

## University of Groningen

### Leidraad

van den Bergh, Linda; van Amerongen, Melissa ; Gunsch, Renald; Timmermans, Marike ; Timmermans, Anneke

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
2021

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*  
van den Bergh, L., van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). *Leidraad: onderwijs vanuit hoge verwachtingen*. NRO.

#### Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

#### Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

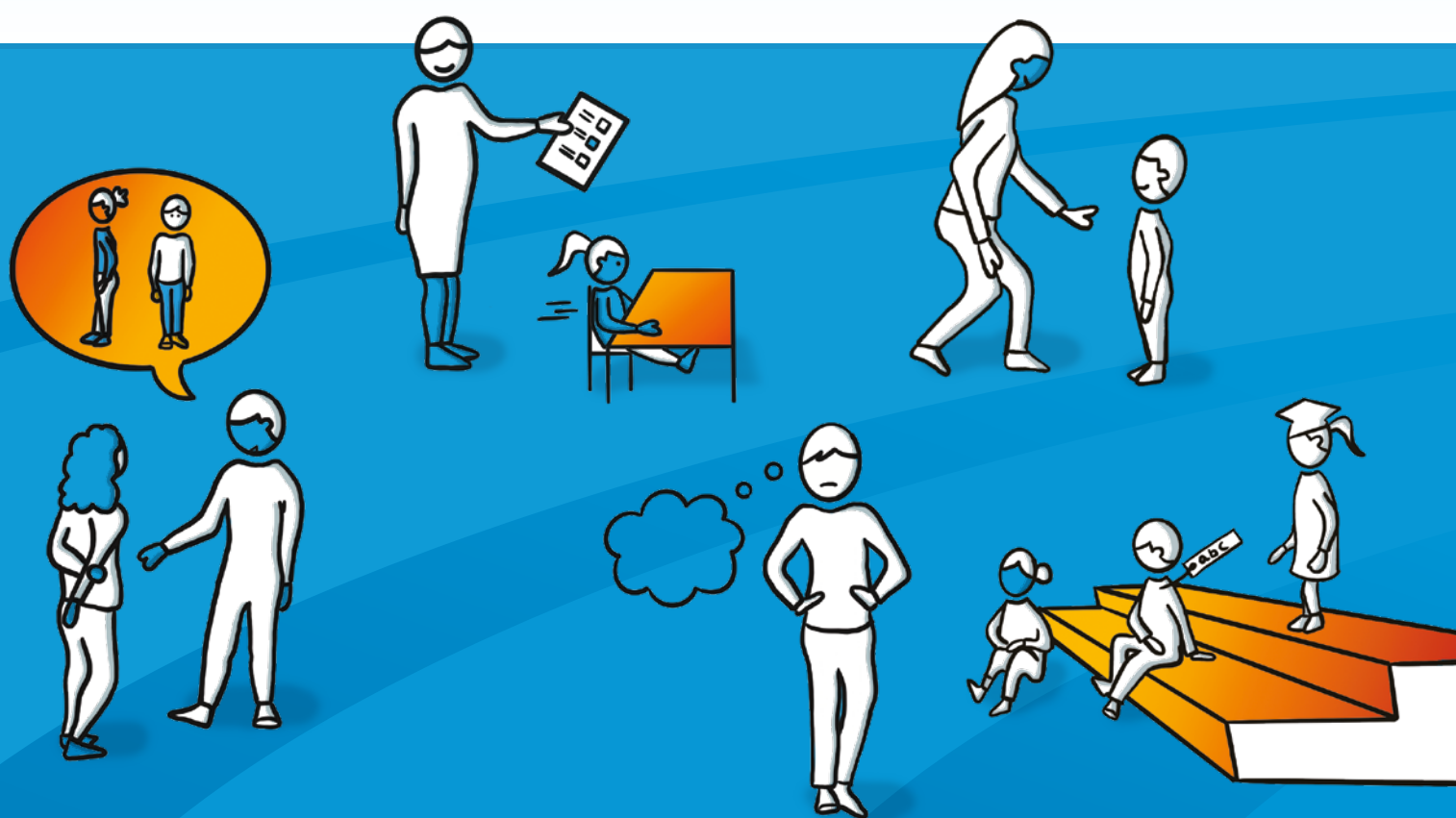
*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*



NATIONAAL REGIEORGaan  
ONDERWIJS ONDERZOEK

LEIDRAAD

# ONDERWIJS VANUIT HOGE VERWACHTINGEN



EFFECTIEVE INTERVENTIES TEGEN ONDERWIJSACHTERSTANDEN  
IN HET PRIMAIR ONDERWIJS ~ WETEN WAT WERKT EN WAAROM

# **LEIDRAAD**

## **ONDERWIJS VANUIT HOGE VERWACHTINGEN**

EFFECTIEVE INTERVENTIES TEGEN ONDERWIJSACHTERSTANDEN  
IN HET PRIMAIR ONDERWIJS ~ **WETEN WAT WERKT EN WAAROM**

Linda van den Bergh  
Melissa van Amerongen  
Renald Gunsch  
Marika Timmermans  
Anneke Timmermans

## COLOFON

### Auteurs:

Linda van den Bergh – lector waarden van diversiteit, Fontys OSO, Tilburg  
Melissa van Amerongen – zelfstandig redacteur en onderzoeker, Rotterdam  
Renald Gunsch – directeur Van Ostadeschool, Den Haag  
Marike Timmermans – intern begeleider SO Lux, Utrecht  
Anneke Timmermans – universitair hoofddocent, Rijksuniversiteit Groningen

### Kwaliteitscommissie:

Nelleke Brouwer – directeur OBS Overvecht, Utrecht  
Debbie Dussel (co-voorzitter) – leerkracht Basisschool Polstok, Amsterdam  
Harrie Eijkelhof (co-voorzitter) – emeritus hoogleraar didactiek, Universiteit Utrecht  
Guuske Ledoux – voorheen wetenschappelijk directeur Kohnstamm Instituut, Amsterdam  
Helma Oolbekkink – lector meervoudige professionaliteit van leraren, HAN, Nijmegen

**Eindredactie:** Maartje Kouwenberg

**Grafisch ontwerp:** Nieuw-Eken Ontwerp

**Illustraties:** Maartje Kouwenberg

september 2021



[www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen)

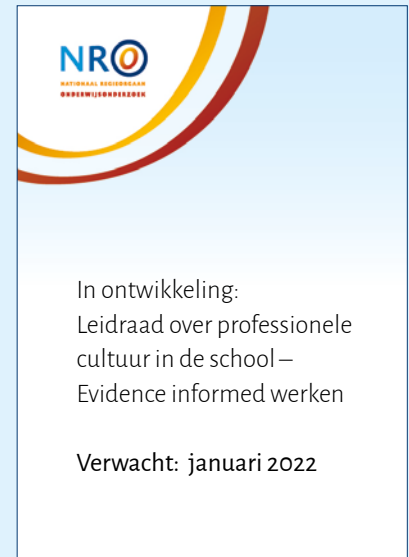
Deze Leidraad is tot stand gekomen met financiering uit het programma Onderwijskansen. Een initiatief van het NRO, het ministerie van OCW en de PO-raad.

[www.onderwijskennis.nl/onderwijskansen](http://www.onderwijskennis.nl/onderwijskansen)

# INHOUD

Voorwoord	7
Aanbevelingen in het kort	8
Inleiding	11
<b>AANBEVELING 1 WEES JE BEWUST VAN JE VERWACHTINGEN VAN LEERLINGEN</b>	<b>17</b>
<b>AANBEVELING 2 WEES JE BEWUST VAN DE MANIEREN WAAROP JE VERWACHTINGEN COMMUNICEERT NAAR LEERLINGEN</b>	<b>21</b>
<b>AANBEVELING 3 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: GROEPEER FLEXIBEL</b>	<b>25</b>
<b>AANBEVELING 4 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: STEL HELDERE LEERDOELEN</b>	<b>31</b>
<b>AANBEVELING 5 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: ZORG VOOR EEN POSITIEF KLASKLIJMAAT</b>	<b>37</b>
<b>AANBEVELING 6 BENUT DE KRACHT VAN HET TEAM</b>	<b>43</b>
Meer lezen over leerkrachtverwachtingen	48
Referenties	50

► Ga naar [www.onderwijskennis.nl/leidraden](http://www.onderwijskennis.nl/leidraden)  
voor extra materialen en andere leidraden



In ontwikkeling:  
Leidraad over professionele  
cultuur in de school –  
Evidence informed werken

Verwacht: januari 2022



**Onderwijskennis.nl**

Het knooppunt van en voor het onderwijs

# VOORWOORD

De leidraad 'Onderwijs vanuit hoge verwachtingen' is gemaakt voor leerkrachten, schoolleiders, intern begeleiders en andere onderwijsprofessionals die hun onderwijs willen onderbouwen met kennis uit onderzoek. Met deze en andere leidraden willen we onderwijsonderzoek verbinden met de onderwijspraktijk in de school en in de klas. In elke leidraad presenteren we de verzamelde kennis op een praktische en toegankelijke manier.

De leidraden hebben onderwerpen waarvan leerkrachten en schoolleiders hebben aangegeven dat deze belangrijk zijn bij de vormgeving van het beste onderwijs. Het zijn onderwerpen waarover zij graag meer kennis willen en meer houvast krijgen. De leidraad 'Onderwijs vanuit hoge verwachtingen' is gebaseerd op het meest recente en relevante onderzoek naar leerkrachtverwachtingen. De literatuur over leerkrachtverwachtingen is beperkt in de Nederlandse onderwijscontext. Daarom is internationale literatuur gebruikt, waarbij de context soms afwijkt van de Nederlandse.

De informatie uit onderzoek die in deze leidraad is samengebracht, geeft inzicht in de rol van leerkrachtverwachtingen voor onderwijskansen van leerlingen. We willen met de leidraad de lezer aan het denken zetten en scholen helpen

om passende keuzes te maken. De leidraad is niet bedoeld als handboek, waarin stap voor stap beschreven staat hoe je als leerkracht, schoolleider, intern begeleider of andere onderwijsprofessional te werk moet gaan. Er is niet één recept dat onder alle omstandigheden van toepassing is. Verschillende situaties vragen om verschillende werkwijzen. We hopen dat de leidraad leidt tot reflectie, tot professionele gesprekken binnen schoolteams en tot het maken van passende keuzes in de vormgeving van het onderwijs. Ook hopen we dat de leidraad zorgt dat er wordt samengewerkt om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen.

De leidraden zijn geschreven door commissies die bestaan uit leerkrachten, intern begeleiders, schoolleiders, lerarenopleiders, lectoren en wetenschappers. Een kwaliteitscommissie heeft meegelezen om zowel de relevantie en toegankelijkheid voor scholen, als de wetenschappelijke kwaliteit te waarborgen.

Ga vooral ook naar de website [onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](https://onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen) voor suggesties voor concrete activiteiten, verdiepende materialen, praktijkvoorbeelden en handreikingen die kunnen helpen bij het toepassen van de inzichten uit deze leidraad.

**Gerard Baars**  
directeur NRO

# AANBEVELINGEN IN HET KORT

## ONDERWIJS VANUIT HOGE VERWACHTINGEN

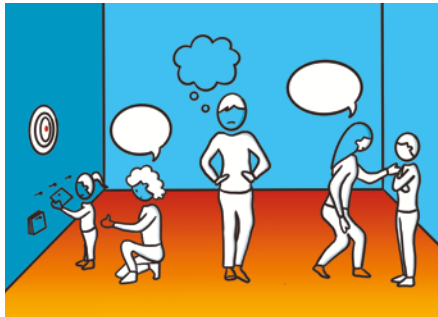
De verwachtingen die je als leerkracht (vaak onbewust) van leerlingen hebt, kunnen de leerprestaties beïnvloeden, zowel negatief als positief. Met deze aanbevelingen haal je het beste uit al je leerlingen.



