

GELIJKSPEL

Plug and Play

studiedag

WERKBUNDEL



Transbaso product

VOOR ELK WAT WILS

Vooraf _____ 3

1. Waar gaat het over? _____ 3
2. Doelstellingen _____ 3
3. Verloop van deze studiedag _____ 4

De studiedag stap voor stap _____ 6

- STAP 1: De inleiding en probleemstelling _____ 6
 - Bekijk de reportage _____ 6
 - Oefening _____ 6
- STAP 2: De kracht van verwachtingen _____ 6
 - Bekijk de reportage _____ 6
 - Oefening _____ 6
- STAP 3: Ervaringen in de klas _____ 7
 - Bekijk de reportage _____ 7
 - Oefening _____ 7
- STAP 4: 15 interacties tussen leerling en leerkracht – TESA _____ 8
 - Bekijk de reportage _____ 8
 - Oefening _____ 8
- STAP 5: Van leerkrachthandelen naar schoolcultuur _____ 9
 - Oefening _____ 9

Gelijkspel: een woordje extra _____ 11

1. De context: Over ongelijkheid en diversiteit _____ 11
2. Over diversiteit en normaliteit in het onderwijs _____ 12
3. Iets tussen de leerkracht en de leerling _____ 12
4. Hoe en wat... verwachtingen? _____ 14
5. Verschillen in studieadvies op basis van het Transbaso-onderzoek _____ 15
6. Van verwachting naar gedrag _____ 18
7. Interactie tussen leerkracht en leerling onder het vergrootglas _____ 19
8. Interacties en verwachtingen als deel van een schoolcultuur _____ 20

Referenties _____ 22

VOORAF

1. Waar gaat het over?

Welkom! Je hebt de werkbundel van de ‘*Gelijkspel: plug and play - studiedag*’ in handen.

Tijdens deze studiedag staan we stil bij welke rol leerkrachten en school(team) kunnen spelen in het creëren van gelijke onderwijskansen en onderwijsloopbaan. Je kan de filmpjes en oefeningen ook individueel bekijken.

De job van leerkracht is er vandaag niet eenvoudiger op geworden. Grote klassen, heel wat administratie en tal van uitdagingen waardoor je vaak verschillende petten tegelijk op hebt: niet enkel die van leerkracht, maar ook van sociaal werker, psycholoog, onderzoeker, strategische planner, ...

Eén van de grote uitdagingen in het onderwijs vandaag is werken met een steeds diversere klasgroep, denk o.a. aan het M-decreet en toenemende etnisch-culturele diversiteit. Vaak kijken we naar de onderwijskoepels, beleidsmakers of ouders om onze job eenvoudiger te maken. Maar we hebben weinig impact op hun bijdrage aan gelijke onderwijskansen. We kunnen dus aan de kantlijn wachten tot iemand verandering brengt of we kunnen kijken waar we zelf invloed op hebben. Onze eigen invloed ligt bij uitstek bij wat er in de klas gebeurt.

Uit heel wat onderzoek blijkt dat de relatie tussen leerlingen en leerkrachten een grote impact kan hebben op hoe leerlingen het doen in de klas. Tijdens deze studiedag willen we die mogelijke impact wat kaderen en vooral concretiseren. We gebruiken hiervoor een Amerikaans kader dat al 30 jaar leerkrachten versterkt in het omgaan met diverse klasgroepen (TESA). Het komt niet ‘bovenop’ je opdracht, maar het zijn dingen die elke leerkracht in mindere of meerdere mate al doet. Geen extra taken dus, maar enkele aandachtspunten om dagelijks in je achterhoofd te houden.

Meer achtergrond en duiding bij het theoretisch kader van deze studiedag is te vinden in de nota op het einde van je bundel.

2. Doelstellingen

Deze studiedag wil tegemoet komen aan volgende doelstellingen:

- ⦿ Je staat individueel en in team kritisch stil bij de manier waarop eigen ervaringen, normen, houdingen en ideeën invloed hebben op het werken met leerlingen;
- ⦿ Je staat samen met collega’s kritisch stil bij expliciete en impliciete waarden, normen en verwachtingen in de schoolcultuur;

- ⦿ Je bekijkt het eigen handelen kritisch vanuit de eigen verwachtingen en ideeën;
- ⦿ Je reflecteert vanuit een aangeboden kader op eigen houding en handelen;
- ⦿ Je formuleert groeipunten voor jezelf en voor de school als geheel in je dagelijkse omgang met leerlingen.

3. Verloop van deze studiedag

‘Plug and play’ is een term die vaak wordt gebruikt bij multimedia om aan te geven dat het installeren van hardware of apparaten eenvoudig gaat. Je steekt het in of sluit het aan en het werkt.

Plug and Play wil in dit geval zeggen dat de studiedag door het schoolteam zelf in handen wordt genomen. Je download en start een kant en klare studiedag. Er is geen inhoudelijke ‘expert’ of externe die de studiedag begeleidt. De rol van ‘**expert**’ wordt opgenomen door leerkrachten, kinderen en jongeren en academici die in reportages hun ervaringen en kennis delen. En uiteraard door alle leerkrachten die de studiedag volgen als ervaringsdeskundigen.

De **begeleiding** is in handen van de school zelf. Welke deze begeleidende rol is, is na te lezen in de afzonderlijke bundel met begeleidersinformatie. Informatie voor de begeleider staat telkens duidelijk aangegeven in een kader. De begeleider is iemand die vanuit de eigenheid van het team en de school een leerproces kan begeleiden. De begeleider krijgt hiervoor ook het vertrouwen van de rest van het team.

De studiedag duurt ongeveer 2,5 uur. Je kan het zelf korter en langer maken door gesprekken en discussies uit te breiden of te beperken.

Een leerkracht vertelt:

“Op mijn eerste dag stond ik voor mijn klas en probeerde mijn paniek te verstoppen. Ik vroeg me af: “Zal ik mijn leerlingen kunnen motiveren om te leren?” “Zal ik kordaat maar warm kunnen omgaan met mijn leerlingen?” “Zal ik elk kind kunnen helpen de eindtermen te halen?” Ik vroeg me af of ik ooit het vertrouwen van de ervaren leraar in de klas naast mij zou hebben.

Ik geef nu ruim 20 jaar les en ik kan “Ja” antwoorden, met een zucht van verlichting, op elk van mijn vragen. Ja, ik kan mijn studenten motiveren. Ja, ik kan samenwerken met alle, zelfs de ‘moeilijkste’, leerlingen. Ja, ik kan bijna elk kind helpen om te leren.

Elke les die ik heb geleerd om “Ja” te kunnen antwoorden, werd voorafgegaan door veel mislukte pogingen. Proberen en mislukken was de manier waarop ik elke les leerde om positieve resultaten bij mijn studenten te krijgen.

Wat zou ik toen hebben gegeven om een “trukendoos” te krijgen die me alles vertelde wat ik nodig had om een goede leraar te zijn!

