvoorbeeld door extra instructie of uitdagendere opdrachten aan te bieden (Bernstein et al., 2021; Tomlinson, 2014). Leraren moeten keuzes maken in de verdeling van hun (schaarse) tijd en aandacht in een klas van 20 tot 35 leerlingen (Aftab, 2015; Marshall, 2016). De academische prestaties van leerlingen die vooral opdrachten voor lagere denkvaardigheden krijgen, zullen op een lager niveau zijn dan bij de leerlingen die meer opdrachten voor hogere denkvaardigheden krijgen. De keuzes die leraren maken hebben dan ook invloed op de ontwikkelkansen voor leerlingen, wat vervolgens de toekomst van leerlingen positief of negatief kan beïnvloeden (Brighouse et al., 2018; Deunk et al., 2015; Rubie-Davies, 2015).

Leraren blijken differentiatiedilemma's te ervaren die gerelateerd zijn aan het ideaal om zowel te willen bijdragen aan gelijke onderwijskansen als aan de (leer)behoeften van begaafde leerlingen (Van Vijfeijken, et al., 2023a). Leraren moeten zelf evenwicht vinden tussen verschillende belangen, waarbij geen juiste keuze beschikbaar is en men een compromis moet sluiten (Chen et al., 2017; Levinson et al., 2016). Dergelijke differentiatiedilemma's kunnen daarom als ethische dilemma's worden beschouwd (Van Vijfeijken, et al., 2023a). Het doel van de huidige studie was om meer inzicht te verwerven

in hoe leraren reflecteren en handelen met betrekking tot de differentiatiedilemma's in de context van de school(visie).

2 Theoretisch kader

2.1 Ethische differentiatiedilemma's

Om meer inzicht te krijgen in de opvattingen van leraren over differentiatie, hebben we vier differentiatiedilemma's bestudeerd: het leeruitkomstendilemma, het ondersteuningsdilemma, het groeiperingsdilemma en het begaafdheidsdilemma. Deze differentiatiedilemma's zijn gebaseerd op eerdere studies naar opvattingen van leraren over differentiatie in de context van sociale rechtvaardigheid en kansen(on)gelijkheid (Van Vijfeijken, et al., 2021; 2022; 2023a; 2023b). De dilemma's betreffen knelpunten die leraren ervaren door enerzijds hun ideaal om bij te dragen aan gelijke onderwijskansen en anderzijds hun wens om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen, ook aan die van de begaafde leerlingen. We beschrijven de differentiatiedilemma's in de context van sociale rechtvaardigheid. Sociale rechtvaardigheid kent principes van *distributieve* rechtvaardigheid zoals het gelijkheidsprincipe, het verdiensteprincipe en het behoefteprincipe (Deutsch, 1975; Espinoza, 2007; Thorkildsen, 1994). Elk principe vertegenwoordigt een waarde die een leraar in een bepaalde situatie als het 'meest eerlijk' kan beschouwen (Resh & Sabbagh, 2009). Hierna worden de differentiatiedilemma's toegelicht vanuit het perspectief van sociale rechtvaardigheid.

2.2 Leeruitkomsten dilemma

Het leeruitkomstendilemma gaat over de opvatting dat leeruitkomsten van leerlingen verder uit elkaar mogen gaan lopen (divergente differentiatie) of dat verschillen in leeruitkomsten tussen leerlingen kleiner moeten worden (convergente differentiatie). Scholen verschillen in de nadruk die ze leggen in de wijze waarop zij differentiëren. Bij divergente differentiatie worden doelen, materialen en instructie afgestemd op eerdere prestaties, (leer)behoeften en (verondersteld) ontwikkelingspotentieel van leerlingen. Deze opvatting sluit aan bij het *verdiensteprincipe* omdat dit principe stelt dat er sprake is van rechtvaardigheid wanneer iemands individuele verdiensten (bijvoorbeeld prestaties, inzet of talent) worden beloond, ongeacht sociaaleconomische of culturele achtergrond (Arrow et al., 2000; Wright & Boese, 2015). Bij dit principe past een ongelijke verdeling van onderwijsaanbod, bijvoorbeeld door de inzet van homogene niveaugroepen of plusklassen voor begaafde leerlingen zodat zij voldoende worden uitgedaagd om hun potentieel te ontwikkelen. Daartegenover staat dat leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status (SES) risico lopen onderschat te worden in hun capaciteiten omdat zij vaker onderpresteren (Bluemink et al., 2022), oververtegenwoordigd zijn in

lage niveaugroepen en daardoor minder leerkansen krijgen dan hun klasgenoten uit meer bevoorrechte gezinnen (Francis, 2019; Rubie-Davies, 2015).

Bij convergente differentiatie ligt de nadruk op het behalen van basisdoelen door de hele groep. Dit sluit aan bij het *gelijkheidsprincipe in termen van gelijke output* omdat deze opvatting de waarde centraal stelt dat verschillende sociale achtergronden dezelfde vaardigheden (zoals de referentieniveaus voor taal en rekenen) moeten kunnen leren op gedefinieerde momenten in het onderwijssysteem (Espinoza, 2007). Hiervoor zou de tijd van een leraar ongelijk verdeeld moeten worden op basis van de tijd die nodig is om fundamentele leeruitkomsten te bereiken bij alle leerlingen. Convergent differentiëren wordt veelal gezien als gericht op het realiseren van gelijke kansen voor leerlingen met verschillende achtergronden (Bosker et al., 2021), waarbij het een remmend effect zou kunnen hebben op de ontwikkeling van leerlingen die meer aan kunnen.