### AANBEVELING 1

#### WEES JE BEWUST VAN JE VERWACHTINGEN VAN LEERLINGEN

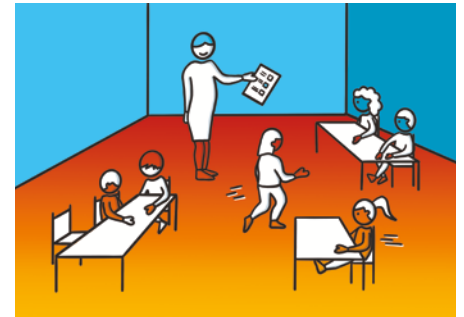
- Leerkrachten vormen verwachtingen van leerlingen. Welke verwachtingen dat zijn, hangt af van de leerling, van de leerkracht en van de context van de school en klas.
- Wees alert op stereotiepe beelden die je als leerkracht hebt van leerlingen. Die beelden beïnvloeden soms onbewust en onbedoeld de verwachtingen die je van ze hebt.
- Eerdere prestaties zijn de beste bron om verwachtingen op te baseren, maar soms reflecteren deze lage verwachtingen van andere leerkrachten. Wees hier alert op.
- Leerkrachten met een *growth mindset* en een hoge mate van *self-efficacy* vormen over het algemeen hogere verwachtingen van leerlingen en houden langer vol tot zij succesvol zijn.



### AANBEVELING 2

#### WEES JE BEWUST VAN DE MANIEREN WAAROP JE VERWACHTINGEN COMMUNICEERT NAAR LEERLINGEN

- Leerkrachten communiceren verwachtingen op verschillende manieren, verbaal en non-verbaal. Leerlingen zijn heel gevoelig voor non-verbale signalen.
- Reflecteer op de manieren waarop leerlingen verwachtingen kunnen aflezen. Denk aan oogcontact, het soort opdrachten dat je als leerkracht geeft of het type feedback.
- Onderzoek of je taalgebruik en non-verbale communicatie impliciet of expliciet je verwachtingen van individuele leerlingen uitstraalt.
- Ga na of er verschillen in het team zijn in hoe jullie verschillende leerlingen benaderen. Bijvoorbeeld leerlingen die goed presteren en leerlingen die minder goed presteren.

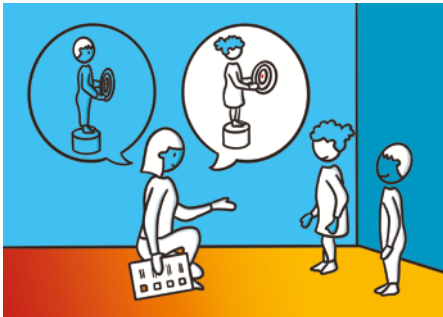


### AANBEVELING 3

#### WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: GROEPEER FLEXIBEL

- Vaste niveaugroepen kunnen eraan bijdragen dat lage of hoge verwachtingen zichzelf waarmaken. Het is daarom belangrijk om zoveel mogelijk flexibel te groeperen.
- Wees je ervan bewust dat niveaugroepen een psychologisch effect van labeling kunnen hebben, zowel op de leerling als op de leerkracht.
- Als je werkt met niveaugroepen, evalueer de samenstelling ervan dan regelmatig door je verwachtingen te toetsen en bij te stellen.
- Zorg ervoor dat alle leerlingen rijk en uitdagend aanbod krijgen. Heterogeen groeperen helpt om leerlingen die minder sterk presteren uit te dagen. Zij kunnen zich aan anderen optrekken.





#### AANBEVELING 4

### WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: STEL HELDERE LEERDOELEN

- Lage verwachtingen leiden over het algemeen tot minder uitdagende doelen en meer sturende feedback.
- Hoge verwachtingen leiden juist tot meer uitdaging en meer feedback op een begeleidende manier, gericht op zelfsturing.
- Werken vanuit leerdoelen in combinatie met goede feedback geeft ook leerlingen die lager presteren meer controle en autonomie over hun leren.
- Zorg dat leerdoelen voortdurend bijgesteld worden met formatieve assessment. Formatieve assessment is een op leren gerichte manier van toetsen.



#### AANBEVELING 5

### WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: ZORG VOOR EEN POSITIEF KLASKLIJMAAT

- In een positief klasklimaat durven leerlingen fouten te maken en zijn ze gemotiveerd om te leren en om succesvol te zijn op het voor hem of haar passende niveau.
- Zorg voor constructieve relaties in de klas, en beschouw de klas als een gemeenschap waarin het gaat om samenwerking, niet om competitie.
- Probeer fouten in leren of gedrag te voorkomen, liever dan erop te reageren.
- Betrek (groot)ouders en/of verzorgers bij het onderwijs.



#### AANBEVELING 6

### BENUT DE KRACHT VAN HET TEAM

- Op scholen waar teams vertrouwen hebben in het eigen kunnen, presteren leerlingen beter. Dit wordt *collective efficacy* genoemd.
- Evalueer samen hoe er gesproken wordt over leerlingen en onderwijs. In teams met een hoge collective efficacy gaan gesprekken vaker over het leren van de leerlingen dan over het uitvoeren van lessen.
- Voer professionele dialoog over (of vanuit) de bedoeling van het onderwijs en geef elkaar positieve, collegiale feedback.
- Schoolleiders spelen een cruciale rol bij het creëren van een constructieve en veilige schoolcultuur, vanuit hoge verwachtingen van de leerkrachten.

► Ga naar [www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen) om deze aanbevelingen in postervorm te downloaden of te bestellen

### Tekstkaders

In de gekleurde tekstkaders vind je extra informatie. De blauwe kaders vertellen je meer over wetenschappelijke achtergronden; de informatie in de geel-rode kaders is meer praktisch van aard.

**Verdiepende informatie**



**Effecten uit onderzoek**

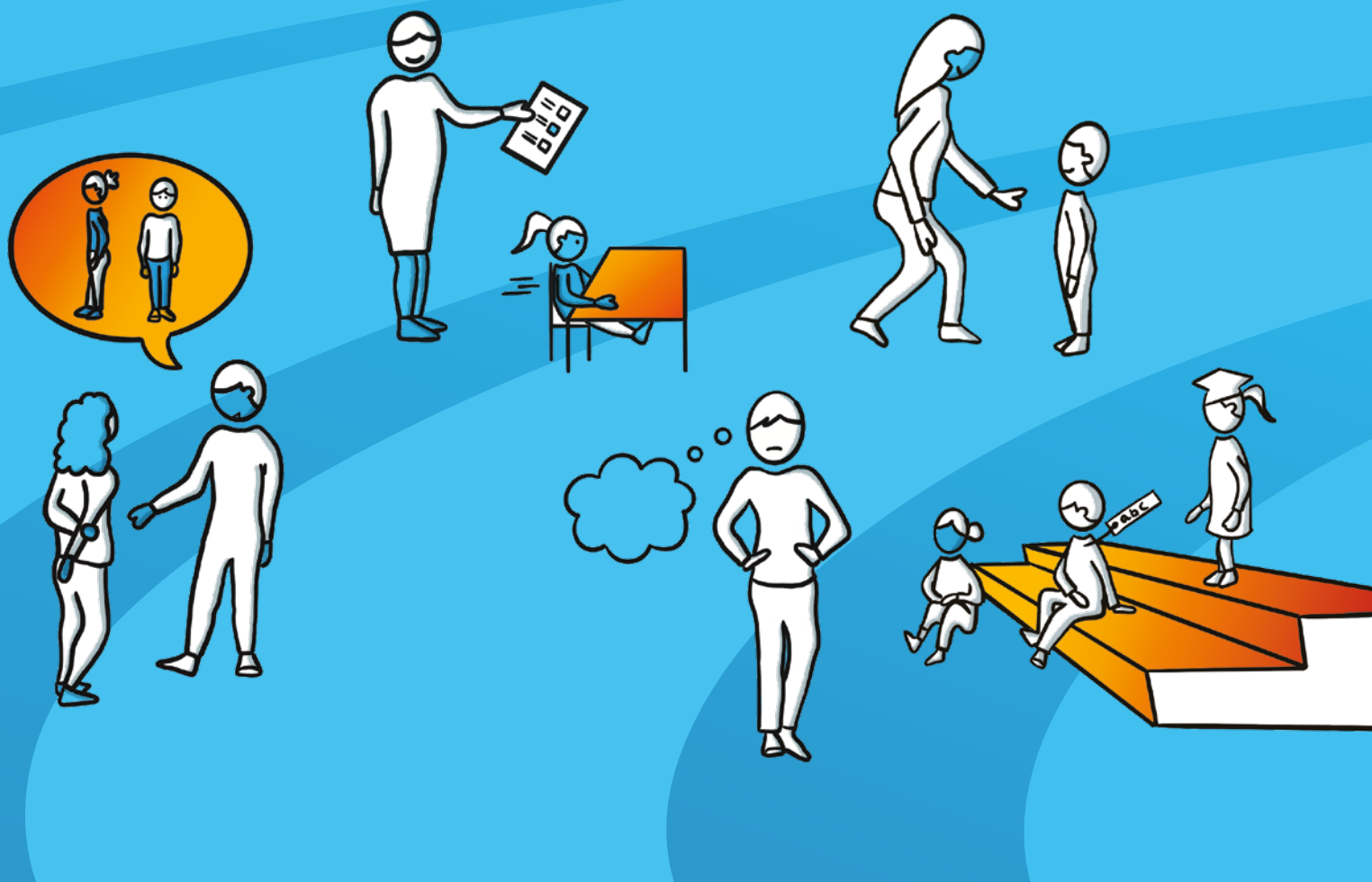


**Praktijkvoorbeeld**



**Zelf aan de slag**





## **INLEIDING    ONDERWIJS VANUIT HOGE VERWACHTINGEN**

Ruim vijftig jaar onderzoek laat zien dat leerkrachten verschillende verwachtingen vormen van hun leerlingen. Deze verwachtingen zijn vaak (mede) gebaseerd op de afkomst van de leerling en op eerdere leerprestaties. Verwachtingen zijn van invloed op het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht en daarmee beïnvloeden ze de kwaliteit van het leren en de ontwikkeling van leerlingen. In deze inleiding schetsen we waar het wetenschappelijk onderzoek naar leerkrachtverwachtingen over gaat en wat de invloed ervan is op het handelen van leerkrachten en op de leerprestaties van leerlingen.



## Zichzelf waarmakende verwachtingen

Als leerkracht maak je voortdurend keuzes. Je beslist over leerdoelen, over leeractiviteiten en over groeperingsvormen. Dit doe je mede op basis van verwachtingen die je hebt over individuele leerlingen en over de groep. De verwachtingen zijn gebaseerd op allerlei gegevens en ideeën over leerlingen. Soms zijn de verwachtingen onderbouwd, maar soms berusten ze op intuïtie.

Leerkrachtverwachtingen zijn een sterke voorspeller voor het handelen van leerkrachten en daardoor hebben ze invloed op de ontwikkeling van leerlingen. Verwachtingen sturen het bewuste handelen van leerkrachten, bijvoorbeeld als ze differentiëren. Daarnaast beïnvloeden verwachtingen ook het onbewuste en impliciete handelen, bijvoorbeeld door non-verbale communicatie.

Leerkrachtverwachtingen worden al ruim vijftig jaar onderzocht, sinds Rosenthal en Jacobson hun studie 'Pygmalion in the Classroom' publiceerden in 1968. Zij lieten voor het eerst zien dat leerkrachtverwachtingen een bepalend, zelf-versterkend effect kunnen hebben op leerlingprestaties. In het begin van een schooljaar lieten onderzoekers alle leerlingen een intelligentietest maken die zogenaamd de toekomstige ontwikkeling van leerlingen kon voorspellen. Vervolgens kozen de onderzoekers willekeurig een aantal leerlingen uit iedere klas. De onderzoekers vertelden de leerkrachten dat de test voorspelde dat die leerlingen zich buitengewoon goed zouden ontwikkelen. Aan het eind van het jaar bleek dat in verschillende klassen de leerlingen waarover dit gezegd werd hogere prestaties behaalden dan de leerlingen over wie niets gezegd was. Er is veel kritiek gekomen op de studie, zowel op methodologische als ethische aspecten. Toch was dit het eerste en voorzichtige bewijs dat verwachtingen van leerkrachten de prestaties van leerlingen kunnen beïnvloeden. Hierna zijn voorspellingen die zichzelf waarmaken (selffulfilling prophecy) en effecten van verwachtingen veel onderzocht. Het vervolgonderzoek laat zien dat de effecten positief, maar ook negatief kunnen zijn. Lage verwachtingen kunnen negatieve effecten hebben op de ontwikkeling van de leerling.