TESA is die trukendoos! TESA is bijna 30 jaar oud en gebaseerd op principes uit onderzoek die in elke dagelijkse klaspraktijk werken. Het had mij een decennium van “trial-and-error” kunnen besparen!

TESA maakt je bewust van hoe opvattingen, je verwachtingen ten aanzien van leerlingen beïnvloeden. Het wordt concreet in 15 gedragingen, interacties. De interacties kunnen gebruikt worden in elke les, in elk vakgebied. De resultaten zijn direct en tastbaar: verbeterde prestaties, verhoogde aanwezigheid van leerlingen, verminderde gedragsproblemen en een beter klasklimaat.

Onze leerlingen komen soms uit thuissituaties die de meeste van ons maar kennen uit het zeven uur journaal: armoede, geweld, analfabetisme, povere woonomstandigheden, gezondheidsproblemen, ... Elk van deze problemen heeft impact op het vermogen van een kind om te leren, op het welbevinden en zelfvertrouwen.

Elke leraar zoekt naar ‘tools’ om een klasklimaat te creëren waar alle kinderen kunnen leren, ongeacht hun niveau, thuisomstandigheden of andere invloeden. TESA biedt heel wat van die tools die je nodig hebt.”

Uit: Cantor, J. e.a. (2000) Amazing Results! Teacher Expectations and Student Achievement (TESA) Follow-Up Survey of TESA Trained Teachers in 45 States and the District of Columbia, Los Angeles County Office of Education

DE STUDIEDAG

STAP VOOR STAP

Je start de studiedag door op de 'play'-knop te klikken.

STAP 1: De inleiding en probleemstelling

- duur** | 5 minuten
- materiaal** | geen
- doel** | noodzaak en context van de studiedag schetsen

Bekijk de reportage

In het inleidende filmpje laten we enkele experts en ervaringsdeskundigen aan het woord die de doelstelling van deze studiedag schetsen. Hoe zit het eigenlijk met de ongelijkheid in het onderwijs in Vlaanderen? Welke impact heeft deze ongelijkheid op schoolloopbaan? En wat is precies het effect van verwachtingen van leerkrachten?

Oefening

Geen

STAP 2: De kracht van verwachtingen

- duur** | 40 minuten
- materiaal** | flappen of grote papieren, een stift voor elke deelnemer en papiertape (afhankelijk van de gekozen werkvorm)
- doel** | krijg inzicht in de impact van verwachtingen en interactie tussen leerkracht en leerling op de schoolloopbaan en de oriëntering van leerlingen.

Bekijk de reportage

In de reportage maak je kennis met de mogelijke impact van verwachtingen en interacties op de schoolloopbaan van leerlingen. We zagen dat leerkrachten andere verwachtingen van leerlingen kunnen hebben. Die verwachtingen hebben niet altijd te maken hebben met reële leerprestaties van leerlingen. Leerkrachten geven, zonder het zelf te beseffen en met de beste bedoelingen, toch anders feedback en variëren hun persoonlijke aandacht. Dit heeft gevolgen voor de prestaties van de leerlingen én voor het studieadvies dat de leerlingen krijgen. Bewust aandacht hebben voor positieve verwachtingen en interacties is geen taak van de leerkracht alleen, het is een opdracht voor de hele school. Je hoorde enkele ervaringen van hoe scholen hier vorm aan geven.

In de nota op het einde van de werkbundel vind je meer informatie en cijfers over de vaststellingen van Transbaso over verschillen in advisering.

Oefening

Hoe zit dat bij jullie op school? Denk eens na over volgende vragen en overleg samen.

- ⦿ Wat herken je in dit verhaal en wat niet?
- ⦿ Wat vinden jullie zelf een sterkte van jullie school? En wat een groeipunt?
- ⦿ Wat kunnen jullie als school doen om te werken aan gelijkere onderwijskansen? Wat kan een eerste kleine stap zijn?

STAP 3: Ervaringen in de klas

- duur** | 20 min
- materiaal** | eventueel 3 grote papieren en een stif, kleine papiertjes en balpennen voor alle leerkrachten (afhankelijk van de gekozen werkvorm)
- doel** | reflecteer op eigen het handelen in de klas en benoem je sterktes

Bekijk de reportage

Maar hoe ervaren leerkrachten en leerlingen dit eigenlijk zelf? Hoe wordt dit verhaal concreet in de klas? Leerlingen en leerkrachten getuigen in een korte reportage. We vroegen hen hun beste ervaringen te vertellen. In deze reportage maak je dus kennis met enkele kleine en grote succeservaringen.

Oefening

Ieder heeft zijn of haar eigen ervaringen en aanpak. Elke leerkracht en iedere school heeft een manier van werken waar wel iets van te leren valt. In deze oefening krijg je kans om van elkaar te leren en te ontdekken. Je krijgt de kans om eigen positieve ervaringen te delen.

De oefening heet “Ooit heb ik...”. Iedereen gaat hiervoor in een cirkel staan. Iemand in de groep zet een stap naar het midden en zegt iets wat hij of zij ooit gedaan of geprobeerd heeft om het verschil te maken voor een leerling en begint zijn of haar voorbeeld met “Ooit heb ik ... (aanvullen)”

Iedereen die hetzelfde ook ooit gedaan of geprobeerd heeft, zet een stap naar het midden en geeft de voorzegger een schouderklopje of een ander gebaar. Nadien stapt iedereen terug in de kring en mag een volgende persoon in de cirkel stappen en een voorbeeld geven van “Ooit heb ik ...”.

STAP 4: 15 interacties tussen leerling en leerkracht – TESA



duur | 60 min

materiaal | per groepje een computer en 3 invulbladen

doel | maak kennis met 15 interacties tussen leerkracht en leerling en reflecteer op je eigen leerkrachthandelen.

Bekijk de reportage

Verwachtingen hebben heeft geen magische invloed op de prestaties of houding van je leerlingen. Wat wel impact heeft, is de manier waarop deze verwachtingen vertaald worden in gedrag (verbaal en non- verbaal) van de leerkracht. Het TESA programma (Teacher Expectation & Student Achievement), vertaalt dit gedrag in 15 heel concrete handelingen. Het is een programma dat ontwikkeld werd eind de jaren '60 op basis van heel wat onderzoek. Ook vandaag zien we in (internationaal) onderzoek het belang van de verschillende handelingen. Denk aan het werk van John Hattie, David Mitchell of Robert Marzano.

Na een inleidende reportage over TESA start de oefening.

Oefening

Ontdek de interacties in kleine groepjes. Verzamel je in groepjes van 2 à 4 personen rond een computer. Splits je bijvoorbeeld op naar leerjaar of graad. Per groepje overloop je de interacties.