2.3 Ondersteuningsdilemma

Het ondersteuningsdilemma gaat over de opvatting dat leerlingen die van huis uit weinig ondersteuning krijgen, moeten worden gecompenseerd door hen meer tijd, aandacht en ondersteuning te geven of dat alle leerlingen evenveel ondersteuning moeten krijgen, ongeacht de thuisondersteuning. Leerlingen compenseren voor hun minder gunstige uitgangspositie sluit aan bij het *behoefteprincipe* omdat dit principe rechtvaardigt dat aanvullende middelen worden gegeven aan leerlingen die daar de meeste behoefte aan hebben (Wright & Boese, 2015). Leerlingen uit gezinnen met een lage SES zijn meer afhankelijk van de school om te leren dan leerlingen uit gezinnen met een midden- of hoge SES, omdat eerstgenoemden minder toegang hebben tot financieel, sociaal en cultureel kapitaal (Francis & Hutchings, 2013). Het compenseren van deze leerlingen door extra ondersteuning heeft een positieve invloed op de mogelijkheden die zij krijgen om hun capaciteiten te ontwikkelen. Hierdoor zouden hun kansen meer gelijk worden aan de kansen van de kinderen met gelijke capaciteiten met een meer bevoorrechte uitgangspositie.

Het evenredig verdelen van tijd, aandacht en ondersteuning sluit aan bij het *gelijkheidsprincipe in termen van gelijke middelen*. Vanuit dit principe wordt het als oneerlijk gezien als sommige (groepen) leerlingen meer tijd en ondersteuning krijgen van hun leraar dan andere leerlingen.

2.4 Groeperingsdilemma

Het groeperingsdilemma gaat over de opvatting dat het werken met niveaugroepen goed is voor het zelfvertrouwen van leerlingen of dat niveaugroepen stigmatiserend zijn. Uit meerdere studies blijkt dat het groeperen van leerlingen op basis van cognitieve leerprestaties (verdienssteprincipe) leidt tot meer kansenongelijkheid voor leerlingen met verschillende sociale achtergronden (o.a, Francis et al., 2017; Buttaro & Catsambis,

2019). Kinderen van ouders met een hoge SES zijn vaak oververtegenwoordigd in de hoge niveaugroepen en omgekeerd zijn kinderen van ouders met een lage SES oververtegenwoordigd in de lage niveaugroepen. Door het plaatsen van een leerling in een niveaugroep communiceert de leraar op expliciete wijze de verwachtingen van het schoolsucces van de betreffende leerling (Rubie-Davies, 2015). Deze verwachtingen hebben een effect op de leerprestaties van leerlingen, waarbij hoge verwachtingen leiden tot hogere leerresultaten en vice versa (Van den Bergh et al., 2021). Het plaatsen van leerlingen in niveaugroepen bij de laagpresterende leerlingen leidt tot minder zelfvertrouwen en een laag zelfbeeld wat betreft het specifieke vak, maar ook over hun leren in het algemeen (Francis et al., 2019). Het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de leerlingen die in de hogere niveaugroepen worden geplaatst stijgt en voor deze leerlingen zijn er, weliswaar kleine, positieve effecten op leerresultaten (Deunk et al., 2015). Specifieke voorzieningen voor begaafde leerlingen hebben positieve effecten ten aanzien van leerresultaten (Kim, 2016). Echter, ten aanzien van zelfbeeldontwikkeling zijn er twee mogelijke effecten: het glory effect zorgt ervoor dat deze leerlingen positievere zelfpercepties kunnen ontwikkelen (Marsh et al., 2000). Het 'big-fish-little-pond-effect' daarentegen, laat zien dat begaafde leerlingen soms een negatiever beeld van hun eigen competenties kunnen krijgen, doordat ze zichzelf vergelijken met andere begaafde leerlingen (Vogl & Preckel, 2014).

2.5 Begaafdheidsdilemma

Het begaafdheidsdilemma gaat over de opvatting dat het aanbod voor begaafde leerlingen zoveel mogelijk in de eigen klas moet plaatsvinden, zodat leerlingen met verschillende leerprestaties van elkaar kunnen leren, of dat begaafde leerlingen meer tot hun recht komen met speciaal onderwijsaanbod specifiek voor begaafde leerlingen. Een keuze voor een speciale voorziening voor begaafde leerlingen kan gerechtvaardigd worden vanuit het verdiensteprincipe. Voor begaafde leerlingen wordt er aangesloten bij hun capaciteiten, talenten of hoge prestaties door meer uitdagend en verdiepend onderwijsaanbod. Het inzetten van extra middelen voor begaafde leerlingen wordt verder gerechtvaardigd doordat zij extra ondersteuning en uitdaging nodig hebben om zich naar hun potentie te kunnen ontwikkelen (Merry, 2008). Als er op school niet tegemoet gekomen wordt aan de specifieke onderwijsbehoeften van begaafde leerlingen, dan bestaat de kans dat zij een mismatch en daardoor problemen ondervinden (Van Weerdenburg et al., 2019; White et al., 2018).

Het begaafdheidsdilemma (en groepeeringsdilemma) is complex omdat het signaleren van begaafde leerlingen niet eenvoudig is. Een recente grootschalige studie (Golle et al., 2022) laat zien dat Nederlandse basisschoolleraars, jongens en kinderen met hoogopgeleide ouders eerder als begaafd inschatten dan meisjes en kinderen van minder geschoolde ouders, ondanks vergelijkbare persoonskenmerken, cognitieve capaciteiten en motivatie. Daarnaast blijkt dat onderpresteren vaker voorkomt bij leerlingen met laag-

en middelbaar opgeleide ouders dan bij leerlingen met hoogopgeleide ouders (Bluemink et al., 2022). In geringere mate geldt dit tevens voor leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond. Het is aannemelijk dat begaafdheid in deze grote groep leerlingen niet of minder snel (h)erkend wordt. Begaafde leerlingen uit gezinnen met een lage SES lopen meer risico dat zij hun capaciteiten niet ten volle kunnen ontplooien en benutten, vergeleken met begaafde leerlingen uit meer bevoorrechte milieus (Olszewski-Kubilius & Corwith, 2018; Von Stumm, 2017).

2.6 Onderzoeksvraag

Voor de huidige studie is een vergelijkende casestudie van twee scholen uitgevoerd om zicht te krijgen op de mate waarin leraren die werken op scholen met verschillende differentiatievisies verschillen in hoe zij de differentiatiedilemma's ervaren en hiermee omgaan. Casestudies zijn geschikt om de 'hoe' of 'waarom'-vragen over een fenomeen te beantwoorden (Yin, 2009). Meer inzicht kan helpend zijn voor schoolteams die met elkaar in dialoog willen gaan over wat zij rechtvaardige differentiatie vinden om te komen tot een gedeelde visie. De bevindingen kunnen schoolteams ondersteunen in het ontwikkelen van gedeelde kaders voor differentiatie in de klas.