In deze leidraad beschrijven we de belangrijkste inzichten uit wetenschappelijk onderzoek naar leerkrachtverwachtingen. Daarnaast vertalen we de inzichten naar aanbevelingen voor de praktijk. Bij iedere aanbeveling horen suggesties voor activiteiten die je als leerkracht kunnen helpen om je bewust te worden van je verwachtingen en om (nog meer) te gaan handelen vanuit hoge verwachtingen van *alle* leerlingen. Het doel van de leidraad is om bij te dragen aan gelijke kansen voor alle leerlingen door positieve effecten van hoge verwachtingen te bevorderen en door negatieve effecten van lage verwachtingen tegen te gaan of te verminderen.

## Hoge en lage verwachtingen

Verwachtingen zijn niet gemakkelijk te onderzoeken. Ze zijn immers niet direct waarneembaar. Als we iets willen weten over verwachtingen, moeten we leerkrachten ernaar vragen, ook al hebben ze vaak geen goed beeld van hun eigen verwachtingen.

Leerkrachtverwachtingen worden in veel onderzoek gedefinieerd als *'de inschatting van de leerkracht over het toekomstig schoolsucces en/of de schoolse capaciteiten van een individuele leerling op basis van kennis over de huidige prestaties en het gedrag van de leerling'*. Deze definitie hanteren wij ook in deze leidraad. Het gaat hierbij in eerste instantie om de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, omdat daar verreweg het meeste onderzoek naar is gedaan. De effecten van verwachtingen op de psychosociale ontwikkeling beschrijven we waar mogelijk.

Het startpunt van deze leidraad is de wetenschappelijk onderbouwde stelling dat *lage* verwachtingen kunnen leiden tot lagere prestaties van leerlingen en *hoge* verwachtingen tot hogere prestaties. Maar wat is een lage of een hoge verwachting? Hoger dan wat? Hoog en laag zijn normatieve en vergelijkende termen. In de wetenschap worden er veel verschillende definities en manieren gehanteerd om verwachtingen in kaart te brengen (zie kader 'Hoe worden verwachtingen onderzocht?'). Over het algemeen bedoelen wij met een lage verwachting dat de verwachting van de toekomstige

## Relaties tussen verwachtingen en leerprestaties

prestaties van een leerling lager is dan gerechtvaardigd is op grond van objectieve gegevens over prestaties of cognitief niveau van de leerling. Bij een lage verwachting hoort het beeld dat een leerling zich niet veel meer kan ontwikkelen. Een hoge verwachting staat voor de overtuiging dat een leerling beter kan (leren) presteren dan nu het geval is. Een hoge verwachting is dus niet per se de verwachting dat een leerling een hoog cijfer haalt of naar het vwo kan. Een hoge verwachting is vooral de verwachting dat een leerling kan groeien en zich verder kan ontwikkelen. Leerkrachten met hoge verwachtingen stellen uitdagende leerdoelen; bij lage verwachtingen stellen leerkrachten beperkte leerdoelen.

Het conceptuele model in Figuur 1 (pagina 14) schetst het proces van de vorming van verwachtingen, de communicatie van verwachtingen en de effecten van verwachtingen op de ontwikkeling van leerlingen. Het model is circulair: leerlingen die lager presteren, worden door leerkrachten weer lager ingeschat, wat de verwachtingen bevestigt en de communicatie beïnvloedt. Bij de overgang naar de volgende groep vormt de informatie over de prestaties en de bevindingen van de vorige leerkracht het startpunt voor de nieuwe leerkracht. Zo werken lage verwachtingen soms jarenlang door en bouwen ze op. De weergegeven relaties zijn ieder op zich stevig onderbouwd door wetenschappelijk

### Hoe worden verwachtingen onderzocht?



In wetenschappelijk onderzoek worden verwachtingen op verschillende manieren onderzocht. Er wordt bijvoorbeeld gekeken naar absolute en relatieve verwachtingen of naar korte- en langetermijnverwachtingen.

**Absolute en relatieve verwachtingen** Bij een *absolute* verwachting kijken onderzoekers naar de verwachte leerprestatie op zichzelf. Bijvoorbeeld een inschatting van het cijfer dat een leerling haalt op een toekomstige toets. Of een 'laag' of juist een 'hoog' schooladvies. Leerkrachten hebben van sommige leerlingen hogere verwachtingen (hoog cijfer, hoog advies) dan van andere leerlingen (laag cijfer, laag advies).

Bij een *relatieve* verwachting wordt de verwachte leerprestatie vergeleken met die van iemand anders. Onderzoekers kijken bijvoorbeeld of er verschillen bestaan in de verwachtingen die een leerkracht heeft van twee leerlingen die qua prestaties en capaciteiten hetzelfde zijn. In relatieve zin spreken we over een hoge verwachting wanneer een leerkracht een hogere verwachting heeft van een leerling dan van andere vergelijkbare leerlingen. Onderzoekers zijn in het kader van

kansen(on)gelijkheid vooral geïnteresseerd in relatieve verwachtingen.

**Korte termijn of lange termijn** Sommige onderzoekers kijken naar verwachtingen op korte termijn ('welk cijfer haalt de leerling op de komende toets'), andere kijken naar de lange termijn ('wat wordt het schooladvies, wat verwacht ik van de score op de eindtoets, haalt de leerling zijn diploma'). Sommige onderzoekers gebruiken combinaties van korte- en langetermijnverwachtingen. In veel onderzoek is het niet duidelijk wat de termijn is van de onderzochte verwachtingen.

**Accuraatheid van verwachtingen** Het is in onderzoek wel lastig te bepalen of en hoe vaak leerkrachten onterecht lage of hoge verwachtingen hebben. Leerkrachten kunnen hun handelen richting leerlingen aanpassen en zo hun verwachtingen waarmaken. Onderzoekers schatten dat de verwachtingen van leerkrachten in 5-10% van de gevallen te laag zijn.<sup>1</sup> Vooral leerlingen uit gestigmatiseerde groepen, bijvoorbeeld leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond of met een diagnose van leer- of gedragsproblematiek, worden vaker verkeerd ingeschat.<sup>2</sup>

onderzoek. In figuur 1 verbinden we de factoren met elkaar. Dit hoofdstuk bevat een beknopte uitleg van het model, verdere toelichting staat in de aanbevelingen.

### Vorming van verwachtingen

Het model begint bij de vorming van verwachtingen. Verwachtingen worden grofweg beïnvloed door: kenmerken van de leerling, kenmerken van de leerkracht en kenmerken van de klas en school.

- **Leerling** Eerdere leerprestaties zijn de belangrijkste bron voor leerkrachten om hun verwachtingen op te baseren. Daarnaast telt de motivatie en inzet van de leerling mee en achtergrondkenmerken zoals sociaaleconomische status van het gezin, etniciteit en gender van de leerling. Ook diagnostische labels, zoals specifieke leer- en gedragsproblemen, spelen een rol bij verwachtingsvorming.
- **Leerkracht** Vooroordelen (stereotiepe beelden) over sociale groepen hebben een belangrijk effect op de vorming van verwachtingen van leerlingen die tot die groepen behoren. Leerkrachten verschillen in de mate

waarin zij vooroordelen hebben en in hoeverre zij zich hierdoor laten leiden. Daarnaast is de mate waarin leerkrachten geloven in eigen kracht (self-efficacy) om leerlingen zich te laten ontwikkelen en het geloof in de ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen (mindset) van belang bij de verwachtingsvorming.

- **Klas en school** Wetenschappelijk onderzoek is nog niet eenduidig over de invloed van de klas. Soms laat onderzoek zien dat de verwachtingen voor een leerling hoger zijn als klasgenoten beter presteren en soms laat onderzoek het tegenovergestelde zien. Wat betreft de invloed van de school geldt dat de schoolcultuur van belang is. Het maakt uit hoe het team spreekt over leerlingen en hoe het tot een beslissing komt over een leerling. Ook de wijk waarin de school ligt, beïnvloedt de verwachtingsvorming, zie bijvoorbeeld het onderzoek naar de transformatieve school.<sup>3</sup> Dit valt verder buiten de scope van deze leidraad.

De drie kenmerken, leerling, leerkracht en klas en school, werken we uit in aanbeveling 1 ('Wees je bewust van je verwachtingen van leerlingen').



Figuur 1 ~ Conceptueel model van leerkrachtverwachtingen



## Communicatie van verwachtingen

Wanneer verwachtingen gevormd zijn, volgt de communicatie van verwachtingen naar de leerlingen. De leerkracht communiceert verwachtingen op verschillende manieren tijdens interacties met leerlingen. Dit gebeurt soms door bewust en verbaal handelen (wie krijgt welke taak), maar vooral door onbewust en non-verbaal gedrag (krijgen alle leerlingen even vaak de beurt). Het gaat hierbij om differentieel gedrag: gedrag dat verschillend is naar verschillende leerlingen op basis van de verschillende verwachtingen die een leerkracht heeft. In aanbeveling 2 ('Wees je bewust van de manieren waarop je verwachtingen naar leerlingen communiceert') werken we de communicatie van verwachtingen verder uit.

## Effecten van verwachtingen

Verwachtingen hebben op verschillende manieren effect op de ontwikkeling van leerlingen. Het meest beschreven zijn effecten op rekenen en begrijpend lezen. Deze effecten komen tot stand doordat een leerling meer of minder kansen om te leren krijgt, maar ook door de manier waarop

de leerkracht de leerling benadert. De manier waarop een leerkracht een leerling benadert, kan het zelfbeeld en de leermotivatie beïnvloeden (sociaalpsychologische effecten). Zie het kader 'Effecten van verwachtingen' voor meer informatie over de effecten op het leren van leerlingen en op hun gedrag en sociaalpsychologische ontwikkeling.

## Handelen vanuit hoge verwachtingen

Wat kun je als leerkracht doen om het effect van lage verwachtingen te beperken? In aanbeveling 3 tot en met 5 bespreken we diverse werkwijzen waardoor lage verwachtingen minder kans maken. Deze werkwijzen zijn gebaseerd op kleinschalig onderzoek naar leerkrachten die hoge verwachtingen hebben van al hun leerlingen. De literatuur over leerkrachtverwachtingen in de Nederlandse onderwijscontext is beperkt. Daarom is internationale literatuur gebruikt en onderzoek naar algemene kenmerken van effectieve leerkrachten, zoals het werken met heldere leerdoelen, feedback en klasklimaat. Het onderzoek tezamen

## Effecten van verwachtingen



Verwachtingen doorlopen een lange, complexe en circulaire keten: van het hoofd van de leerkracht, waar verwachtingen worden gevormd, via verschillende manieren van communicatie naar de leerling en zijn of haar leerprestaties.

**Effecten op leren** Het is overtuigend aangetoond dat leerkrachtverwachtingen een effect hebben op de leerprestaties van leerlingen. Onderzoekers zijn het er echter niet helemaal over eens hoe groot de effecten van verwachtingen zijn op het leren van leerlingen. Dit varieert in verschillende reviewstudies van zeer beperkt<sup>1,5</sup> tot sterk.<sup>6,7,8</sup> De verschillen komen vooral door de manier waarop verschillende onderzoeken zijn uitgevoerd en welke definitie van verwachtingen gehanteerd is.