- ⦿ Bekijk thema per thema (betrokkenheid, feedback en persoonlijke aandacht)
- ⦿ Overloop per thema de 5 interacties of handelingen. Bij elke interactie krijg je meer informatie over waar die interactie precies over gaat, krijg je wat tips om het concreet te maken in je klas en kan je een filmpje zien waarin iemand getuigt.
- ⦿ Kies per thema telkens 1 interactie waar jouw groepje nog in kan groeien de komende weken en maanden.
- ⦿ Denk per handeling na over volgende dingen. Je kan hiervoor gebruik maken van het invulblad:
 - Waarom kies je die interactie? Wat vinden jullie je groeipunt of werkpunt?
 - Wat kan je er extra aan doen? Welke actie gaan jullie de komende weken of maanden ondernemen?
 - Hoe ga je dat opvolgen? Vraag je elkaar tijdens de pauze hoe het is verlopen? Turf je op het einde van de dag zelf hoe vaak je er die dag mee aan de slag bent gegaan? Ga je bij elkaar in de klas meekijken en elkaar tips geven?

Na afloop keer je terug naar het volledige team voor het laatste deel.

STAP 5: Van leerkrachthandelen naar schoolcultuur

duur | 20 min

materiaal | A3 print van de concentrische cirkels, de 15 interacties op afzonderlijke papiertjes

doel | sta stil hoe je als team kunt werken aan de TESA interacties

“Ik vind dat wij met z'n allen ook de moeilijke positie van de leerkracht moeten erkennen. Als wij het belangrijk vinden dat leerkrachten een menselijke benadering hebben, dan moeten ook zij kunnen rekenen op mensen die op een menselijke manier voor hen zorgen.”

Dit hoorde je professor Peter Adriaenssens zeggen aan het einde van de reportage ‘Kracht van verwachtingen’. Een leerkracht staat natuurlijk niet alleen maar is ook een product van de school en de schoolcultuur. In dit laatste deel maken we concreet hoe de school voor leerkrachten kan zorgen.

We kijken hoe we gelijke onderwijskansen in de schoolloopbaan van leerlingen niet enkel een opdracht kunnen maken van elke leerkracht, maar vooral ook van de hele school! Hiervoor gebruiken we een oefening die we ‘cirkelen’ noemen.

Oefening

Leg de afbeelding met de concentrische cirkels centraal op de tafel.

Het doel van deze oefening is om letterlijk visueel te maken hoe het team denkt over de verschillende interacties.

Leg de 15 kaartjes met op elk kaartje één van de TESA interacties aan de buitenrand van de cirkel.

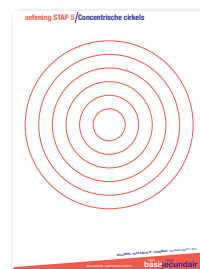
De groepjes uit voorgaande oefening leggen één voor één aan de rest van het team uit welke 3 TESA interacties zij geselecteerd hebben.

Eén groepje start en schuift de kaartjes van de 3 TESA interacties die zij kozen één cirkel verder naar het midden.

Ze vertellen aan de rest van het team waarom zij deze interacties kozen en op welke manier ze erop willen inzetten.

Nadien mag het volgende groepje zijn 3 interacties één cirkel verder naar het midden schuiven en vertellen.

Verschillende groepen kunnen voor eenzelfde kaartje kiezen, thema's kunnen dus met verschillende ‘snelheden’ naar het midden bewegen. Sommige kaartjes blijven aan de buitenrand liggen (die interacties die door niemand gekozen werden), andere gaan op de tweede (die interacties die door 2 groepjes



gekozen werden), derde (die interacties die door 3 groepjes gekozen werden), enz. binnencirkel liggen.

Je hebt zo een mooi overzicht van welke interacties het hele team belangrijk vindt om op in te zetten.

Wat haal je hier uit? En hoe ga je hier als team verder mee aan de slag?

GELIJKSPEL: EEN WOORDJE EXTRA

1. De context: Over ongelijkheid en diversiteit

Het Vlaamse onderwijs doet het goed! In vergelijkend onderzoek, prijkt Vlaanderen steeds aan de top als het gaat over de gemiddelde resultaten van leerlingen. Het PISA-onderzoek bijvoorbeeld is een driejaarlijkse onderzoek in de OESO-landen bij jongeren van 15 jaar en ouder dat peilt naar de vaardigheden wat betreft lezen, wetenschappen en wiskunde. In de PISA ranking van 2012, is Vlaanderen tweede voor de gemiddelde prestaties van leerlingen op wiskunde. Ook in de voorlopige resultaten van PISA 2015 bevestigen Vlaamse leerlingen hun sterke prestatie.

Maar... in datzelfde PISA -onderzoek nemen we ook de, weinig benijdenswaardige, hoogste positie in als het gaat over de ongelijkheid tussen leerlingen (Danhier et al, 2014). Het verschil tussen de sterkste en de zwakste leerlingen is nergens in de OESO-landen groter dan in Vlaanderen. Verschillen tussen leerlingen zijn 'an sich' normaal. Deze ongelijkheid wordt pas problematisch als die gekoppeld is aan (gelijke) onderwijskansen, en niet louter aan verschillen in inspanning of talenten van individuele leerlingen of verschillen tussen scholen. Danhier (2014) stellen, op basis van de PISA-cijfers, vast dat in Vlaanderen de prestatiekloof tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond, het grootste is van alle OESO-landen. Er bestaan (te) grote prestatieverschillen tussen leerlingen uit zwakkere en leerlingen uit sterkere milieus, tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond (Danhier, 2014). De kloof tussen beide groepen bedraagt, volgens de onderzoekers, omgerekend de kennis van meer dan 6 leerjaren. Het Vlaamse onderwijs slaagt er volgens de onderzoekers dus allerminst in om de sociale lift te zijn voor jongeren.

Deze vaststelling wint nog aan belang in het perspectief van de evolutie naar superdiversiteit. Met de superdiverse samenleving, bedoelen we een dubbele evolutie: niet alleen is er een toegenomen aantal inwoners met een migratie-achtergrond, ook de diversiteit tussen de landen van herkomst neemt toe. In de stad Antwerpen bijvoorbeeld, heeft vandaag 70% van de min-tienjarigen een migratieachtergrond. Het aantal nationaliteiten in de stad is toegenomen tot 170 (Ticquet, 2015). In heel Vlaanderen heeft gemiddeld één op drie kinderen in de lagere school een migratieachtergrond (VRIND, 2016). Zoals onderzoeker Dirk Geldof het verwoordt, staat onderwijs in deze "aan de frontlinie" bij deze verandering. Scholen zijn bij de eerste die een antwoord moeten vinden op de vraag hoe ze kunnen omgaan met die (super)diversiteit (Ticquet, 2015).

Niet alleen de evolutie naar superdiversiteit maakt echter dat onze klassen diverser worden. Ook het M-decreet zal ervoor zorgen dat een klas er steeds heterogener uitziet.

Dé vraag is dan hoe je als individuele leerkracht en als school deze toenevende diversiteit kan benutten als kracht. Op welke manier kunnen we als leerkracht en als school die gelijke onderwijskansen zélf versterken? Ondanks alle drempels die op ons pad komen? Met andere woorden, wat kunnen we zélf doen?