De onderzoeksvragen zijn:

- Wat zijn verschillen in opvattingen van de leraren over de differentiatiedilemma's tussen de twee scholen en binnen de scholen?
- Hoe gaan de leraren in hun praktijk om met de differentiatiedilemma's en verschilt dit per school?

3 Methode

3.1 Deelnemende scholen en leraren

De twee basisscholen zijn uitgenodigd voor dit onderzoek, omdat uit een eerder onderzoek bleek dat zij een expliciete visie op differentiatie hebben (Van den Bergh, 2020). Bij School 1 staan de persoonlijke leerdoelen van de leerlingen centraal, waardoor iedere leerling op eigen niveau en tempo moet kunnen leren (divergente differentiatie). Deze school had ten tijden van het onderzoek een homogene, weinig complexe populatie (schoolweging 23,02, spreiding 4,9). Zestien van de 23 leraren, verspreid over de verschillende groepen, participeerden in het onderzoek. Bij School 2 staat het streven naar het behalen van de minimumleerdoelen door zoveel mogelijk leerlingen centraal. Leerlingen die verschillen in voorkennis met betrekking tot de basisvakken moeten op school gecompenseerd worden door verlengde instructie (convergente differentiatie). Deze school had een gemiddelde, heterogene leerling-

Tabel 1 Kenmerken van de deelnemende leraren

	School 1 (N = 16)	School 2 (N = 25)
Kenmerken	n	n
Geslacht		
Vrouw	13	21
Man	3	4
Leeftijd		
21 tot 30 jaar	4	7
30 tot 40 jaar	7	11
40 tot 50 jaar	3	2
50 tot 60 jaar	2	3
60 jaar en ouder	–	2
Jaren onderwijservaring		
0 tot 6 jaar	3	7
6 tot 11 jaar	5	5
11 tot 16 jaar	5	3
16 tot 21 jaar	2	4
21 jaar en meer	1	6
Werkzaam met leerlingen van		
4 tot 6 jaar	4	9
6 tot 8 jaar		4
8 tot 10 jaar		5
10 tot 12/13 jaar		6
6 tot 9 jaar	4	
9 tot 12/13 jaar	5	
Werkzaam in meerdere groepen	3	
Intern begeleider		1

populatie (schoolweging 29,61, spreiding 6,89). Vijfentwintig van de 27 leraren participeerden in het onderzoek. Tabel 1 toont de kenmerken van de deelnemende leraren.

3.2 Onderzoeksinstrumenten

Vragenlijst De vragenlijst bevatte een toelichting op de vier differentiatiedilemma's, waarna de leraren per dilemma aangaven hoe zij in het dilemma stonden op een schaal van -5 tot 5. Een voorbeeldvraag: 'Wat is jouw positie in dit dilemma? Vind je dat leerlin-

gen die van huis uit minder ondersteuning krijgen meer ondersteuning moeten krijgen op school of alle leerlingen evenveel ondersteuning?' Vervolgens werd gevraagd om op een zevenpuntsschaal (1 = helemaal mee oneens; 7 = helemaal mee eens) aan te geven in hoeverre zij elk dilemma in hun eigen lespraktijk herkenden. Tenslotte werd gevraagd om per differentiatiedilemma voorbeelden te geven van hoe zij daar mee omgingen.

Interviews Om meer diepgaande informatie te verkrijgen zijn per school vier verdiepende interviews gehouden. Hiervoor werden leraren per leeftijdsgroep geselecteerd door de school. De meeste van deze leraren hadden ook verantwoordelijkheden op schoolniveau, hierdoor konden deze leraren een betrouwbare duiding geven van de resultaten. Na een korte presentatie van enkele kwantitatieve resultaten uit de vragenlijst werd een open gesprek gevoerd met twee centrale vragen per differentiatiedilemma: 'Sluit dit resultaat aan bij uw beeld van het team wat betreft hun visie op de differentiatiedilemma's?' en 'Wat zijn uw opvattingen over de dilemma's?' De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd.

3.3 Analyse

De eerste stap was het opstellen van frequentietabellen van de opvattingen en de mate waarin de leraren deze dilemma's herkenden. Om te onderzoeken of leraren van de twee scholen verschillen in hun opvattingen werden Mann-Whitney U-tests uitgevoerd. Deze test is gekozen, omdat deze geen normaal verdeelde data veronderstelt. Vervolgens werden per school de individuele verschillen tussen leraren in hun positie op elk differentiatiedilemma weergegeven. Voor de analyse van de interviews is gebruikgemaakt van interpretatieve fenomenologische analysetechniek (IPA) (Pietkiewicz et al., 2014). Hierbij ligt de focus op het begrijpen van de opvattingen van de leraar vanuit de context waarin zij werken en de ervaringen die zij hebben. De verdiepende informatie is toegevoegd aan de kwantitatieve resultaten, geïllustreerd met fragmenten uit de verdiepende interviews en de open vragen in de vragenlijst.

4 Resultaten

4.1 Verschil in opvattingen van leraren tussen de scholen

Tabel 2 toont de gemiddelde scores van de leraren op de differentiatiedilemma's per school. De verschillen tussen de scholen zijn voor het leeruitkomstendilemma, het ondersteuningsdilemma en het begaafdheidsdilemma significant. De leraren van school 1 zijn, vergeleken met school 2, significant meer voorstander van het stellen van persoonlijke leerdoelen met divergerende leeruitkomsten en het evenredig verdelen van hun tijd en aandacht over de leerlingen ongeacht thuisondersteuning. Ten aanzien van het groepe-

Tabel 2 Mann-Whitney U-test van verschillen tussen School 1 en School 2 in scores op de differentiatiedilemma's

	Leeruitkomstendilemma Gem. tot. = -.68, SD = 3.01			Ondersteuningsdilemma Gem. tot. = .73, SD = 2.01			Groeperingsdilemma Gem. tot. = 1.67, SD = 2.85			Begaafdheidsdilemma Gem. tot. = .32, SD = 2.99			
	<i>n</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
School 1	16	-3.25	1.88	-5.96**	-0.06	2.41	-2.11*	0.50	3.31	-2.18	1.94	2.41	3.06**
School 2	25	0.96	2.38		1.24	1.56		2.40	2.29		-7.2	2.89	

* < .05, ** < .01

Noot. De schaal had een range van -5 tot 5. Leeruitkomstendilemma, verschillen groter -5 tot verschillen kleiner 5; Ondersteuningsdilemma evenveel ondersteuning -5 tot extra ondersteuning 5; niveaugroepen goed voor zelfvertrouwen -5 tot stigmatiserend 5; Begaafdheidsdilemma, plusklas -5 tot eigen klas 5.

