

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.

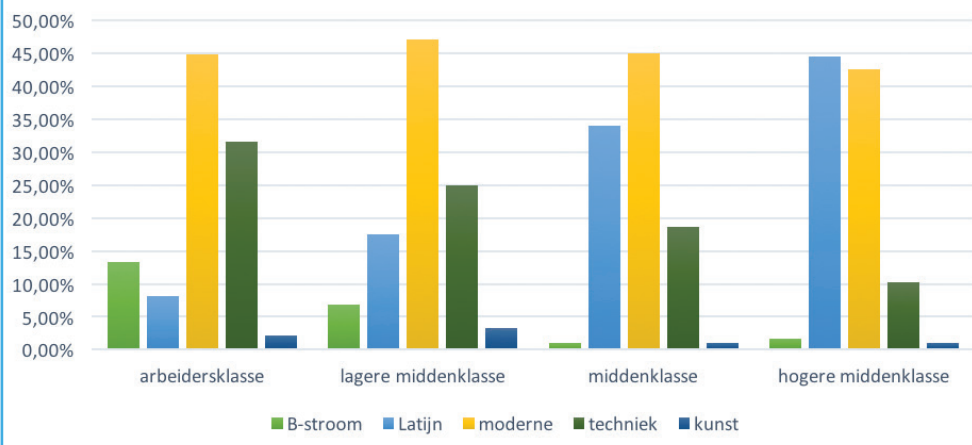
In het kader van het Transbaso-onderzoek vroegen we aan alle klasleerkrachten 6de leerjaar in de 36 Transbaso-scholen om aan te geven welk studieadvies zij zouden geven aan elk van hun leerlingen. Leerkrachten kregen daarbij de keuze tussen B-stroom, Latijn, moderne, een technische studieoptie of kunst.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

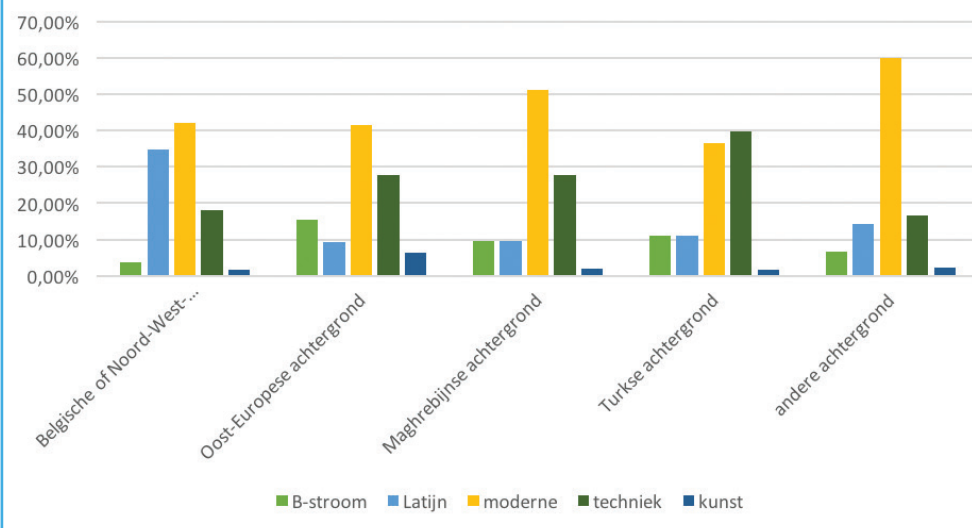
ADVIEZEN NAARGELANG SOCIALE ACHTERGROND LEERLINGEN



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 scheeftekening 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]