2. Over diversiteit en normaliteit in het onderwijs

Om deze vraag, naar de impact van een individuele leerkracht op gelijke onderwijskansen, te beantwoorden, gaan we op zoek naar oorzaken van deze blijvende ongelijkheid tussen leerlingen met en leerlingen zonder migratieachtergrond.

Heel vaak wordt er in de literatuur, door leerkrachten en directies, en in mindere mate ook door leerlingen en ouders, verwezen naar de thuiscontext van leerlingen: ouders geven te weinig aanmoediging, het belang van onderwijs wordt lager ingeschat. Het versterken van ouderbetrokkenheid, huiswerkbegeleiding en andere initiatieven die die thuiscontext compenseren, kunnen dan leiden naar meer gelijkheid in het onderwijs.

In sommige onderzoeken, wordt verwezen naar de onderwijsaanpak als verklaring voor (on)gelijkheid. Vanuit een didactische kijk wordt een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen gestimuleerd. Dit is een leeromgeving waarin oog is voor gelijke onderwijskansen en die de diversiteit tussen de leerlingen positief benut in het leeraanbod, de leeractiviteiten, de rol van de leerkracht, het klimaat en de variatie in aanpak.

Initiatieven die vanuit didactisch oogpunt inzetten op gelijke onderwijskansen, kunnen op elk van deze deelelementen ingrijpen. Het gaat over het aanpassen van het leeraanbod en leeractiviteiten en zorgen voor een positief klasklimaat, leerlingenparticipatie versterken, inzetten op differentiatie en aandacht geven aan verschillen in leerstijlen. Denk ook aan oog hebben voor brede evaluatie, diversiteit in leermiddelen, het ontwikkelen van een diversiteitsbeleid op school, het versterken van de diversiteitscompetenties van de leerling, ...

3. Iets tussen de leerkracht en de leerling

Ook de interactie tussen leerkrachten en leerlingen komt in heel wat onderzoek op één of andere manier aan bod. Onderzoek toont vanaf de jaren '60

en '70 aan, dat net die interactie een aanzienlijk effect heeft op de leerprestaties van leerlingen.

Dit effect wordt onder meer beschreven als het 'Pygmalion-effect' (Rosenthal & Jacobson, 1968). Via een experiment toonden Rosenthal en Jacobson aan dat verwachtingen van leerkrachten impact (kunnen) hebben op de prestaties van leerlingen in de vorm van 'self-fulfilling prophecy': Hoe lager de verwachtingen van een leerkracht, hoe lager de prestatie van de leerling. Omgekeerd zijn leerlingen in staat tot hogere prestaties wanneer de verwachtingen van hun leerkrachten hoger zijn. Burns et al. (2000) beschrijven naar aanleiding van het Pygmalion-effect dat "Teachers expectations can be defined as inferences that teachers make about the future academic achievements of students" en "expectations create an intersubjective reality in which students tend to perform up to expectations." (Bruns et al, 2000);

Onder meer omwille van de methodologie die Rosenthal en Jacobson gebruikten, werd dit onderzoek de opvolgende decennia flink bediscussieerd. Verder onderzoek lijkt het Pygmalion-effect echter zowel te bevestigen als te nuanceren. Brophy brengt in 1982 heel wat onderzoeken voor en tegen het experiment van Rosenthal en Jacobson in kaart en besluit dat, hoewel er heel wat argumenten zijn om het onderzoek van Rosenthal en Jacobson in twijfel te trekken, deze elementen onvoldoende zijn om alle vastgestelde effecten weg te verklaren. Verwachtingen kunnen, en hebben vaak, een effect op de prestaties van leerlingen (Brophy, 1982). "Teacher expectations do not always or automatically function as self-fulfilling prophecy, but they can and often do have such effects" (Brophy, 1982, p8). Hoewel hij ook besluit dat de impact klein kan zijn en gemedieerd wordt door de mate waarin verwachtingen omgezet worden in gedrag enerzijds, en de vatbaarheid en sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen anderzijds (Van der Leij, 2005). Brophy en Good maken daaropvolgend een onderscheid tussen enerzijds verwachtingen van leerkrachten en anderzijds hoe die verwachtingen zich uiteindelijk tonen in feitelijk gedrag, handelen van die leerkracht (Good en Brophy, 1984).

Belgisch en Nederlands onderzoek bevestigen dat het Pygmalion-effect geen louter Amerikaanse aangelegenheid is (Van den Bergh, 2009) (Agirdag et al., 2013) (Speybroeck, 2013) . In het onderzoek van Van den Bergh (2009) wordt aangetoond dat lagere verwachtingen van leerkrachten over kinderen van allochtone afkomst en kinderen met dyslexie een negatieve invloed hebben op de prestaties van die leerlingen. Ook in Vlaanderen zien we gelijkaardige vaststellingen met betrekking tot het effect van verwachtingen. Speybroeck onderzocht in 2013 in het kader van haar doctoraat het effect van verwachtingen van kleuterleidsters in de derde kleuterklas. Ze toont aan dat leerkrachten in de kleuterschool én in de lagere school verschillende verwachtingen hebben en dat deze verwachtingen invloed hebben op de prestaties van leerlingen. Terwijl de ingeschatte verwachtingen voor 75% van de leerlingen in overeenstemming was met de leerprestaties, was er bij 25% van de leerlingen sprake van een vertekening van de resultaten op basis van 'selffulfilling prophecy'. (Speybroeck, 2013)

Ook John Hattie (2009) benoemt in zijn meta-studie van factoren die impact hebben op het leren van leerlingen, de relatie tussen leerkracht en leerling als belangrijk. Zowel de relatie tussen leerkracht en leerling en het ontvangen en geven van feedback, scoren in de top vijf van factoren die het meeste invloed hebben op leerprestaties. Het uitbouwen van een sterke leerkracht-leerling relatie veronderstelt volgens Hattie verantwoordelijkheid bij de leerling leggen, empathie en warmte tonen, leerlingen stimuleren in hun denkproces, echtheid, respect voor ervaringen die leerlingen mee naar de klas brengen, ... Al deze gedragingen zijn ook terug te vinden in de vertaling van verwachtingen naar feitelijk gedrag van de leerkracht (zie verder punt 7.). Over verwachtingen zelf concludeert Hattie dat deze een kleinere maar nog steeds relevante impact hebben op leerprestaties (0.43). Dit gaat nog meer op als een leerkracht lage verwachtingen heeft ten aanzien van alle leerlingen.