Tabel 3 Mann-Whitney U-test van verschillen tussen School 1 en School 2 in de mate waarin zij de differentiatiedilemma's herkennen in hun onderwijspraktijk

	Leeruitkomstendilemma Gem. tot. = 4.54, SD = 1.82			Ondersteuningsdilemma Gem. tot. = 5.02, SD = 1.54			Groeperingsdilemma Gem. tot. = 3.76, SD = 1.76			Begaafdheidsdilemma Gem. tot. = 4.29, SD = 1.87			
	<i>n</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>Gem.</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
School 1	16	3.50	1.93	-3.25**	4.00	1.86	-3.99**	3.19	1.64	-1.70	3.06	1.61	-3.92**
School 2	25	5.20	1.41		5.68	0.80		4.12	1.76		5.08	1.61	

* < .05, ** < .01

Noot. De schaal range was van 1 helemaal oneens tot 7 helemaal eens.

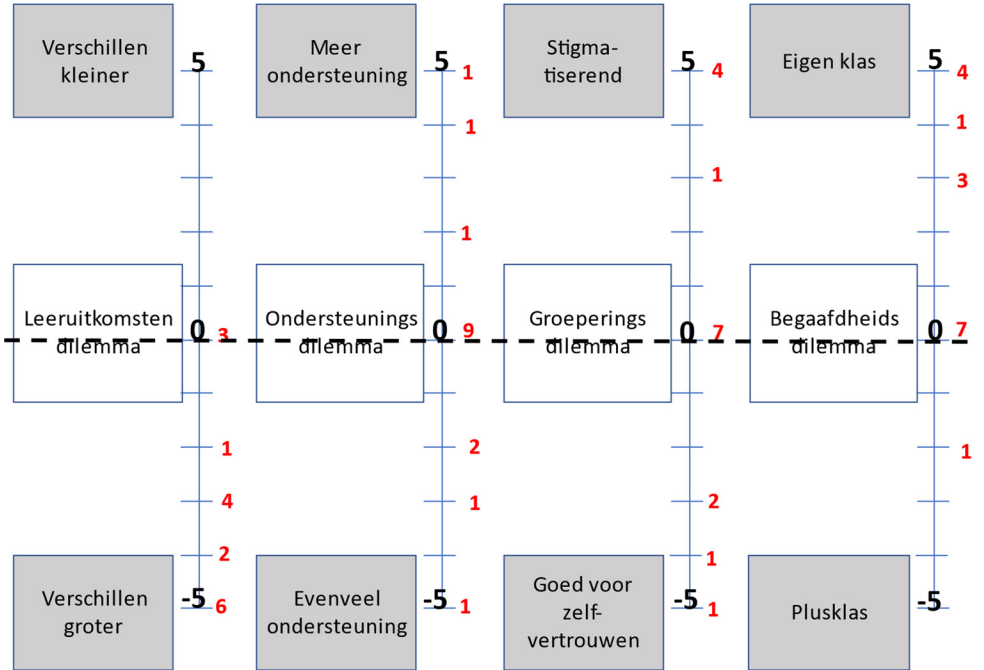
ringsdilemma scoorde school 2 hoger op het standpunt dat homogeen groeperen van leerlingen op basis van niveau of prestaties stigmatiserend is voor laag-presterende leerlingen, maar deze verschillen zijn niet significant. School 2 is, ondanks dat zij homogeen groeperen stigmatiserend vinden, significant meer voorstander van een plusklas voor begaafde leerlingen dan school 1.

Tabel 3 toont de gemiddelde scores van de leraren op de mate waarin zij de voorgelegde differentiatiedilemma's in hun eigen onderwijspraktijk herkennen. De leraren van school 2 ervaren de vier differentiatiedilemma's in hogere mate dan de leraren van school 1. Deze verschillen zijn significant voor het leeruitkomstendilemma, het ondersteuningsdilemma en het begaafdheidsdilemma.

4.2 Verschil in opvattingen van leraren binnen de scholen

Ook binnen de scholen waren er verschillen in opvattingen over de differentiatiedilemma's. Dit wordt geïllustreerd in Figuur 1 en Figuur 2, waarbij de rode cijfers het aantal leraren op deze positie in het differentiatiedilemma weergeven.

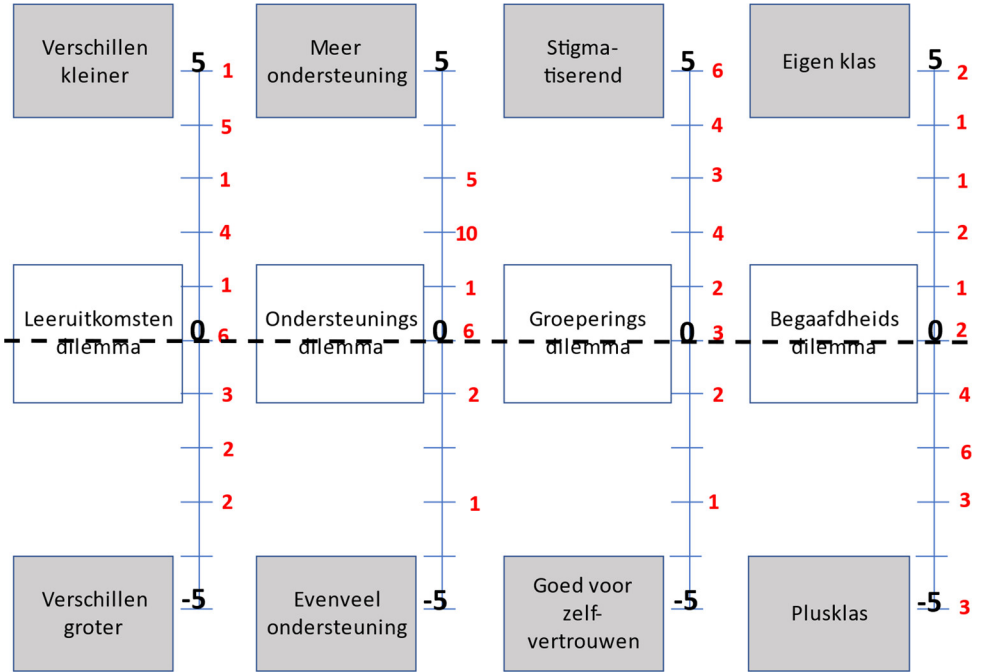
Figuur 1 Posities leraren School 1 op de vier differentiatiedilemma's (N = 16)