### Effect op gedrag en sociaalpsychologische kenmerken

Over de effecten van verwachtingen op het gedrag en de sociaalpsychologische ontwikkeling van leerlingen is nog niet veel bekend. Er zijn aanwijzingen dat leerlingen de verwachtingen van leerkrachten overnemen in hun verwachtingen over zichzelf en hun zelfbeeld.<sup>9,10</sup> In klassen van leerkrachten die werken vanuit hoge verwachtingen van alle leerlingen ontwikkelen leerlingen gedurende het schooljaar een positiever zelfbeeld. In klassen van leerkrachten die dat niet doen, daalt het gemiddelde zelfbeeld juist.<sup>11</sup> En er zijn aanwijzingen dat leerkrachtverwachtingen invloed hebben op de betrokkenheid en de taakgerichtheid van leerlingen.

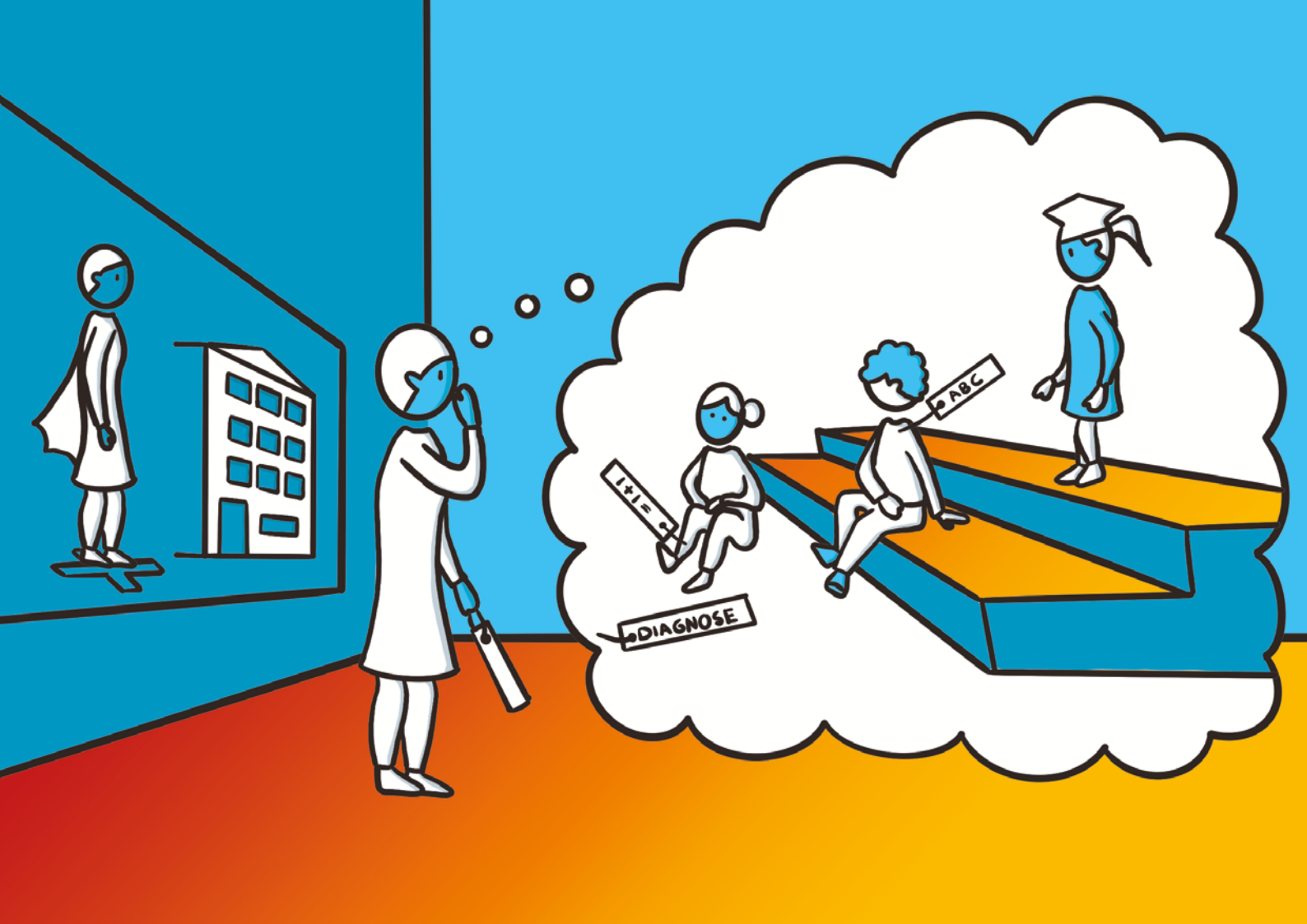


geeft veel aanknopingspunten om onderwijs vanuit hoge verwachtingen vorm te geven. Dit handelen beschrijven we daarom in drie aparte aanbevelingen: aanbeveling 3 'Werk vanuit hoge verwachtingen: groepeer flexibel', aanbeveling 4 'Werk vanuit hoge verwachtingen: stel heldere leerdoelen' en aanbeveling 5 'Werk vanuit hoge verwachtingen: zorg voor een positief klasklimaat'.

We sluiten af met aanbeveling 6 'Benut de kracht van het team' die gaat over het werken vanuit een onderzoekende houding in een positieve schoolcultuur. Hierin is *collective efficacy* een belangrijke term. Dit is het geloof van een team in de kracht van de school als geheel om een positief effect op de ontwikkeling van iedere leerling te hebben. Ofwel: als team ervan overtuigd zijn dat je het verschil kunt maken.

Bij verschillende aanbevelingen zijn concrete activiteiten opgenomen, zoals checklists, tools en suggesties voor werkvormen om individueel of met (een deel van) het schoolteam uit te voeren. Zie hiervoor ook [www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen).

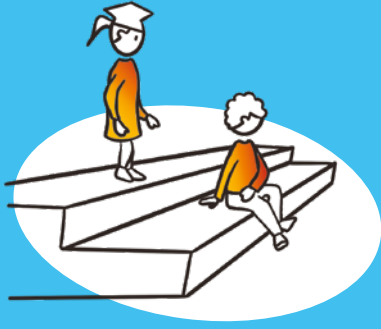




- » 1 WEES JE BEWUST VAN JE VERWACHTINGEN VAN LEERLINGEN
- 2 WEES JE BEWUST VAN DE MANIEREN WAAROP JE VERWACHTINGEN COMMUNICEERT
- 3 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: FLEXIBELER GROEPEREN
- 4 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: LEERDOELEN STELLEN
- 5 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: KLASKLIMAAT
- 6 BENUT DE KRACHT VAN HET TEAM

## 1 WEES JE BEWUST VAN JE VERWACHTINGEN VAN LEERLINGEN

Alle leerkrachten vormen verwachtingen van hun leerlingen. Deze verwachtingen hebben invloed op het didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten en daarmee op de ontwikkeling van leerlingen. Hoe worden deze verwachtingen gevormd? We gaan in op de belangrijkste bronnen van verwachtingsvorming: kenmerken van de leerling, kenmerken van de leerkracht en kenmerken van de klas en school.



## 1.1 Kenmerken van leerlingen

De verwachtingen van kinderen van hoogopgeleide ouders zijn vaak automatisch hoog, maar andere groepen leerlingen worden regelmatig geconfronteerd met lage verwachtingen<sup>1,4,12</sup>:

- leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus;
- leerlingen met leerproblemen, vooral als de leerling een diagnostisch label heeft;
- leerlingen met een migratieachtergrond;
- meisjes op het gebied van rekenen/wiskunde;
- jongens op het gebied van taalvaardigheid en algemene leerprestaties.

Met name voor de eerste twee groepen zijn negatieve effecten van lage verwachtingen veelvuldig aangetoond in onderzoek.<sup>4</sup>

Naast de invloed van de groep waartoe leerlingen behoren, is er veel onderzoek gedaan naar individuele kenmerken van leerlingen die verwachtingen van leerkrachten kunnen beïnvloeden. Hieruit blijkt dat uiterlijk, naam en ervaringen met broers of zussen van leerlingen beperkt invloed hebben op het vormen van verwachtingen. Ook taalgebruik, persoonlijkheid en sociale vaardigheden van leerlingen hebben grote invloed.

Wat wel een sterke invloed heeft – de voornaamste bron zelfs – zijn de eerdere of huidige leerprestaties.<sup>12,1</sup> Objectieve gegevens over leerprestaties en de ontwikkeling van leerlingen zijn dan ook de beste bron om verwachtingen op te baseren. Echter moet je als leerkracht ook hier kritisch naar kijken en openstaan voor ontwikkelingen. Het is namelijk bekend dat de huidige prestaties van leerlingen al beïnvloed kunnen zijn door eerdere verwachtingen. Die eerdere verwachtingen kunnen van collega's uit eerdere jaargroepen zijn of het zijn eigen verwachtingen van een eerder moment in het schooljaar. In het primair onderwijs zijn leerlingen soms al ingedeeld in niveau groepen voor de start van het schooljaar. De indeling is gemaakt op basis van prestaties in het vorige schooljaar. Hoewel dit heel goed te verdedigen lijkt, bijvoorbeeld vanuit het oogpunt om een doorgaande lijn van ontwikkeling te borgen, is het ook belangrijk om te

beseffen dat de eerdere prestaties beïnvloed kunnen zijn door verwachtingen.<sup>13,14,15</sup> In aanbeveling 3 ('Werk vanuit hoge verwachtingen: groepeer flexibel') gaan we hier verder op in.

Eenzelfde valkuil geldt voor het zelfvertrouwen, de motivatie en de betrokkenheid van leerlingen. Die kunnen, net als leerprestaties, beïnvloed zijn door eerdere ervaringen en verwachtingen. Het is aan te raden om zowel het huidige presteren als het huidige gedrag niet als een vast gegeven te zien.



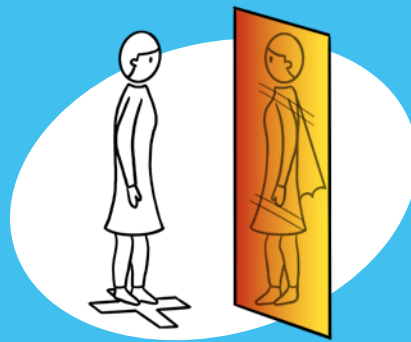
## 1.2 Kenmerken van leerkrachten

Het meeste wetenschappelijk onderzoek naar leerkrachtverwachtingen gaat over de relatie tussen die verwachtingen en kenmerken van leerlingen. Maar er is ook onderzoek gedaan naar de vraag welke kenmerken van leerkrachten zelf hun verwachtingsvorming beïnvloeden. Drie belangrijke leerkrachtkenmerken die invloed hebben op de vorming van verwachtingen zijn:

- de mate waarin leerkrachten denken vanuit stereotiepe beelden of vooroordelen;
- hun self-efficacy;
- de mindset van de leerkracht.

### Stereotypering en vooroordelen

Stereotiepe beelden zijn (onbewuste) opvattingen of ideeën over mensen die tot een bepaalde groep behoren,



bijvoorbeeld mensen met een niet-westerse migratieachtergrond. Deze kenmerken worden vrijwel automatisch toegeschreven aan individuen die tot die groep behoren. Mensen verschillen in de mate waarin zij stereotiepe beelden hebben, waarin deze negatief zijn en waarin zij geloven dat de beelden waar zijn. Daardoor zijn er verschillen in de mate waarin stereotiepe beelden invloed hebben op verwachtingen. Sterke stereotiepe beelden worden vooroordelen genoemd. Zowel negatieve als positieve stereotiepe beelden kunnen leiden tot vooroordelen.