“In het kader van een onderzoek kreeg een lerares de opdracht om drie kinderen te kiezen waarmee ze de komende maand een aantal keer zou lunchen. Ze zou hen ook één keer om de twee dagen aanspreken op de speelplaats om een babbeltje te doen. De lerares kreeg de opdracht één leerling te kiezen waar het reeds goed mee klikte, één leerling waar ze een neutrale band mee had en één leerling waarmee de relatie niet snor zat. Het effect op de leerprestaties van het derde kind was spectaculair. De enige die in deze situatie was veranderd, was nochtans de leraar, niet de leerling.” (Uit: Leren zichtbaar maken)

Bron: <http://www.lerenzichtbaarmaken.be/startpagina/het-visible-learning-onderzoek-hoe-werkt-het-en-wat-zegt-het/>

4. Hoe en wat... verwachtingen?

Iedereen heeft het ... verwachtingen. Verwachtingen ontstaan in, voornamelijk onbewuste, processen. Op basis van eerdere ervaringen en eigen waarden en normen, schatten we in hoe een situatie of de omgang met iemand kan verlopen. Verwachtingen structureren voor een groot stuk ons dagelijkse leven. Dat kan heel praktisch zijn: als je naar de bakker gaat, moet die niet vragen of je moet betalen, dat hoort er automatisch bij, de bakker moet enkel het bedrag zeggen. Verwachtingen horen ook bij een rol(len) die jij opneemt. Verwachtingen ten aanzien van een vaderrol bijvoorbeeld, of ten aanzien van een rol als leerkracht (Elchardus, 2007).

Verschillende factoren kunnen impact hebben op hoe die verwachtingen van leerkrachten eruit zien. Verwachtingen worden op verschillende niveaus gevoed.

Uit studies van Brophy (1982) en Burns (2000) blijkt dat individuele leerkrachten verwachtingen vormen op basis van leerlingenkenmerken zoals sociale afkomst, thuissituatie, kleding en voorkomen, studiehouding, geslacht, eerdere prestaties, ... Eerdere prestaties en de motivatie van de leerling blijken de grootste impact te hebben op de houding van leerkrachten. Daarnaast spelen ook etnische achtergrond, gender (voor wat betreft

wiskundige en wetenschappelijke vakken) en sociaaleconomische afkomst een rol. (Burns et al., 2000).

De verwachtingen van leerkrachten zijn ook afhankelijk van de samenstelling van de klas: de 'collectieve' leerlingenkenmerken en van schoolcontext. Het onderzoek van Speybroeck (2013) toont aan dat de verwachtingen voor leerlingen hoger zijn indien de klas voornamelijk bestaat uit leerlingen met een lage sociaaleconomische positie. Verder verwacht de leerkracht meer van allochtone leerlingen als ze in een klas zitten met een meerderheid van leerlingen van allochtone afkomst.

Ander onderzoek van Agirdag et al. (2013) spreekt dit tegen, en toont aan dat leerkrachten in scholen met een groot aandeel leerlingen uit arbeidersmilieus net minder hoge verwachtingen hebben ten aanzien van hun leerlingen. Als belangrijkste oorzaak voor de lagere verwachtingen, wijzen de onderzoekers op de taalkloof van leerlingen.

5. Verschillen in studieadvies op basis van het Transbaso-onderzoek

De impact van verwachtingen en interactie tussen leerkracht en leerling wordt in de schoolloopbaan van leerlingen erg zichtbaar bij het studieadvies dat leerlingen krijgen. Ook hier zien we verschillen naar sociaaleconomische thuissituatie en etnische achtergrond van leerlingen.

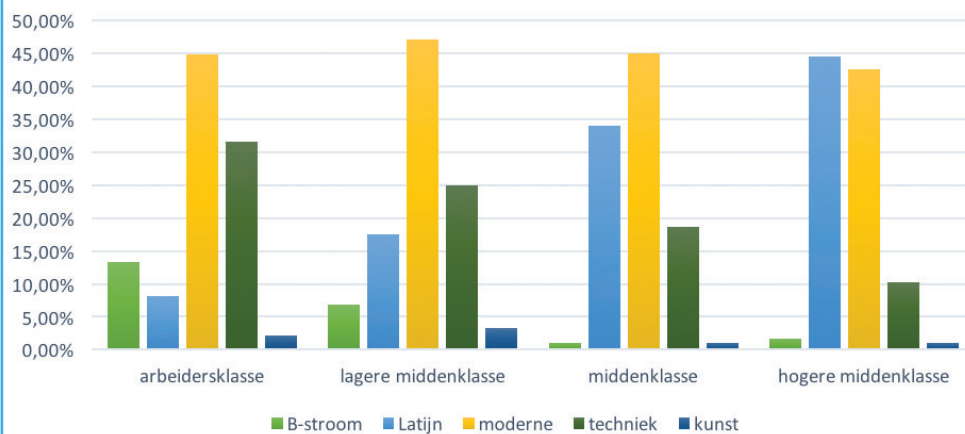
In het kader van het Transbaso-onderzoek vroegen we aan alle klasleerkrachten 6de leerjaar in de 36 Transbaso-scholen om aan te geven welk studieadvies zij zouden geven aan elk van hun leerlingen. Leerkrachten kregen daarbij de keuze tussen B-stroom, Latijn, moderne, een technische studieoptie of kunst. Hieronder vindt u de verdeling van de studieadviezen in onze steekproef.

STUDIEADVIES	PERCENTAGES	AANTALLEN (N=996)
B-stroom	6,3%	63
Latijn	24,6%	245
Moderne	45,1%	449
Techniek	22%	219
Kunst	2%	20

Wanneer we de studieadviezen bekijken naargelang de sociale klasse achtergrond van de leerlingen, zien we grote verschillen. Onderstaande grafiek toont de verdeling van de adviezen naargelang de sociale klasse* achtergrond van leerlingen.

* Onder arbeidersklasse begrijpen wij gezinnen waar de ouders een job uitoefenen die handenarbeid inhoudt. Lagere middenklasse staat voor bedienden en kleine zelfstandigen. Middenklasse staat voor lagere kaderfuncties. Hogere middenklasse staat voor hogere kaderfuncties, vrije beroepen en bedrijfsleiders.

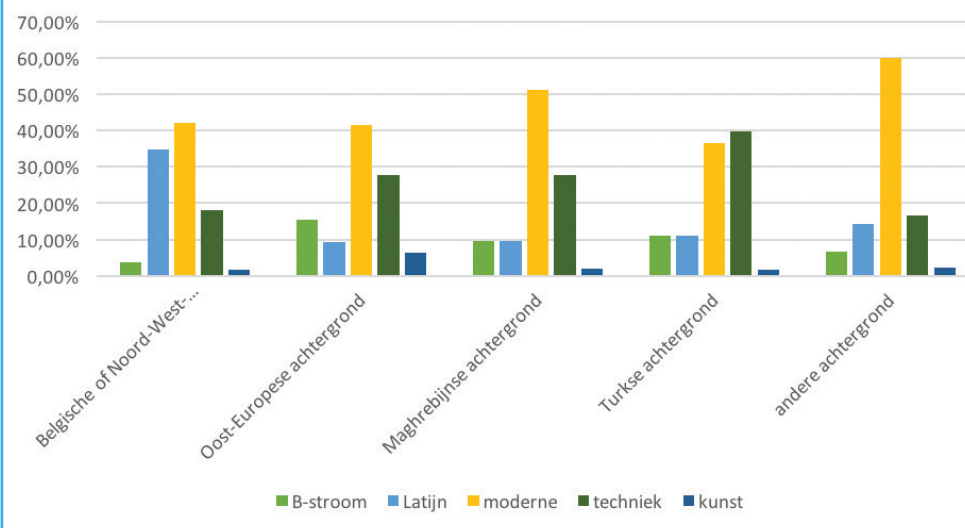
ADVIEZEN NAARGELANG SOCIALE ACHTERGROND LEERLINGEN



Uit bovenstaande grafiek blijkt dat leerlingen uit arbeidersmilieus vaker een advies voor de B-stroom of voor een technische optie krijgen dan leerlingen uit middenklasse milieus. Leerlingen uit hogere middenklasse milieus krijgen dan weer veel vaker het advies om te starten in een optie Latijn.