Figuur 1 toont dat de meeste leraren van school 1 het met elkaar eens zijn in de keuze voor persoonlijke leerdoelen en divergerende leeruitkomsten. De helft van de leraren had een voorkeur voor onderwijsaanbod in de klas voor de begaafde leerlingen. Bijna de andere helft van de leraren positioneerde zichzelf in het midden van het begaafdheidsdilemma. De standpunten met betrekking tot het ondersteuningsdilemma en het groeperingsdilemma lijken onderling meer van elkaar te verschillen. Relatief veel leraren hebben zichzelf in het midden gepositioneerd. Dit kan betekenen dat zij hierover geen standpunt hebben of willen aangeven dat ze voor beiden kanten van het dilemma iets te zeggen vinden. Dit laatste blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat sommige leraren van school 1 die zichzelf in het midden scoorden, op de open vraag hoe zij met de dilemma's omgaan antwoordden dat dit afhankelijk is van de situatie. Andere leraren antwoordden dat zij nog niet zoveel over de voorgedigde dilemma's hadden nagedacht.

Figuur 2 toont dat meer leraren van school 2 staan voor het standpunt van gezamenlijke leerdoelen en het kleiner maken van verschillen in leeruitkomsten dan voor persoonlijke leerdoelen en divergerende leeruitkomsten. Een kleine groep leraren vindt divergerende leeruitkomsten beter. In het ondersteuningsdilemma positioneerde het merendeel zich op het onevenredig verdelen van tijd en aandacht ten gunste van leerlingen met weinig thuisondersteuning. Tegelijk was er een groep die zich hier in het midden positioneerde en waren er enkele leraren met het standpunt van een evenredige ondersteuning voor alle leerlingen. De meeste leraren vonden dat homogeen groeperen

Figuur 2 Posities leraren School 2 op de vier differentiatiedilemma's (N = 25)



van leerlingen stigmatiserend is voor laag-presterende leerlingen. Tegelijkertijd waren de meeste leraren voorstander van een plusklas. Er waren echter ook leraren die zich positioneerden aan de andere kant van dit dilemma. Hierover lijken behoorlijke verschillen in opvattingen in het team te bestaan. De leraren van school 2 die zich vaker in het midden positioneerden in de dilemma's benadrukten de moeilijkheid van de dilemma's en stelden dat zij niet konden kiezen welke kant hun voorkeur had.

4.3 Kwalitatieve data

In deze paragraaf wordt met behulp van de data uit de interviews en de open vragen kwalitatieve informatie weergegeven. Bij elk citaat staat tussen haakjes een getal dat aangeeft waar de uitspraak is gedaan (1= interview, 2 = vragenlijst).

De eenduidige opvattingen van de leraren van School 1 met betrekking tot het leeruitkomstendilemma wordt ondersteund in de interviews. De leraren beschreven hun eigen opvattingen en praktijk waarin veel aandacht is voor de individuele groei van leerlingen en persoonlijke leerdoelen (2): "Ik sluit aan bij de ontwikkeling van kinderen en hun ontwikkelingsprojecten." Minder expliciet leek de school te kiezen voor divergerende leeruitkomsten (1): "Wij vinden het onzinnig om kinderen mee te nemen in heel hoge leerdoelen als ze daar nog niet aan toe zijn, omdat ze daar eigenlijk geen profijt van hebben op dat moment. En dat is niet per se met de insteek om de ver-

schillen groter te maken.” Het ondersteuningsdilemma was volgens sommige leraren nu eenmaal minder aan de orde vanwege hun homogene leerlingpopulatie (1): “Er zijn scholen waar dit vraagstuk in veel grotere mate voorkomt ... wij spreken hier eerlijk gezegd weinig over”. De meeste leraren gaven aan de hoeveelheid ondersteuning aan leerlingen op basis van hun behoefte te verdelen ongeacht de thuisondersteuning (2): “Ik kijk naar dat wat kinderen nodig hebben. Als blijkt dat zij meer ondersteuning nodig hebben bij het leren, wil ik die graag bieden.” Deze leraar sprak de wens uit om wel gezamenlijk een keuze te maken voor ongelijke behandeling (1): “Want je hoopt natuurlijk dat eigenlijk de hele club zegt van: ik stem af. Maar in de praktijk merk ik ook dat veel mensen denken van: ja, maar ik wil ze wel allemaal evenveel aandacht geven.” Uit de kwalitatieve data blijkt dat sommige leraren homogene niveaugroepen zoals het was voorgesteld in het dilemma weliswaar stigmatiserend vonden maar de wijze waarop zij leerling clusteren voor instructie niet: “Ja, ik heb het gevoel dat ze daar niet zo veel mee bezig zijn bij ons omdat je dus eigenlijk drie leeftijdscategorieën bij elkaar hebt in een unit, is het eigenlijk wel heel vanzelfsprekend dat iedereen met iets anders bezig is.” Ook verwachtten de leraren dat hun schoolconcept stigmatisering voorkomt (2): “Uitgaan van talenten en mogelijkheden van kinderen maakt dat zij met zichzelf en niet met anderen vergeleken worden.” De leraren gaven aan in te spelen op de leerbehoeften van iedere leerling in de klas waardoor er geen behoefte is aan een plusklas (2): “Iedereen mag op eigen niveau werken. Extra uitdaging vindt niet buiten de groep plaats maar juist in de groep zodat anderen er ook wat van kunnen opsteken.”