Negatieve vooroordelen leiden tot lagere verwachtingen van leerlingen dan je op basis van objectieve prestaties mag verwachten. Deze lagere verwachtingen hebben vervolgens negatieve effecten op leerlingen. Hiervan zijn veel voorbeelden uit onderzoek te noemen.<sup>16</sup> Zo blijkt een negatieve houding tegenover Turkse en Marokkaanse mensen samen te hangen met lagere cijfers voor schrijfp opdrachten en lagere scores op de Cito-toetsen rekenen en begrijpend lezen<sup>17</sup> van leerlingen met een Turkse of Marokkaanse migratieachtergrond. Niet alle leerkrachten laten zich even sterk leiden door stereotiepe beelden.<sup>18</sup> In klassen van leerkrachten met een positievere houding zijn de verschillen tussen de prestaties van leerlingen met en zonder migratieachtergrond beduidend kleiner. Ditzelfde effect zien we bij vooroordelen over leerproblemen. Leerlingen met dyslexie halen betere spellingscores als de leerkracht een positieve houding heeft ten opzichte van dyslexie.<sup>19</sup>

### Self-efficacy

De verwachtingsvorming van leerkrachten wordt ook beïnvloed door de mate waarin zij vertrouwen hebben in de effectiviteit van hun eigen lesgeven, ofwel de mate waarin zij self-efficacy ervaren.<sup>12</sup> In deze context betekent dat: het geloof in de eigen capaciteiten om een verschil te kunnen maken voor leerlingen. Drie factoren bepalen de self-efficacy van leerkrachten:

- Het geloof in het eigen vermogen om leerlingen te ondersteunen op gebied van leren en gedrag.
- Het geloof in de eigen invloed op leeruitkomsten van specifieke leerlingen.<sup>20</sup>

- Het geloof in het gevoel van persoonlijke verantwoordelijkheid voor zowel positieve als negatieve uitkomsten van leerlingen.<sup>21</sup>

Deze factoren beïnvloeden de manier waarop leerkrachten lesgeven en differentiëren. De factoren beïnvloeden daarmee ook de kansen die leerkrachten leerlingen bieden om te leren.

Leerkrachten met een hoge mate van self-efficacy hebben in het algemeen hogere verwachtingen van hun leerlingen en houden langer vol tot zij succesvol zijn met een aanpak.<sup>22</sup> De positieve verwachtingen die zij van zichzelf hebben, resulteren in meer inspanningen om leerlingen verder te brengen. Dit leidt tot positieve resultaten en succeservaringen, wat vervolgens weer bijdraagt aan het zelfvertrouwen van de leerkracht<sup>23</sup> en van de leerling. Een lagere mate van self-efficacy daarentegen, motiveert minder tot inzet om het leren door leerlingen te bevorderen. Leerkrachten richten zich dan vaak meer op de leerlingen van wie de verwachtingen hoog zijn, omdat de leerkrachten zich bij hen meer succesvol voelen.<sup>23</sup>

### Mindset

Leerkrachten moeten niet alleen vertrouwen hebben in eigen kunnen, maar ook in het vermogen van leerlingen om zich te ontwikkelen. De derde factor die van invloed is op de verwachtingsvorming is het idee dat leerkrachten hebben over de capaciteiten van leerlingen, ofwel de mindset. Het idee dat iemand zijn capaciteiten of intelligentie een vaststaand gegeven is, noemen we een *fixed mindset*. Het idee dat iemand zijn capaciteiten verder kan ontwikkelen, noemen we een *growth mindset*.<sup>24,25,26</sup> Leerkrachten die geloven dat iedere leerling zich kan ontwikkelen, stimuleren leerlingen dit ook te doen en dit verhoogt de leerprestaties.<sup>27</sup>

Leerkrachten die geloven dat de capaciteiten van leerlingen al min of meer vastliggen bij de geboorte, schatten hun eigen invloed om leerlingen verder te kunnen helpen lager in. Het idee dat sommige leerlingen 'nu eenmaal de potentie missen', heeft lagere verwachtingen tot gevolg. Dit kan vervolgens het handelen van leerkrachten beïnvloeden en daarmee de kansen die zij de leerlingen bieden



## 1.3 Kenmerken van de klas en school

om te leren. Inzet en volharding om leerlingen iets te leren nemen immers eerder af wanneer je er eigenlijk niet echt in gelooft dat leerlingen uiteindelijk iets kunnen of begrijpen.

Een onderzoek<sup>28</sup> onder leerlingen met speciale leerbehoeften liet zien dat leerkrachten met een fixed mindset minder interacties hadden met leerlingen met specifieke leerbehoeften dan met andere leerlingen. De interacties die ze hadden, gingen veel minder vaak over de leerstof. Leerkrachten met een growth mindset hadden juist meer en langere interacties met de leerlingen met specifieke leerbehoeften en de interacties waren inhoudelijk van aard. Leerkrachten die geen uitgesproken mindset hadden, leken in hun interacties meer op de leerkrachten met een fixed mindset. Dit laat zien dat opvattingen vanuit een fixed mindset kunnen leiden tot lage verwachtingen van bepaalde (groepen) leerlingen. Er zijn verschillen tussen groepen leerlingen wat betreft hun gevoeligheid voor een fixed mindset van de leerkracht. Vooral bij leerlingen met een migratieachtergrond en bij meisjes leidt zo'n mindset tot lagere prestaties en minder betrokkenheid.<sup>29</sup>

Kenmerken van de klas en de school hebben ook invloed op de verwachtingsvorming van leerkrachten. Als het gemiddelde prestatieniveau van een groep hoger is, dan zijn de verwachtingen van de leerkracht vaak ook hoger.<sup>4</sup> Andersom hebben leerkrachten in scholen met meer zittenblijvers lagere verwachtingen over de leerbaarheid van leerlingen.<sup>30</sup> Naast het prestatieniveau heeft de samenstelling van de leerlingenpopulatie van een school invloed op het vormen van verwachtingen. Op scholen met veel leerlingen met een lage sociaaleconomische status of met een migratieachtergrond, hebben leerkrachten vaker lage verwachtingen van de leerlingen.<sup>31,18,32</sup>

Het onderzoek naar klas- en schoolkenmerken valt buiten de scope van dit rapport. In aanbeveling 6 ('Benut de kracht van het team') gaan we wel dieper in op één belangrijk schoolkenmerk: *collective efficacy*. Dit is het idee van een team over de mate waarin het team als geheel een positief effect op de ontwikkeling van leerlingen kan hebben.

### Activiteiten



Op basis van bovenstaande informatie is de aanbeveling: **wees je bewust van je verwachtingen van leerlingen.** Onderzoek je eigen stereotiepe beelden en eventuele vooroordelen over je leerlingen, de mate van self-efficacy en je mindset. Twee suggesties voor concrete activiteiten staan hieronder.

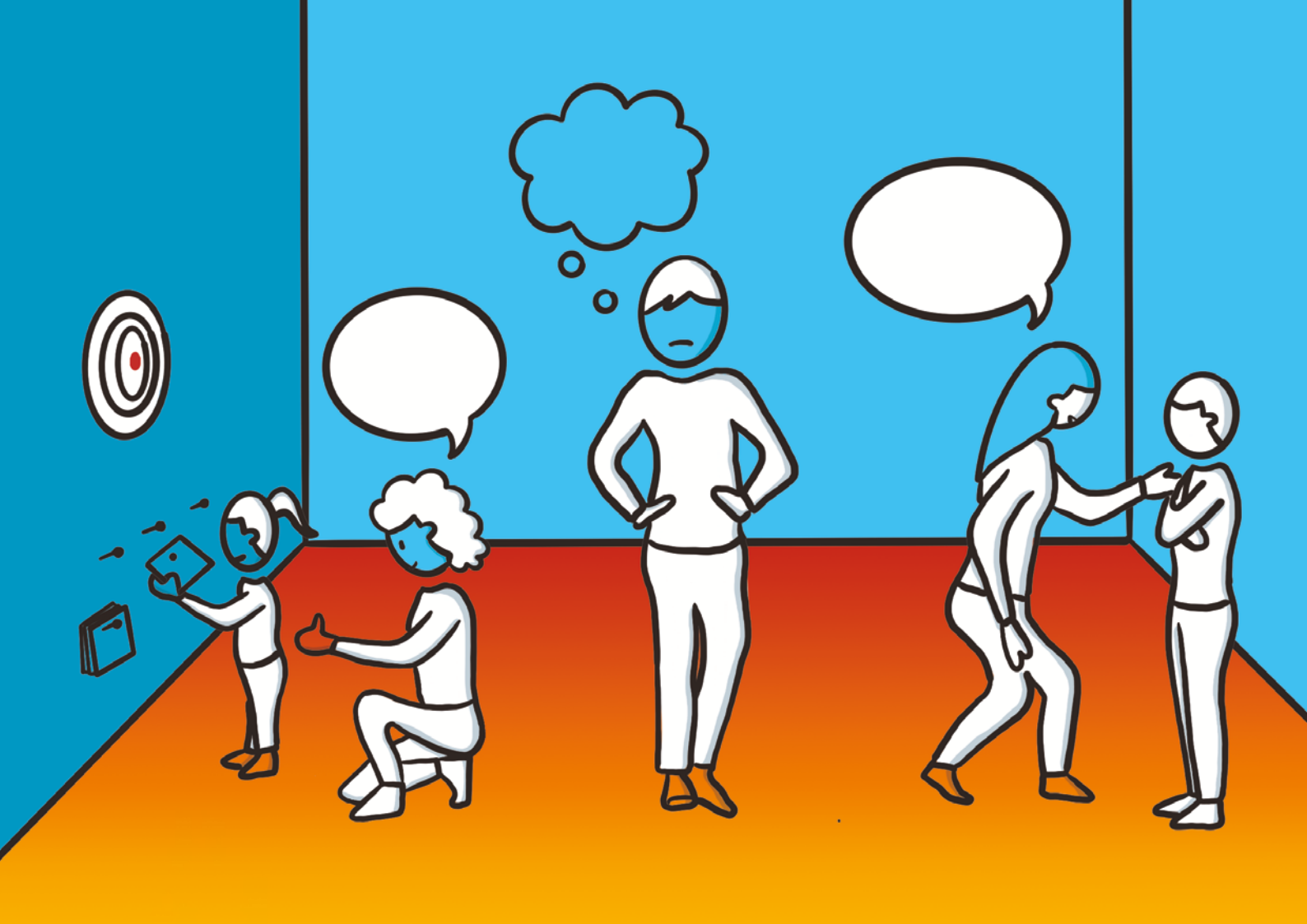
- **60 seconden over mijn leerling**

Bespreek in twee- of drietallen je leerlingen; per leerling 60 seconden. Analyseer je uitspraken en word je bewust van de kenmerken op basis waarvan jij naar je leerlingen kijkt.

- **In gesprek over stereotiepe beelden**

Een werkvorm voor het team waarbij enkele teamleden een bordje met een label op de rug krijgen. De anderen noteren hun beelden. Wat doet dit met ieder teamlid?

Zie voor meer informatie over hoe je deze activiteiten kunt uitvoeren 'Activiteiten bij Aanbeveling 1' op [www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen).



1 WEES JE BEWUST VAN JE VERWACHTINGEN VAN LEERLINGEN

» 2 WEES JE BEWUST VAN DE MANIEREN WAAROP JE VERWACHTINGEN COMMUNICEERT

3 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: FLEXIBELER GROEPEREN

4 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: LEERDOELEN STELLEN

5 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: KLASKLIJMAAT

6 BENUT DE KRACHT VAN HET TEAM

## 2 WEES JE BEWUST VAN DE MANIEREN WAAROP JE VERWACHTINGEN COMMUNICEERT NAAR LEERLINGEN

Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de manieren waarop ze verwachtingen communiceren naar leerlingen. Verwachtingen sijpelen door in de klas, dat is onvermijdelijk. Het kan in het oogcontact met een leerling zitten, in de warmte van het contact of in verschillen tussen de opdrachten die verschillende leerlingen krijgen. Zo beïnvloeden verwachtingen de motivatie en het welbevinden van leerlingen en mede daardoor ook de leerprestaties. Deze effecten kunnen positief zijn, als de verwachtingen hoog zijn. Maar de effecten kunnen ook negatief zijn, als de verwachtingen laag zijn.