Wanneer we de studieadviezen bekijken naargelang de etnische achtergrond van leerlingen, zien we ook verschillen. Onderstaande grafiek toont de verdeling van de adviezen naargelang de etnische achtergrond van leerlingen.

ADVIEZEN NAARGELANG ETNISCHE ACHTERGROND LEERLINGEN



Uit deze grafiek blijkt dat de optie Latijn veel vaker wordt aangeraden aan leerlingen met een Belgische of Noordwest-Europese achtergrond dan aan leerlingen met een niet-Belgische en niet-Noord-West-Europese achtergrond.

Leerlingen met een niet-Belgische en niet-West-Europese achtergrond krijgen vaker het advies voor de B-stroom of voor een technische optie dan leerlingen met een Belgische of Noordwest-Europese achtergrond – al blijken leerlingen met een achtergrond buiten Oost-Europa, de Maghreb of Turkije (aangeduid met ‘andere achtergrond’) iets minder vaak het advies voor een technische optie te krijgen.

Het feit dat de verdeling van studieadviezen verschilt naargelang de sociale klasse achtergrond van leerlingen is niet per definitie problematisch, het zou immers kunnen dat leerlingen andere adviezen krijgen omdat hun prestaties verschillen. Meer doorgedreven analyses spreken dit echter tegen en tonen een scheeftrekking van de adviezen naar achtergrond van de leerling. Leerlingen uit gezinnen met een hoge socio-economische status (SES) krijgen, ongeacht hun prestaties of intellectuele capaciteiten, vaker het advies om een theoretische optie in het eerste jaar A (Latijn of moderne) te volgen dan leerlingen uit gezinnen met een lage SES.

Als we specifiek kijken naar de adviezen binnen de theoretische opties in het eerste jaar A, stellen we vast dat leerlingen uit gezinnen met een hoge SES, ongeacht hun prestaties of intellectuele capaciteiten, vaker het advies krijgen om te starten in de optie Latijn dan leerlingen uit gezinnen met een lage SES.

Deze bevindingen blijven overeind ongeacht de maat die in de analyses wordt gebruikt voor schoolse prestaties of intellectuele capaciteiten. Zo toetsten we deze bevinding met een inschatting van de klasleerkracht van de taal- en wiskundige vaardigheden van leerlingen, met de resultaten op OVSG-toetsen of Interdiocesane Proeven en met het resultaat op een Raven-test (een non-verbale redeneertest met 60 puzzels). Telkens krijgen leerlingen met gelijke leerprestaties maar met verschillende thuisachtergrond een verschillend studieadvies.

Tijdens interviews geven leerkrachten aan in hun studieadvies, naast schoolse prestaties, ook rekening te houden met (Goosen, 2017):

- ⊙ De (studie)houding van leerlingen. Het gaat over hoe de leerling zich gedraagt in de klas, studeert en leert (denk aan studiehouding, maturiteit, motivatie om te leren, enz.) én over wie de leerling is als persoon en zijn of haar sociaal functioneren (vriendelijk, eerlijk, aangenaam, ...). De Transbaso-cijfers tonen kleine maar significante verschillen tussen de inschatting van de houdingen van leerlingen naargelang de etnisch-culturele achtergrond van die leerlingen.
- ⊙ Hoe leerkrachten kijken naar de verwachte ondersteuning van ouders: de Transbaso-cijfers tonen significante verschillen tussen de inschatting van de begeleiding die leerlingen thuis krijgen naargelang de etnisch-culturele achtergrond van die leerlingen.
- ⊙ Kenmerken van de leerkracht zelf, zoals de relatie met leerlingen en de verwachtingen die een leerkracht heeft van leerlingen of de eigen opvattingen over de onderwijsstructuur. de Transbaso-cijfers tonen kleine maar significante verschillen tussen de inschatting van de houdingen van leerlingen naargelang de etnisch-culturele achtergrond van die leerlingen.

Verskillende oriëntering heeft gevolgen voor de verdere schoolloopbaan. Onder andere door ongelijke studieoriëntering komen jongeren uit lagere sociale milieus vaker terecht in het BSO of TSO, in het deeltijds beroepsonderwijs, het leercontract of het buitengewoon secundair onderwijs (Groenez, et al., 2003) (Hirtt, et al. 2013).

Hirtt en Levrau (2009) nuanceren de rol van de leerkracht en de school, door aan te geven dat ook andere, systematische uitdagingen van het onderwijs zoals het watervaleffect, 'andere' verwachtingen kunnen voeden. Wel is duidelijk dat verwachtingen van leerkrachten en vooral hoe die in gedrag tot uiting komen, het verloop van de schoolloopbaan van leerlingen sterk kunnen beïnvloeden!

6. Van verwachting naar gedrag

De centrale vraag is dan op welke manier verwachtingen impact hebben op leerprestaties van leerlingen. Op welke manier worden verschillende verwachtingen zichtbaar voor leerlingen? Brophy and Good (1970) benoemen 16 gedragingen van leerkrachten die anders zijn bij hoge dan bij lage verwachtingen. In zijn literatuuroverzicht omschrijft Brophy (1982) later hoe de interactie tussen leerling en leerkracht mee bepaald wordt door een 'selffulfilling prophecy'. Zowel het gedrag van leerlingen ten aanzien van leerkrachten als van leerkrachten ten aanzien van leerlingen lijkt anders te zijn bij hoge dan bij lage verwachtingen. Leerlingen waarvan veel verwacht wordt, steken vaker hun hand op, zoeken meer interactie met de leerkracht en worden vaker beloond. Leerkrachten moedigen leerlingen waar ze veel van verwachten meer aan, geven minder kritiek, geven vaker inhoudelijke feedback, ... (Brophy, 1982). Brophy (1982) plaatst toch enkele kanttekeningen bij deze vaststellingen: ze gaan niet op voor alle leerlingen want niet alle leerlingen zijn er even gevoelig voor. En daarenboven gaat het evenzeer over hoe leerlingen zich gedragen ten aanzien van leerkrachten als omgekeerd. Tenslotte kunnen verwachtingen en bijhorend gedrag van leerkrachten ook een weerspiegeling zijn van het kunnen en kennen van een leerling. Ook uit het onderzoek van Speybroeck (2013) blijkt dit te kloppen in 75% van de leerlingen. Echter niet voor de overige 25%!