Uit de kwalitatieve data van School 2 bleken school-brede afspraken te zijn over hoe met de differentiatiedilemma's om te gaan. Over het algemeen onderschreven leraren deze afspraken (2): “Door middel van het werken in de jaargroepen merk je dat je meer tijd hebt om individueel aandacht aan de leerlingen te geven om zo het niveauverschil kleiner te maken. Dit door middel van extra uitleg.” Desondanks ervaren leraren angst om niet voldoende tegemoet te komen aan behoeften van begaafde leerlingen (1): “Maar het dilemma daarin zit vooral bij de kinderen die aan de bovenkant uitschieten, die wil je ook blijven uitdagen.” Ondanks overeenstemming over de noodzaak om leerlingen die van huis uit weinig ondersteuning krijgen op school extra te ondersteunen, gaven de leraren voorbeelden van dilemma's. Bijvoorbeeld wanneer, vooral hoogopgeleide ouders, extra aandacht opeisen voor hun kind (1): “En aan de andere kant is het ook wel vaak zo dat de ouders ook wat meer eisend zijn. Dat die ook wel graag willen dat jij met hun kind juist dat stapje extra zet. Want die willen van jou als leraar horen wat jij gaat doen met hun kind dat al kan lezen.” Uit de kwalitatieve data bleek een sterke gezamenlijke opvatting over homogene niveaugroepen. Dit vonden de leraren van school 2 stigmatiserend en hiermee werd ook niet gewerkt (2): “Wij werken niet in niveaugroepen, kinderen krijgen dezelfde basisinstructie en verwerking op eigen niveau.” Doordat leraren merkten dat er een groep kinderen is die niet voldoende werd uitgedaagd en onderpresteerde, is er een plusklas opgestart. Herkenbaar is dat hierover in het team verschillend wordt

gedacht (1): “Maar ja, ik denk wel dat het goed is voor die groep. Maar daardoor wordt de kansengelijkheid kleiner eigenlijk.” Niet iedere leraar vond de plusklas noodzakelijk (2): “Je kunt de leerstof binnen de klas ook compacten en uitdagende opdrachten geven.” Ook bleek dat er nog onduidelijkheden waren over voor wie de plusklas was bedoeld: “Ik vind wel dat er kritisch gekeken moet worden welke leerlingen er deelnemen aan de plusklas.”

5 Reflectie

In deze studie zagen we dat er verschillen waren tussen en binnen de twee scholen in de opvattingen van leraren over de vier differentiatiedilemma's en de manier waarop zij met deze dilemma's omgaan. In termen van sociale rechtvaardigheid werd op de ene school de nadruk gelegd op het verdiensteprincipe door de focus op individuele leerdoelen en was er minder aandacht voor het compenseren van leerlingen die van huis uit weinig ondersteuning krijgen. Op de andere school lag de focus meer op het realiseren van gelijke onderwijskansen door het streven naar gelijke leeruitkomsten en het compenseren van leerlingen met weinig thuisondersteuning. Er werden ook verschillende didactische keuzes gemaakt. Op de ene school volgden alle leerlingen dezelfde basisinstructie, terwijl op de andere school dat niet het geval was en leerlingen met vergelijkbare prestaties en leerdoelen werden geclusterd voor instructie. Beide scholen vonden dat zij voorkomen dat laagpresterende leerlingen worden gestigmatiseerd. Ondanks dat school 2 geen voorstander is van niveaugroepen, was er wel een speciale voorziening ingericht voor begaafde leerlingen.

Over het algemeen sloten de opvattingen van de meeste leraren aan op de differentiatievisie van hun school. Dit bevestigt eerdere studies dat een schoolvisie leraren richting en betekenis kan geven (Fullan, 2016). Aan de andere kant blijkt uit de resultaten dat, ondanks de schoolvisie, de leraren zich geconfronteerd voelden met de differentiatiedilemma's. Dit was vooral het geval bij de school waar convergent werd gedifferentieerd. De leraren van deze school ervoeren moeite om het ideaal van gelijke onderwijskansen én aandacht voor begaafden met elkaar te verenigen. Zij zetten door hun convergente aanpak van differentiatie sterk in op gelijke onderwijskansen. Echter zij ervoeren dat dit ten koste ging van de aandacht die zij zouden willen besteden aan de begaafde leerlingen.

In de school waar divergent werd gedifferentieerd, werden de differentiatiedilemma's veel minder als problematisch ervaren dan op de school met convergente differentiatie. Leraren vonden dat individuele leerroutes om persoonlijke leerdoelen te kunnen behalen ervoor zorgden dat deze dilemma's zich nauwelijks voordoen. Er was een bewuste keuze gemaakt voor het werken met persoonlijke leerdoelen, maar niet met de intentie om leeruitkomsten verder uit elkaar te gaan laten lopen. De verwachtingen is echter wel dat verschillen in leeruitkomsten vooral tussen kansarme leerlingen en hun meer bevoorrechte peers vergroot worden door het verschil in startpositie en thuisondersteuning

(Bosker, et al., 2021). Eerder onderzoek heeft aangetoond dat gepersonaliseerd onderwijs een negatieve impact kan hebben op leerprestaties in het algemeen maar vooral voor leerlingen met ouders die minder geschoold zijn (Andersen & Andersen, 2017). Het feit dat leraren van deze school de differentiatiedilemma's minder ervaren toont niet aan dat het schoolconcept de differentiatiedilemma's voorkomt.

Het verschil in beleving van de differentiatiedilemma's kan ook verklaard worden door het verschil in leerlingpopulatie. Wanneer er weinig verschillen zijn in de thuisachtergronden van leerlingen, zijn er minder problemen met het rechtvaardig verdelen van middelen op basis van variaties in de mate van thuisondersteuning die leerlingen ontvangen. De school waar divergent werd gedifferentieerd had een homogene, weinig complexe populatie waar hoge leerresultaten van werden verwacht. Mogelijkerwijs is daar ook minder sprake van risico op ongelijke onderwijskansen. De school waar convergent werd gedifferentieerd had een heterogene leerlingpopulatie. Dit vraagt om een didactiek waarbij aandacht is voor zowel de leerlingen die sterk afhankelijk zijn van de school om te leren én voor de begaafde leerlingen die vaak uit meer bevoorrechte gezinnen komen.