## 2.1 Verwachtingen kun je niet verbergen

Leerkrachten denken soms dat ze hun verwachtingen, hoog of laag, voor leerlingen kunnen verbergen. Maar dit is heel moeilijk of zelfs onmogelijk. Zelfs als een leerkracht zeer gemotiveerd is om onbevooroordeeld te reageren, is er in de dagelijkse onderwijspraktijk weinig of geen gelegenheid om automatische reacties te controleren. Hierdoor worden verwachtingen toch gecommuniceerd naar leerlingen; vaak gebeurt dit onbewust en onbedoeld.<sup>33</sup> Grofweg communiceren leerkrachten verwachtingen van leerlingen op vier manieren<sup>34,12,35,36,37,38</sup>:

- (1) **Door de input.** De hoeveelheid en moeilijkheidsgraad van het aangeboden les- en leermateriaal, bijvoorbeeld door het:
  - stellen van lagere of hogere eisen;
  - bieden van minder of meer variatie in leeractiviteiten;
  - geven van meer of minder sturing en monitoring bij zelfstandig werken;
  - meer of minder gebruikmaken van effectieve instructiemethoden.
- (2) **Door de output.** De mate waarin er een beroep gedaan wordt op een leerling, bijvoorbeeld door:
  - korter of langer wachten op een antwoord;
  - het wel of niet zelf een antwoord geven;
  - meer of minder vaak de beurt geven.
- (3) **Door feedback.** De kwantiteit en kwaliteit van de feedback, bijvoorbeeld door:
  - de hoeveelheid feedback na een beurt;
  - de kwaliteit van de feedback, meer of minder informatief;
  - het geven van specifieke dan wel vage complimenten;
  - de nadruk op falen of op successen.
- (4) **Door het klimaat.** De interactie tussen docent en leerling, bijvoorbeeld door:
  - de vriendelijkheid of warmte van interacties;
  - de mate van oogcontact;
  - meer of minder aandacht en interactie in de groep;
  - een plaats vooraan dan wel achteraan in de klas.

Al deze manieren van verwachtingen communiceren, leiden tot meer of minder (rijke) kansen om te leren voor leerlingen.<sup>4</sup> Hiermee beïnvloeden verwachtingen dus de kwaliteit van de leeromgeving van leerlingen.

### Voorbeeld van communicatie van verwachtingen



In een anekdote vertelt onderzoeker Rubie-Davies<sup>39</sup> hoe ze een beginnende leerkracht ermee confronteerde dat ze jongens en meisjes verschillend behandelde bij een les wiskunde. De leerkracht had negentien vragen gesteld aan jongens en twee aan meisjes. De meisjes moesten bovendien hun antwoord toelichten, terwijl de jongens dat niet hoefden te doen. Door jongens meer vragen te stellen, maakt de leerkracht onbewust duidelijk hogere verwachtingen te hebben van jongens dan van meisjes. De leerkracht was zeer verrast; ze had geen idee dat ze jongens en meisjes zo anders behandelde.

## 2.2 Communiceren van hoge verwachtingen

Rubie-Davies (2015) heeft onderzoek gedaan naar leerkrachten die hoge verwachtingen hebben van al hun leerlingen. Hoe handelen zij in de klas? Haar onderzoek, onder een beperkte groep leerkrachten, duidt erop dat deze leerkrachten verschillen van leerkrachten die lage verwachtingen hebben van een deel van hun leerlingen<sup>12</sup> (zie ook Tabel 1). De verschillen komen tot uiting in opvattingen en in handelen. Het belangrijkste verschil is dat leerkrachten die hoge verwachtingen hebben van mening zijn dat *alle* leerlingen zich verder ontwikkelen en dat ook stimuleren. Zij hebben de volgende overtuigingen:





- Alle leerlingen hebben uitdagende leeractiviteiten nodig.
- Alle leerlingen kunnen veel leren.
- Intrinsieke motivatie is belangrijk voor alle leerlingen.
- Alle leerlingen moeten keuzevrijheid hebben.
- Goede sociale cohesie in de klas is een voorwaarde voor het leren van alle leerlingen.

Deze overtuigingen vertalen zich in het didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten. De belangrijkste kenmerken van dit handelen worden vooral zichtbaar in de groepeeringsvormen die leerkrachten hanteren, de doelen die ze stellen en het klassenklimaat waarvoor ze zorgen. Hieronder staan ze kort toegelicht. Een verdere uitwerking van de kenmerken is te lezen in aanbeveling 3 tot en met 5.

**(1) Groepeeringsvormen** (zie aanbeveling 3):

- flexibel groepeeren;
- heterogeen groepeeren;
- groepeeringsvormen die zorgen voor rijke leerervaringen voor alle leerlingen.

**(2) Doelen stellen** (zie aanbeveling 4):

- heldere leerdoelen stellen en communiceren;
- veel en inhoudelijke feedback geven op de doelen;
- veel aandacht geven aan intrinsieke motivatie;
- autonomie bieden, bijvoorbeeld door keuzes in leeractiviteiten;
- verantwoordelijkheid geven voor het eigen leren.

**(3) Klasklimaat** (zie aanbeveling 5):

- investeren nadrukkelijk in een positief klassenklimaat;
- stimuleren coöperatie tussen leerlingen, geen competitie;
- preventief werken, zodat fouten en uitdagend gedrag zoveel mogelijk voorkomen worden;
- constructieve relatie met ouders aangaan.

Naast al deze kenmerken is goede instructie uiteraard van belang. Denk aan het uitgebreid introduceren van nieuwe concepten, gekoppeld aan voorkennis en het stellen van open vragen die uitnodigen om dieper na te denken.

Leerkrachten met hoge verwachtingen van alle leerlingen	Leerkrachten met lage verwachtingen van bepaalde leerlingen
Keuzes in leerervaringen Intrinsieke motivatie Heterogene groepen Samenwerken met veel verschillende klasgenoten Verantwoordelijkheid voor het leren Goed gedefinieerde leerdoelen Open vragen stellen die uitdagen tot nadenken Uitgebreide uitleg van nieuwe concepten Veel constructieve feedback Positief klassenklimaat	Leerkracht bepaalt de activiteiten Extrinsieke motivatie Niveaugroepen Weinig interactie tussen leerlingen met verschillende niveaus Minder eigenaarschap over het leren Geen duidelijke leerdoelen Gesloten vragen beantwoorden Beperkte uitleg van concepten Veel procedurele uitleg Negatief klassenklimaat

Tabel 1 ~ Verschillen tussen leerkrachten met alleen hoge verwachtingen en leerkrachten met lage verwachtingen



## 2.3 Leerlingen voelen verwachtingen aan

Het is belangrijk om van alle leerlingen hoge verwachtingen te hebben. Leerlingen zijn extreem gevoelig voor differentieel gedrag van de leerkracht. Dit is gedrag waarbij de leerkracht de ene leerling of groep leerlingen anders behandelt dan de andere leerling of groep leerlingen. Zelfs leerlingen uit de onderbouw van het primair onderwijs merken het als leerkrachten leerlingen verschillend behandelen.<sup>39</sup> Ze merken bijvoorbeeld dat er hogere verwachtingen worden uitgesproken over de leerlingen die hoog presteren en dat aan die leerlingen meer eisen worden gesteld. Leerlingen herkennen ook dat laagpresteerders vaker negatieve feedback krijgen en vaker sturende instructies en feedback krijgen.<sup>40</sup>

Leerlingen pikken niet alleen het verbale gedrag van leerkrachten op, maar juist ook de non-verbale uitingen van verwachtingen herkennen ze opvallend goed. Een leerling van tien jaar oud kan binnen tien seconden aan een leerkracht-leerling interactie zien hoe de verwachtingen van de

leerkracht zijn en wat de mate van affectie van de leerkracht voor de leerling is. Dit lukt zelfs bij een leerkracht die voor de leerling onbekend is of op basis van een filmpje waarin de leerkracht over een leerling spreekt, in plaats van met die leerling.<sup>41,42</sup> Ook al controleren leerkrachten bewust wat zij zeggen en doen, als de verwachtingen laag zijn, 'lekt' deze boodschap via non-verbale communicatie naar leerlingen. Het helpt dus niet genoeg om het handelen dat hoort bij hoge verwachtingen in te gaan zetten als de verwachtingen eigenlijk laag zijn. Leerlingen zien dit direct. Het enige wat echt helpt, is het verhogen van verwachtingen. Bewustwording van verwachtingen, van eventuele stereotiepe beelden en van de mindset is hiervoor de eerste stap. Zie daarvoor aanbeveling 1 ('Wees je bewust van je verwachtingen van leerlingen').

### Verwachtingen weerspiegeld in taal



Verwachtingen worden vooral non-verbaal aan leerlingen gecommuniceerd. De manier waarop leerkrachten over leerlingen praten, geeft ook veel informatie over hoe leerkrachten over de leerlingen denken. In een onderzoek<sup>43</sup> naar diversiteit in de klas is aan leerkrachten gevraagd de leerlingen uit hun groep een voor een te beschrijven. Zo noemt een leerkracht van groep 8 een aantal leerlingen 'cadeautjes'. Over een van hen zegt ze: "Die gun je iedere juf. Ze is lief, betrokken, leergierig en behulpzaam. Echt een topper." Ook lage verwachtingen werden weerspiegeld in de beschrijvingen. "Voor haar is het vooral belangrijk dat ze het gezellig heeft. Ze wil wel haar best doen, maar het is te moeilijk.", vertelt een leerkracht van groep 5/6 over een van haar leerlingen. Uit de taal die leerkrachten spontaan over hun leerlingen gebruiken, kan je hun verwachtingen van leerlingen afleiden.

### Activiteiten

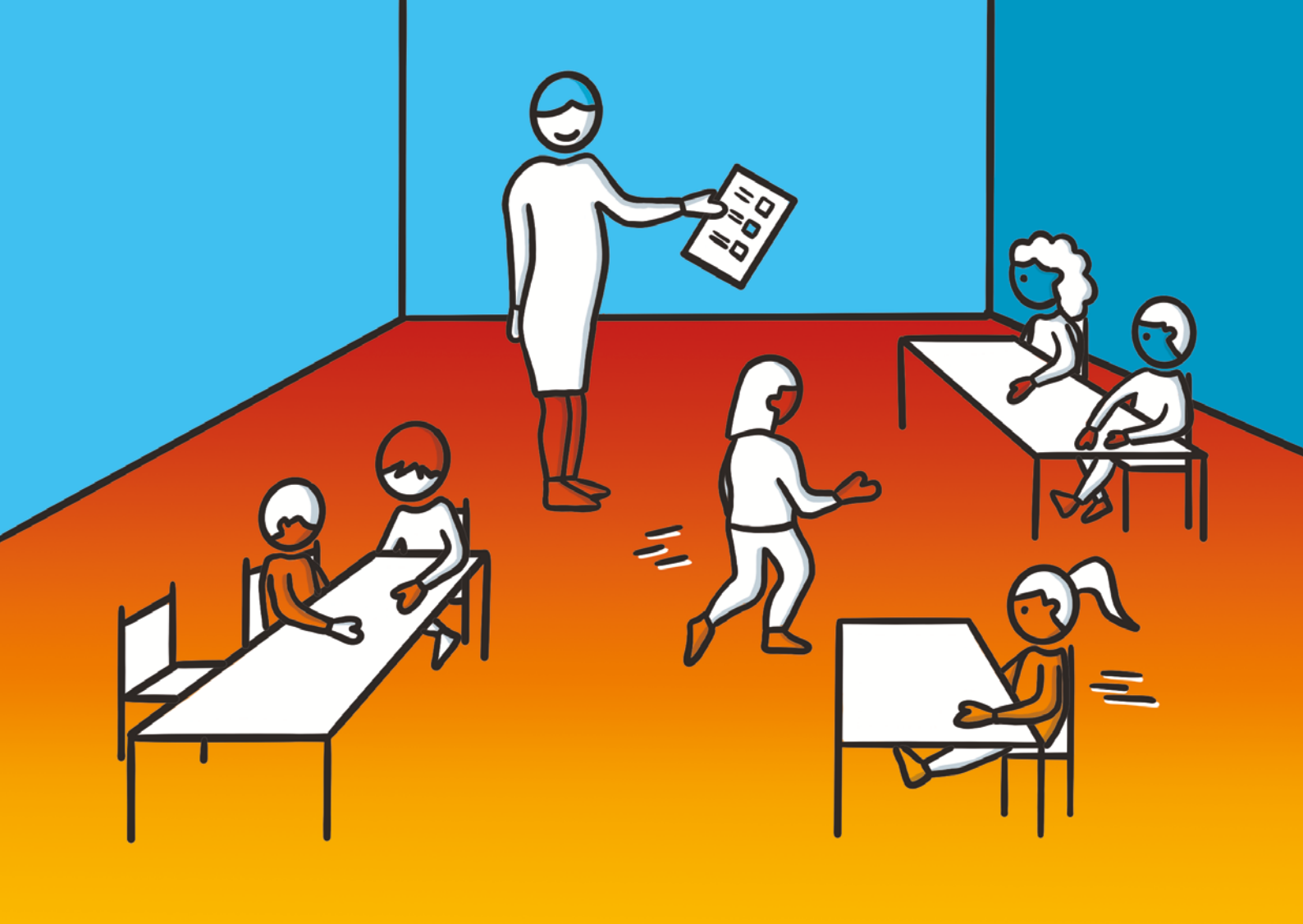


Op basis van bovenstaande kennis is de aanbeveling: **Wees je bewust van de manieren waarop je verwachtingen communiceert naar leerlingen.** Onderzoek de manier waarop je verwachtingen communiceert. Twee suggesties voor concrete activiteiten staan hieronder.