Rosenthal en Harris (1985 in Rubie-Davies, 2007) beschreven wel 31 gedragingen die verschilden naargelang de verwachtingen van leerkrachten. Ook zij leidden deze informatie af op basis van een metastudie van 136 onderzoeken. Rubie-Davies en collega's (2007) toonden aan dat verwachtingen van leerkrachten niet enkel effect kunnen hebben op een individuele leerling, maar ook op de hele klasgroep. Uit hun studie blijkt dat leerkrachten hoge of lage verwachtingen hebben van de hele klasgroep. 'Hoge verwachting-leerkrachten' hebben een andere aanpak dan 'lage verwachting-leerkrachten': ze geven meer instructie, meer feedback, stellen meer open vragen, stimuleren leerlingen om verder te denken, ...

7. Interactie tussen leerkracht en leerling onder het vergrootglas

Onder andere op basis van onderzoek van Brophy en Good (1970) over leerkracht-leerling interacties in het klaslokaal, ontwikkelde de Los Angeles County Office of Education een trainingsprogramma voor scholen dat inzet op de interactie tussen leerlingen en leerkrachten: TESA (Teachers Expectations & Students Achievement). Voor het eerst ontwikkeld in de jaren '70, wordt het TESA programma tot op vandaag in heel Amerika veel gebruikt om leerkrachtenteams bewust te maken van hun handelen ten aanzien van diverse leerlingen. Het uitgangspunt van TESA is dat leerkrachten leerlingen op een zo gelijkwaardige en eerlijk mogelijke manier moeten behandelen, om op die manier een klasklimaat te creëren waarin leerlingen zich aanvaard voelen. Dit uitgangspunt wordt concreet in 15 interacties tussen leerlingen en leerkrachten, in drie categorieën: betrokkenheid aanmoedigen, feedback geven en persoonlijke aandacht (Bello, 2016).

A/ BETROKKENHEID VAN DE LEERLINGEN AANMOEDIGEN	B/ FEEDBACK GEVEN	C/ PERSOONLIJKE AANDACHT GEVEN
1/ Geef alle leerlingen gelijke antwoordkansen.	6/ Bevestig of verbeter de antwoorden van leerlingen.	11/ Wees nabij en bereikbaar voor leerlingen.
2/ Bied alle leerlingen evenveel individuele hulp.	7/ Loof de prestaties van leerlingen en moedig hen aan.	12/ Wees vriendelijk en respectvol t.a.v. leerlingen.
3/ Voorzie wachttijd.	8/ Benoem de redenen van feedback.	13/ Heb persoonlijke interesse in leerlingen.
4/ Vraag door, geef tips, herformuleer een vraag.	9/ Luister aandachtig naar alle leerlingen.	14/ Bouw een band op met leerlingen via respectvolle aanraking.
5/ Daag leerlingen uit door moeilijkere vragen te stellen.	10/ Neem gevoelens en ideeën van leerlingen ernstig.	15/ Reageer consequent op gedrag, ook op wangedrag.

15 interacties tussen leerling en leerkracht maken dus het verschil. 15 handelingen van succesvolle leerkrachten maken hen succesvol. Het consequent toepassen van die 15 interacties bij alle leerlingen, geeft leerlingen het gevoel dat de leerkracht in hen gelooft en veel van hen verwacht. Tel daarbij vakken-nis en het hebben van hoge verwachtingen en leerlingen worden gestimuleerd om te leren. Op die manier ontstaan gelijkere onderwijskansen.

Ook recenter onderzoek bevestigt deze interacties en toont aan dat de kwaliteit van de interactie tussen leerling en leerkracht een grote impact heeft op de leerwinst: leerlingen stimuleren om het antwoord op een vraag zelf te vinden door bijkomende vragen te stellen of hints te geven, feedback geven die

de leerlingen aanmoedigt om verder moeite te doen om een probleem op te lossen of een vraag te beantwoorden, gerichte vragen stellen om te achterhalen wat leerlingen wél begrepen en wat niet, de mens achter de leerling zien en erkennen, ... blijken keer op keer succesvolle strategieën om de leerprestaties van leerlingen te verbeteren.

8. Interacties en verwachtingen als deel van een schoolcultuur

Verwachtingen ten aanzien van leerlingen spelen echter niet alleen op het niveau van de individuele leerkracht. Ook het schoolteam heeft impact. Verwachtingen en interacties kunnen deel uitmaken van een schoolcultuur.

De school speelt een grote rol in het functioneren van leerkrachten: Welke ondersteuning wordt gegeven? Worden leerkrachten aangemoedigd om nieuwe dingen te proberen? Op welke manier wordt in de lerarenkamer over leerlingen gesproken? Hoe worden nieuwe leerkrachten onthaald?

“The expectation is determined partly upon the environment in which a teacher is teaching” formuleert Bruns (2000). Verwachtingen van leerkrachten worden meestal gedeeld door de andere leerkrachten van dezelfde school. Ze kunnen op die manier met een schoolkenmerk, zoals het percentage leerlingen met een migratieachtergrond, in verband worden gebracht. We omschreven eerder dat verwachtingen van leerkrachten mee bepaald worden door klas- en schoolkenmerken. Ook Weinstein et al. (1995) stellen vast dat het hebben van (lage) verwachtingen ingeworteld zitten in de school.

Transbaso analyses bevestigen deze vaststelling. Uit analyses op schoolniveau blijkt dat de cultuur van verwachtingen onder leerkrachten (het gedeelde verwachtingspatroon op schoolniveau), negatief samenhangt met het percentage leerlingen van andere etnische-culturele achtergronden op school. Met andere woorden, hoe meer leerlingen van een etnisch-culturele minderheid, hoe lager de gedeelde verwachtingen ten aanzien van de leerlingen op schoolniveau (Goosen, 2017).

Gekoppeld aan studie-en schoolkeuze op het einde van het zesde leerjaar van de lagere school, blijkt dat zowel de leerlingensamenstelling als het gedeeld verwachtingspatroon onder leerkrachten samenhangt met de studiekeuze van leerlingen. Op scholen met minder positieve gedeelde verwachtingen onder leerkrachten, zijn leerlingen en hun ouders meer geneigd een praktische, eerder dan een academische, studiekeuze te maken. Daartegenover staat dat leerlingen ambitieuzer zijn in hun studiekeuze op scholen met een diverse leerlingensamenstelling. Maar, op scholen met een diverse leerlingensamenstelling is het gedeeld verwachtingspatroon onder leerkrachten doorgaans ook minder positief. De neiging tot ambitieuze studiekeuzes op deze scholen wordt door de lagere gedeelde verwachtingen van leerkrachten verkleind of onderdrukt (Goosen, 2017).