Het punt van de verschillen in leerlingpopulatie raakt het vraagstuk van ongelijke onderwijskansen in het licht van segregatie van scholen. Als op scholen met een meer homogene leerlingpopulatie de leerlingen meer autonomie wordt geboden om te werken aan hun persoonlijke leerdoelen dan op scholen met een gemengde leerlingpopulatie, dan worden leerlingen verschillend voorbereid op hun vervolgopleiding en toekomst. Amerikaans onderzoek laat zien dat op scholen met meer leerlingen uit gezinnen met een laag inkomen meer nadruk ligt op basisvaardigheden en directe instructie, terwijl scholen met leerlingen uit rijkere gezinnen vaker constructivistisch onderwijzen (Stipek, 2004). Ook in Nederland onderscheiden scholen met een bijzonder onderwijsconcept zich met bijvoorbeeld gepersonaliseerd leren, waarmee specifieke groepen leerlingen (ouders) worden aangetrokken. Hoger opgeleide ouders kiezen vaker voor een specifiek pedagogisch-didactisch concept (Allen, et al., 2016). Dit kan ook het geval zijn bij de twee scholen in deze studie.

6 Aanbevelingen

We pleiten ervoor dat leraren en schoolteams nadenken over de waarden die ten grondslag liggen aan de verschillende differentiatiepraktijken en deze vergelijken met de morele doelen die zij na willen streven. De principes van distributieve rechtvaardigheid (zoals het gelijkheidsprincipe, verdiensteprincipe en het behoefteprincipe) als ingebed aspect van sociale ethiek kunnen leraren helpen om keuzes te expliciteren. Leraren zijn over het algemeen niet bekend met het analyseren en specificeren van waarden om beslissingen te nemen over ethische dilemma's (Brighouse, et al., 2028; Van Vijfeijken, 2023a). Ook al zijn er verschillen in de mate waarin leraren of schoolteams de differentiatiedilemma's

ervaren, het is belangrijk dat de keuzes die leraren maken onderbouwd zijn vanuit een morele visie op differentiatie.

De kern van de dilemma's is het vinden van een balans in het streven naar gelijke kansen enerzijds, en het voorzien in de behoeften van begaafde leerlingen anderzijds. Ondanks de schoolvisie bleken de leraren te verschillen in opvattingen en wat zij rechtvaardige keuzes vonden. Dit roept de vraag op of er ideologische discussies zijn gevoerd over het 'waarom' van deze visie en de morele doelen die zij als school willen nastreven. Het formuleren van een schoolvisie is niet voldoende. Leraren moeten een gedeelde visie construeren, omdat de visie zich manifesteert in de betekenis die leraren eraan geven (Fullan, 2016; Kools, 2020). Als een visie niet zorgvuldig wordt besproken, zowel tijdens het ontwikkeltraject als bij de implementatie, blijft het 'een papieren visie' (Geijssel, 2015).

De differentiatiedilemma's zoals beschreven in deze studie kunnen behulpzaam zijn in het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op differentiatie. De dilemma's kunnen een startpunt zijn voor het voeren van een ideologische discussie in een schoolteam. Leraren kunnen de dialoog met elkaar aangaan over de impact van de differentiatiekeuzes op gelijke onderwijskansen en de aandacht voor begaafde leerlingen. Welke waarden of principes staan er op het spel? Welke waarden willen ze bereiken of promoten in hun school? Wat betekent dat voor de aanpak van differentiatie in de klas? Wanneer past een convergente aanpak en wanneer een divergente aanpak? In het licht van gelijke kansen past een convergente aanpak omdat alle leerlingen de basisvaardigheden moeten gaan beheersen om later succesvol in de samenleving te kunnen participeren. Dat betekent niet dat er daarnaast niet ook nog ruimte kan zijn voor persoonlijke leerdoelen van leerlingen naar interesse, talenten en behoeften. Het (moeilijke) gesprek met elkaar aangaan over kansen(on)gelijkheid is van belang om weloverwogen keuzes te kunnen maken. Leraren kunnen bijvoorbeeld samenwerken in professionele leer gemeenschappen om oplossingen te vinden voor de dilemma's en ontdekken hoe ze de morele doelen die ze nastreven kunnen afstemmen met hun differentiatiepraktijk. In een eerdere studie hebben we de dilemma's gebruikt met herkenbare voorbeelden bij een professionaliseringstraject gericht op het leren afstemmen op diversiteit in de klas (Van den Bergh, 2020; Van Vijfeijken, 2022). Uit de evaluatie van dit professionaliseringstraject bleek dat de gesprekken die de deelnemers met elkaar voerden over de dilemma's en de achterliggende waarden als zeer waardevol werden beschouwd (Van den Bergh, 2020).

Dit onderzoek kan gezien worden als exploratie. Zo zijn er slechts twee schoolteams betrokken. Naast de onderwijsvisie, verschilde ook de leerlingpopulatie behoorlijk. Dat heeft ongetwijfeld invloed gehad op de bevindingen. In vervolgonderzoek kunnen meer scholen, ook scholen met een homogene en complexe leerlingpopulatie, deelnemen. Zo kan er meer inzicht verworven worden in de invloed van leerlingpopulatie op perceptie van differentiatiedilemma's.

Samenvattend kan gesteld worden dat de idealen van het bieden van gelijke kansen, vanuit sociale rechtvaardigheid, en het bieden van passend onderwijs aan begaafde

leerlingen een zeer complexe taak is. Groepsgewijs onderwijs is compromissen sluiten en een balans vinden tussen maximaal wenselijk versus maximaal haalbaar. Leraren ervaren hierin ethische dilemma's. Zij kunnen hierbij ondersteund worden door een heldere schoolvisie die ondersteunend is voor het maken van keuzes.