- **Communiceren van verwachtingen: Hoe zit dat bij jou?**  
Reflecteer op je eigen communicatie met leerlingen of laat je observeren. Ga hierover in gesprek met een collega.
- **Verwachtingen en interactie**  
Je noteert je verwachtingen van iedere leerling. Daarna analyseer je de interacties die je hebt met vier van je leerlingen. Dit doe je met behulp van de vier manieren waarop verwachtingen worden gecommuniceerd: input, output, feedback en klimaat.

Zie voor meer informatie over hoe je deze activiteiten kunt uitvoeren 'Activiteiten bij Aanbeveling 2' op [www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen).





1 WEES JE BEWUST VAN JE VERWACHTINGEN VAN LEERLINGEN

2 WEES JE BEWUST VAN DE MANIEREN WAAROP JE VERWACHTINGEN COMMUNICEERT

» 3 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: FLEXIBELER GROEPEREN

4 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: LEERDOELEN STELLEN

5 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: KLASKLIMAAT

6 BENUT DE KRACHT VAN HET TEAM

### 3 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: GROEPEER FLEXIBEL

Op veel basisscholen wordt met niveaugroepen gewerkt. Ze zijn bedoeld om onderwijs op maat te kunnen bieden. Een nadeel van niveaugroepen is dat verwachtingen expliciet worden gecommuniceerd. Leerkrachten die werken vanuit hoge verwachtingen van alle leerlingen werken over het algemeen niet in vaste niveaugroepen. Verschillen in verwachtingen worden onbedoeld benadrukt en versterkt. Daarom is het belangrijk om de groepjes regelmatig van samenstelling te veranderen: flexibel groeperen. Ook kan het goed zijn om juist leerlingen van verschillende niveaus samen te laten werken: heteroog groeperen.



### 3.1 Werken met niveaugroepen

Op veel basisscholen wordt binnen klassen gewerkt met niveaugroepen. De groepen helpen de leerkracht om te differentiëren. Leerlingen worden op basis van hun eerdere prestaties ingedeeld in (meestal drie) groepen. De leerkracht stemt vervolgens de leerdoelen, de leeractiviteiten en de eisen af op de verschillende niveaus. De leerlingen in de laagste niveaugroep krijgen bijvoorbeeld instructie op een lager niveau van abstractie dan leerlingen in de hogere niveaugroepen. De leerlingen in de laagste niveaugroep voeren meestal alleen die opdrachten uit die nodig zijn om de minimumdoelen te behalen. In de hoogste niveaugroep krijgen leerlingen verdiepingsmateriaal aangeboden en zij werken meer zelfstandig na een kortere instructie. Vaak worden leerlingen ook fysiek in groepen geplaatst in het klaslokaal.

Niveaugroepen zijn heel praktisch en helpen de leerkracht om alle leerlingen het onderwijs te geven dat bij hun cognitieve niveau past. Een nadeel is dat het ook een zeer expliciete wijze is om verwachtingen te communiceren. Leerkrachten staan niet altijd stil bij de onbedoelde en stigmatiserende effecten die het gevolg zijn van niveaugroepen. Zowel leerlingen als leerkrachten gaan zich al snel gedragen naar de verwachtingen die passen bij een bepaald niveau. Er kan bij beiden een vaststaand beeld ontstaan van 'het niveau' van een leerling. En als leerlingen vaak samenwerken met leerlingen van een vergelijkbaar niveau, kan dat ertoe leiden dat ze zichzelf als een meer of minder waardevolle leerling gaan zien, vergeleken met leerlingen in andere groepjes. Leerlingen ervaren meer gelijkwaardigheid wanneer er geen verschil gemaakt wordt in het aanbod van activiteiten waaruit ze mogen kiezen en wanneer ze vaak samenwerken met veel verschillende andere leerlingen (zie ook aanbeveling 5 'Werk vanuit hoge verwachtingen: zorg voor een positief klasklimaat').

#### Nadelen van niveaugroepen



Engelse onderzoekers hebben onderzoeksresultaten over het werken in niveaugroepen in kaart gebracht in een review. Ze identificeren zeven problemen:

1. Leerlingen worden in een verkeerde groep geplaatst. Er is veel bewijs dat leerlingen uit gestigmatiseerde groepen vaker in lagere niveaugroepen geplaatst worden dan te verwachten is op basis van hun capaciteiten.
2. Leerlingen worden niet snel in een andere groep geplaatst.
3. De kwaliteit van de instructie verschilt tussen groepen.
4. De aard van de didactiek, het curriculum en de manier van toetsen verschilt tussen groepen.
5. De niveaugroep waarin een leerling zit, beïnvloedt de verwachtingen van leerkrachten.
6. Leerlingen ervaren een ongelijkwaardige behandeling op basis van hun cognitieve niveau.
7. De leeridentiteit van leerlingen wordt beïnvloed. Leerlingen in lagere niveaugroepen krijgen een lager zelfbeeld

en minder zelfvertrouwen. Deze leerlingen ontwikkelen vaker een negatieve houding tegenover school dan leerlingen in hogere niveaugroepen.

Volgens de onderzoekers zorgen deze factoren samen voor een selffulfilling prophecy.<sup>44</sup>

Buttaro en Catsambis<sup>45</sup> vergeleken leerlingen in klassen waar wel en niet in niveaugroepen werd gewerkt. In klassen waar gewerkt werd met niveaugroepen haalden leerlingen uit de hoge niveaugroepen hogere toetsscores en leerlingen uit lage niveaugroepen lagere toetsscores dan vergelijkbare leerlingen in klassen waar niet met niveaugroepen gewerkt werd. Dit gold voor leerlingen in groep 1 tot en met 8. De kloof tussen de leerlingen in groepen waar wel met niveaugroepen werd gewerkt en de groepen waarin dat niet gebeurde, werd elk jaar groter. Het ging in dit geval om Engelse lessen. De onderzoekers concluderen dat klassen met niveaugroepen ongelijke onderwijskansen in stand houden.



## Betekenis van niveaugroepen voor leerlingen

Niveaugroepen krijgen vaak neutrale namen. In Nederland zijn veel voorbeelden te noemen waarbij diernamen, kleuren of plaatjes worden gekoppeld aan groepen leerlingen die verschillen in niveau. Het meest bekende voorbeeld in het primair onderwijs zijn de maantjes, zonnetjes en sterretjes in het leesonderwijs. Leerlingen identificeren zich vaak met de groep waarin ze zijn ingedeeld. Leerlingen zeggen dan “Ik ben een maantje, maar Lieke is een zonnetje.”

De indeling in niveaugroepen kan zo een eigen leven gaan leiden. Leerlingen voelen haarfijn aan wat hun niveaugroep betekent voor hun ‘positie’ in de klas. Vraag een leerling maar eens naar de betekenis van de verschillende niveaugroepen. In een onderzoek in inclusieve scholen zei een leerling: “De groene groep betekent dat je echt heel slim bent en moeilijke sommen kunt maken. Dan heb je oranje en paars; dat is bijna net zo goed, maar met meer hulp. Geel en rood krijgen makkelijker werk en als je er echt niets van begrijpt, zit je in blauw”.<sup>46</sup>

## 3.2 Verschillen in leeraanbod

Het werken met niveaugroepen kan nadelig uitpakken voor met name leerlingen uit lage niveaugroepen, maar ook voor leerlingen uit de middelste niveaugroepen. Nederlands en internationaal onderzoek wijst uit dat niveaugroepen er in de praktijk vaak toe leiden dat leerlingen uit lagere niveaugroepen een armer onderwijsaanbod krijgen, ondanks de soms veel grotere tijdsinvestering in deze leerlingen.<sup>44,47</sup> Leerlingen van wie de verwachtingen lager zijn en die geplaatst zijn in een lage niveaugroep krijgen vaak minder uitdagende en gevarieerde taken, vooral herhalingswerk en meer sturende en taakgerichte feedback.<sup>48</sup> Zij missen hierdoor de kans om te laten zien waar ze toe in staat zijn met een aanbod op een wat hoger niveau. Laagpresterende leerlingen voeren meestal alleen opdrachten uit die cruciaal zijn om de minimumdoelen te behalen. Zij hebben dit waarschijnlijk meer en langer nodig dan hoogpresterende leerlingen, maar uiteindelijk hebben ook laagpresterende leerlingen begeleidende feedback en feedback gericht op de

zelfsturing nodig. Ook zij kunnen hun reflectievaardigheden ontwikkelen en geleidelijk zelf eigenaar worden van hun leren<sup>49,50</sup> (zie ook aanbeveling 4 ‘Werk vanuit hoge verwachtingen: stel heldere leerdoelen’).

Leerlingen in de hogere niveaugroepen krijgen meer uitdagende taken, autonomie en feedback gericht op de ontwikkeling van zelfsturing.<sup>48</sup> Dit zijn de elementen die effectief zijn om leren te bevorderen. Leerkrachten vinden het vaak motiverender om les te geven aan leerlingen uit hogere niveaugroepen.<sup>51</sup> Uit onderzoek blijkt dat willekeurig gekozen leerlingen die naar een hogere niveaugroep worden geplaatst, betere leerresultaten behalen dan vergelijkbare leerlingen die in de oorspronkelijke niveaugroep blijven. Ze doen het soms zelfs beter dan leerlingen die al in de hogere niveaugroep ingedeeld zijn.<sup>12</sup> Dit opmerkelijke onderzoeksresultaat laat nog maar weer eens zien wat de kracht van hoge verwachtingen is.