Ook Agirdag et al. (2013) stellen vast dat er zoiets als een 'cultuur van verwachtingen' bestaat op scholen en dat deze mede afhankelijk is van de socio-economische en etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie. Daarbij bestaat er een cultuur van lagere verwachtingen op scholen met een groter aandeel van kinderen uit lagere sociaaleconomische klasse.

Als verwachtingen deel uitmaken van een cultuur van de school, moet ook het veranderen van die verwachtingen op niveau van die school aangepakt worden. Leerkrachten moeten in overleg kunnen uitwisselen, elkaar motiveren en stimuleren, ondersteuning voelen, acties samen plannen en evalueren, ... om duurzame verandering tot stand te brengen (Weinstein, 1995).

Tijdens zo'n overleg kunnen collega's, zorg en directie samen obstakels die ervaren worden in vraag stellen: zijn het echt obstakels of kunnen we er ook anders naar proberen kijken? Ze kunnen gedrag van leerlingen anders interpreteren en benoemen. Bijvoorbeeld door een leerling die thuis geen Nederlands spreekt, maar wel twee andere talen, te benoemen als iemand met talent voor talen in plaats van een leerling met taalachterstand.

Door uit te wisselen, samen na te denken en in vraag te stellen, voelen leerkrachten zich ondersteund en zijn ze meer geneigd om gedrag en ideeën bij te sturen om zo samen gelijkere onderwijskansen te creëren!

REFERENTIES

- ◉ Agirdag, O., Van Avermaet, P., Van Houtte, M. (2013) School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies. *Teachers College Record*, 115, 030305
- ◉ Bello, V. (2016) *TESA's 15 interactions*, Los Angeles County Office of Education
- ◉ Brophy, J. E. (1982) *Research of the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*, Michigan State University, Institute for Research on Teaching
- ◉ Bruns, C., Mc Fall, M., Mc Fall, M., Persinger, T. & Vostal B. (2000) Great expectations? An investigation of teachers expectation research, EDP 603: Theories of learning. Geraadpleegd op http://www.users.miamioh.edu/shermalw/edp603_group2-f00.html
- ◉ Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. & Alarcon, A. (2014) *Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel*. Studie gemaakt op vraag van de Koning Boudewijnstichting door de Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME), Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles
- ◉ Elchardus, M. (2007) *Sociologie, een inleiding*. Pearson Education Benelux
- ◉ Good, T. L. & Brophy, J. E. (1994) *Looking in classrooms*. New York, N.Y.: Harper Collins
- ◉ Goosen, K., Boone, S., Dehertogh, B., Kavadias, D., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vanhoof, J., Van Houtte, M. & Van Kerckhove, C., (2017) *Is dat iets voor mij, juf? Leerlingen versterken in het keuzeprocess van basis naar secundair*. Leuven: LannooCampus.
- ◉ Gottfredson, D.C. et al. (1991) *Increasing Teacher Expectations for Student Achievement : An Evaluation*. Report No. 25, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Baltimore, MD. Geraadpleegd op <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339788.pdf>
- ◉ Groenez, S., Van den Brande, I. & Nicaise, I. (2003) *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*, LOA-rapport nr. 10
- ◉ Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*, New York: Routledge
- ◉ Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2013) *De school van de ongelijkheid*, Antwerpen: Epo Uitgeverij
- ◉ Farley, J.R. (1982) *Raising students achievement through the affective domain. The TESA model focuses teachers' attention on interpersonal behaviors that can lead to student achievement*, Association for Supervision and Curriculum Development. Geraadpleegd op http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198204_farley.pdf

- ⊙ Lacoë (Los Angeles County Office of Education) Teacher Expectations & Student Achievement (TESA) geraadpleegd op <http://www.lacoe.edu/Home/CommunityServices/ParentCommunityServices/TESA.aspx>
- ⊙ Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2014) *Veerkracht en sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Kanttekeningen bij de bijdrage van prof. Van den Broeck*, Leuven: HIVA KULeuven
- ⊙ Levrau, F. (2009) *Het janusgezicht van het onderwijs. Een literatuurstudie over het onderwijs in een interculturele samenleving*. Steunpunt Gelijke Kansenbeleid, Consortium Universiteit Antwerpen en Universiteit Hasselt.
- ⊙ Pete, R.M. & Fogarty, R.J. (2005) *Close the Achievement Gap: Simple Strategies That Work*, Corwin
- ⊙ Radboud Universiteit (2010) *Vooroordelen van leraren beïnvloeden prestaties leerlingen*, Geraadpleegd op <http://www.ru.nl/@793618/vooroordelen-leraren/>
- ⊙ Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ⊙ Rubie-Davies, C.M. (2007) Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 289–306
- ⊙ Speybroeck, S. (2013) *Teachers' expectations and the achievement gap: The role of students' ethnicity and socioeconomic status*. KULeuven, Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen
- ⊙ Ticquet, E. (2015) Superdiversiteit zit in ons onderwijs. Interview met Dirk Geldof. In *Basis COV*, 1, 14-16
- ⊙ Vlaamse Onderwijsraad (2013) *Advies over 'Rethinking Education' Een tweede adem voor het Europese onderwijsbeleid?*, Brussel
- ⊙ Van den Bergh, L. (2009). 'Achmed kan het toch niet'. *Didaktief*, 1(2), p. 39
- ⊙ Van den Bergh, L., Denessen, E, Voeten, M, Hornstra, L., & Holland, R. (2010) The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527
- ⊙ Van den Broeck, W. (2014) *Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Onderzoeksrapport op grond van PISA- en TIMSS-studies*, Vrije Universiteit Brussel
- ⊙ Vlaamse overheid (2016) *VRIND*. Vlaams Regionale Indicatoren
- ⊙ Weinstein, R.S., Madison, S.M., Kuklinski, M.R. (1995) Raising expectations in schooling: obstacles and opportunities for change. *American Educational Research Journal*, 32(1), 121-159

COLOFON

Auteur | Nathalie Van Ceulebroeck - AP Hogeschool

I.s.m. Docwerkers

Product van Transbaso met steun van VLAIO

AGENTSCHAP
INNOVEREN &
ONDERNEMEN



Vlaanderen
is ondernemen

2017

*Deze studiedag is gebaseerd op en geïnspireerd door
het 'TESA Interaction Model' van Los Angeles County
Office of Education (<https://www.lacoe.edu>).*

<http://pro.vanbasisnaarsecundair.be/home/tools/plugin-play>

Veel dank aan |

Khadije en Raihana [Stedelijke basisschool De Octopus Deurne]

Silke en Anja [Unescoschool Koekelberg]

Nele en Anouk [Basisschool De Hoogvlieger Aarschot]

Coda, Vik en Les [Basisschool De Pluim Hoboken]

Wendy [Stedelijke middenschool Waterbaan Deurne]

Katrien Struyven [VUB]

Dimokritos Kavadias [VUB]

Peter Adriaenssens [KU Leuven]

Vincent Bello [Los Angeles County Office of Education]