Literatuur

- Aftab, J. (2015). Teachers' Beliefs about Differentiated Instructions in Mixed Ability Classrooms: A Case of Time Limitation. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 94–114.
- Allen, J., Bijlsma, I., Borghans, L., & Poulissen, D. (2016). Schoolkeuzemotieven van ouders en leerlingen in het primair onderwijs. *ROA Reports*(004).
- Andersen, I. G., & Andersen, S. C. (2017). Student-centered instruction and academic achievement: Linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 533–550. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409>
- Arrow, K., Bowles, S., & Durlauf, S. N. (2000). *Meritocracy and economic inequality*. Princeton University Press.
- Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830–845. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Bluemink, C., Jenniskens, T., Van Langen, A., Leest, B., & Wolbers, M. (2022). *Onderpresteren in het Nederlandse basisonderwijs anno 2021*.
- Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., van Tuijl, C., & van der Vegt, A. (2021). Leidraad Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen: NRO rapport Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het primair onderwijs. Weten wat werkt en waarom.
- Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2018). *Educational goods: Values, evidence, and decision-making*. University of Chicago Press.
- Buttaro, A., Jr., & Catsambis, S. (2019). Ability Grouping in the Early Grades: Long-Term Consequences for Educational Equity in the United States. *Teachers College Record*, 121(2).
- Chen, X., Wei, G., & Jiang, S. (2017). The ethical dimension of teacher practical knowledge: a narrative inquiry into Chinese teachers' thinking and actions in dilemmatic spaces. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 518–541. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1263895>
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A. E., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: a systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. GION Education/Research, University of Groningen.
- Deutsch, M. (1975). Equity, Equality, and Need: What Determines Which Value Will Be Used as the Basis of Distributive Justice? *Journal of Social Issues*, 31(3), 137–149. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1975.tb01000.x>

- Espinoza, O. (2007). Solving the Equity-Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. *Educational Research*, 49(4), 343–363. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131880701717198>
- Francis, B., & Hutchings, M. (2013). *Parent Power? Using Money and Information to Boost Children's Chances of Educational Success*. Sutton Trust.
- Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414–431. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>
- Francis, B., Taylor, B., & Tereshchenko, A. (2019). *Reassessing 'ability' grouping: Improving practice for equity and attainment*. Routledge.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Geijsel, F. (2015). *Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders*. [Practices and practical wisdom of education leaders.] (inaugural lecture). University of Amsterdam.
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2022). Who Is Considered Gifted From a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64–79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116.
- Kools, M. T. J. (2020). *Schools as Learning Organisations: the concept, its measurement and HR outcomes* [Doctoral dissertation, Erasmus University Rotterdam]. <http://repub.eur.nl/pub/125976>
- Levinson, M., & Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics: Cases and commentaries*. Harvard Education Press.
- Marsh, H. W., Kong, C. K., & Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of personality and social psychology*, 78(2), 337.
- Marshall, K. (2016). Rethinking Differentiation: Using Teachers' Time Most Effectively. *Phi Delta Kappan*, 98(1), 8–13.
- Mathijssen, A. S., Feltzer, M. J., & Hoogeveen, L. (2018) Identifying highly gifted children by analyzing human figure drawings: A literature review and a theoretical framework. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60, (4), 493–515.
- Merry, M. S. (2008). Educational justice and the gifted. *Theory and Research in Education*, 6(1), 47–70. <https://doi.org/10.1177/1477878507086730>
- Mijs, J. J. B. (2016). The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. *Social Justice Research*, 29(1), 14–34. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>
- Olszewski-Kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, academic achievement, and giftedness: A literature review. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 37–55.
- Peters, S. J. (2022). Where does gifted education go from here: Chaos or community? *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 163–168.

- Pietkiewicz, I., Smith, J. A., & Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej. Wydział Zamiejscowy w, K. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7–14.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and education. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of social justice theory and research* (pp. 349–367). Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0>
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: raising the bar*. Routledge.
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early childhood research quarterly*, 19(4), 548–568.
- Thorkildsen, T. A. (1994). Toward a Fair Community of Scholars: moral education as the negotiation of classroom practices. *Journal of Moral Education*, 23(4), 371–385. <https://doi.org/10.1080/0305724940230401>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Van den Bergh, L. (2020). *Afstemmen op diversiteit in de klas. De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren*. Fontys.
- Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). Leidraad: onderwijs vanuit hoge verwachtingen.
- Van Vijfeijken, M., Denessen, E., & Van Schilt-Mol, T. (2022). Zo bied je eerlijke kansen? *JSW*, 106, 6–9.
- Van Vijfeijken, M., Van Schilt-Mol, T., Scholte, R. H. J., & Denessen, E. (2021). Equity, Equality, and Need: A Qualitative Study into Teachers' Professional Trade-Offs in Justifying Their Differentiation Practice. *Open Journal of Social Sciences*, 9(8), 236–257. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.98017>
- Van Vijfeijken, M. (2023). *Primary school teachers' attitudes and agency regarding social justice, fair differentiation, and educational equality*. Proefschrift. Radboud Universiteit.
- Van Vijfeijken, M., van Schilt-Mol, T., Scholte, R. H. J., & Denessen, E. (2023a). A quantitative study of teachers' beliefs and practices regarding fair classroom differentiation. *SN Social Sciences*, 3(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00590-7>
- Van Vijfeijken, M., Van Schilt-Mol, T., Van den Bergh, L., Scholte, R. H. J., & Denessen, E. (2023b). How teachers handle differentiation dilemmas in the context of a school's vision: A case study. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/233186X.2023.2165006>
- Van Weerdenburg, M., Emans, B., Kabki, M., & Poelman, M. (2019). *De uitstroom van het Centrum voor Creatief Leren (CCL): Met vallen en opstaan. Een retrospectief verkennend onderzoek*. <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/publicatie/4592-de-uitstroom-van-het-centrum-voor-creatief-leren>
- Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51–68.
- Von Stumm, S. (2017). Socioeconomic status amplifies the achievement gap throughout compulsory education independent of intelligence. *Intelligence*, 60, 57–62.
- White, S. L. J., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated

- with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>
- Wright, S. C., & Boese, G. D. (2015). Meritocracy and tokenism. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences* (2nd ed., pp. 239–245). Elsevier.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4 ed.). Sage Publications Inc.