### 3.3 Belang van flexibel groeperen

Nadelen van vaste niveaugroepen zijn dat verwachtingen expliciet gecommuniceerd worden en dat verschillen tussen leerlingen onderstreept, in stand gehouden en zelfs vergroot kunnen worden. De nadelen kun je als leerkracht tegengegaan door flexibel te groeperen. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten die hoge verwachtingen hebben van alle leerlingen over het algemeen met flexibele niveaugroepen werken.<sup>12</sup> Zij laten leerlingen gemakkelijk van instructiegroep wisselen als de leerbehoefte van de leerlingen verandert.<sup>52</sup>

De verandering in leerbehoefte kun je vaststellen door regelmatig toetsresultaten te bekijken. In de praktijk zijn veel leerkrachten geneigd om eerste indrukken van leerlingen nauwelijks bij te stellen<sup>2,39</sup>, terwijl de ontwikkeling van leerlingen met sprongen verloopt. Vaak wordt er pas na een Cito-toets gekeken of leerlingen naar een andere niveaugroep kunnen. Maar leerlingen moeten hele grote sprongen maken om een niveau hoger op een Cito-toets te halen, terwijl er geen instructie en oefening is geweest op

dat niveau. Leerkrachten die regelmatig toetsresultaten van hun leerlingen bekijken, passen hun verwachtingen flexibel aan.<sup>53</sup> In hun klassen hebben effecten van lage verwachtingen minder kans. Deze leerkrachten hebben een growth mindset. Ook maken zij het verschil tussen leerlingen minder zichtbaar, omdat alle leerlingen dagelijks verschillende leeractiviteiten kunnen kiezen en omdat deze leerkrachten toetsresultaten niet klassikaal communiceren. Zij geloven dat intelligentie zich kan ontwikkelen en dat je als leerkracht invloed hebt op hoe leerlingen zich ontwikkelen. Leerlingen in deze flexibele klassen blijken minder vaste verwachtingen te hebben van zichzelf en elkaar.<sup>27</sup>

Het is belangrijk om de samenstelling van groepen zeer regelmatig te evalueren en te veranderen. Formatieve assessment is hierbij een onmisbare werkwijze (zie het kader 'Verantwoord groeperen door voortdurend toetsen' en aanbeveling 4 'Werk vanuit hoge verwachtingen: stel heldere leerdoelen').

#### Verantwoord groeperen door voortdurend toetsen



Om echt goed te groeperen, moet voortdurend met formatieve assessment gewerkt worden; voor, tijdens én aan het einde van de les. Dylan William noemt dit ook wel *assessment for learning*: toetsen om te leren. Formatieve assessment helpt onder andere om samen met de leerling te bepalen:

- op welk niveau de leerling zit;
- of en welke denkfouten (misconcepten) een leerling maakt;
- welke leeractiviteiten passend zijn om het doel te halen;
- of de juiste vorm van oefenstof wordt aangeboden; wat de volgende stap in het leerproces is en wat de leerling hiervoor nodig heeft.

Het gaat erom dat je met of voor elke leerling een richting uitzet en regelmatig samen checkt of je nog op koers bent, of bij moet stellen.

In aanbeveling 4 gaan we dieper in op formatieve assessment. Als je ermee aan de slag wilt, kijk dan op: <https://toetsrevolutie.nl/?p=647> voor (informatie uit) het boek 'Wijze lessen: twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek'.

### 3.4 Belang van hetero- groeperen

Naast flexibel groeperen kan het verstandig zijn om heterogene groepen samen te stellen. Dit zijn groepen waarin leerlingen van verschillende 'niveaus' samenwerken. Vooral laagpresterende leerlingen leren beter in heterogene groepen. De gemiddelde leerling is meer gebaat bij homogene groepen. Voor hoogpresteerders is het beeld minder duidelijk: sommige onderzoekers denken dat ze beter presteren in homogene groepen<sup>54</sup>, andere onderzoekers concluderen dat ze gedijen in beide soorten groepen.<sup>55</sup> In de leidraad 'Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen' kun je uitgebreid lezen over de voor- en nadelen van homogene en heterogene groeperen.

### 3.5 Alle activiteiten voor alle leerlingen

Het probleem van niveaugroepen is te vergelijken met dat van een glazen plafond. Het lijkt of er veel ruimte is om te ontwikkelen, maar het aangeboden onderwijs sluit bepaalde mogelijkheden af voor bepaalde groepen. Onderzoeker Rubie-Davies pleit ervoor dat *alle* leeractiviteiten altijd voor *alle* leerlingen beschikbaar zijn; ook activiteiten die een hogere mate van zelfstandigheid en leerstofbeheersing vragen.<sup>12</sup> Lang niet alle leerlingen zullen deze activiteiten uitvoeren, maar er is dan niet van tevoren vastgelegd dat deze activiteiten 'ongeschikt' of 'onbereikbaar' zijn. Leerlingen kiezen zelf welke activiteiten ze doen. Ze kunnen een activiteit op hun niveau doen, maar mogen ook iets met meer uitdaging kiezen. Zo worden alle leerlingen uitgedaagd en krijgen ze meer vrijheid om leerervaringen op te doen. Een voorbeeld is een klassenbibliotheek waar boeken op alle niveaus beschikbaar zijn. Wie wat wil lezen over dinosaurussen, kan kiezen uit verschillende soorten boeken met verschillende moeilijkheidsgraden.

#### Effecten van hetero- groeperen



Een basisschool in New York had te kampen met slechte leerresultaten. De school werkte, zoals veel basisscholen, met niveaugroepen. De leerkrachten besloten om heterogene groepjes te maken. Uitgangspunt: alle leerlingen krijgen hetzelfde curriculum. In dit geval betekende dat rekenkundige taken op hoog niveau. Leerlingen die moeite hadden om de lessen te volgen, kregen extra lessen. Het effect was dat eerst maar 25% van de Afrikaans-Amerikaanse leerlingen naar de middelbare school kon en 50% procent van de Latino leerlingen. Na de interventie waren die percentages veel hoger: 75% en 90% van de leerlingen kon naar de middelbare school.<sup>56</sup>





Het is wel belangrijk om het aantal activiteiten waar leerlingen dagelijks uit kunnen kiezen beperkt te houden. Ook is het belangrijk om goed in de gaten te houden of leerlingen voor hen geschikte activiteiten kiezen. Een checklist of rubric is een praktisch hulpmiddel om ervoor te zorgen dat leerlingen alle activiteiten en taken doen die nodig zijn. Verder is het van belang dat je als leerkracht leerlingen ondersteunt in hun zelfsturing en het ontwikkelen van een realistisch zelfbeeld, zodat ze de juiste keuzes maken. Zo voorkom je over- of onderschatting.

## Activiteiten



Op basis van bovenstaande kennis is de aanbeveling:

### **Werk vanuit hoge verwachtingen: groepeer flexibel.**

Onderzoek de manier waarop je zelf je leerlingen groepeer en hoe je hierin differentieert. Twee suggesties voor concrete activiteiten staan hieronder.

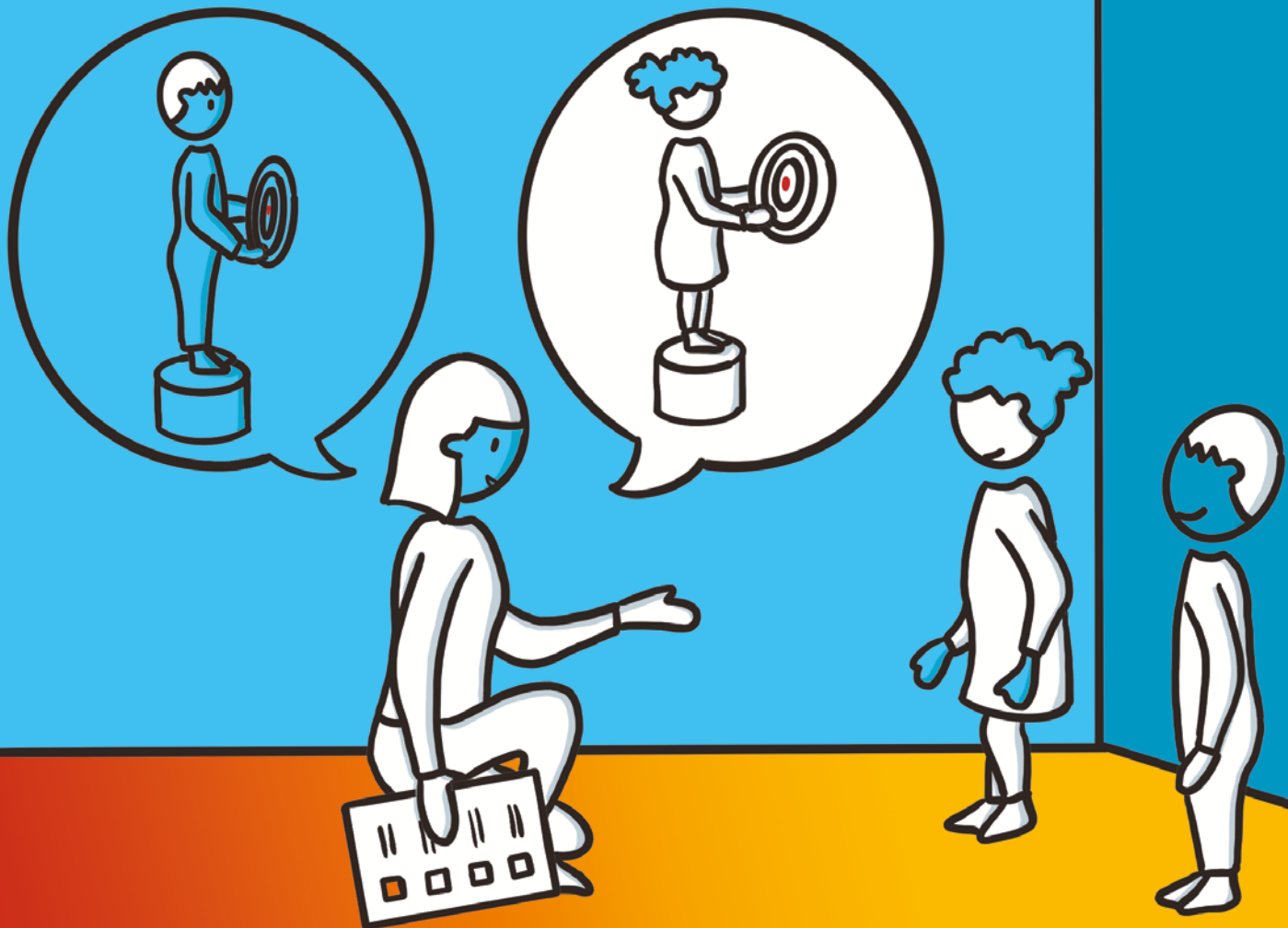
- **Hoe zit dat bij jou?**

Ga na hoe flexibel jij groepeer en onderzoek de effecten daarvan.

- **Leerlingen zelf laten kiezen**

Maak een plan om leerlingen meer eigen keuzes te laten maken aan de hand van een praktijkvoorbeeld. Reflecteer naderhand op de ervaringen van jou (eventueel je collega's) en de leerlingen.

Zie voor meer informatie over hoe je deze activiteiten kunt uitvoeren 'Activiteiten bij Aanbeveling 3' op [www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen).



1 WEES JE BEWUST VAN JE VERWACHTINGEN VAN LEERLINGEN

2 WEES JE BEWUST VAN DE MANIEREN WAAROP JE VERWACHTINGEN COMMUNICEERT

3 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: FLEXIBELER GROEPEREN

» 4 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: LEERDOELEN STELLEN

5 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: KLASKLIJMAAT

6 BENUT DE KRACHT VAN HET TEAM

## 4 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: STEL HELDERE LEERDOELEN

Leerkrachten die werken vanuit hoge verwachtingen stellen heldere leerdoelen voor of met hun leerlingen. Leerdoelen staan aan de basis van drie krachtige elementen van het leren en lesgeven: intrinsieke motivatie, feedback en formatieve assessment. Door te werken vanuit heldere leerdoelen, door goede feedback te geven en door voortdurend te evalueren wordt de intrinsieke motivatie van leerlingen verhoogd. Hierdoor ontstaat een leeromgeving waarin het leren voorop staat. In dit proces toetsen leerkrachten voortdurend hun verwachtingen en stellen ze deze bij.



## 4.1 Leerdoelen vanuit hoge verwachtingen

Een van de kenmerken van het handelen van leerkrachten die werken vanuit hoge verwachtingen, is dat zij werken met heldere leerdoelen. In de praktijk blijkt dat veel leerkrachten alleen impliciet leerdoelen stellen wanneer ze hun lessen voorbereiden. Zij maken deze leerdoelen niet expliciet voor henzelf of voor hun leerlingen. Daarnaast stellen leerkrachten minder uitdagende en meer herhalende leerdoelen als zij lage verwachtingen hebben<sup>48</sup>, zie ook aanbeveling 3 ('Werk vanuit hoge verwachtingen: groepeer flexibel'). Het is belangrijk om leerdoelen te stellen en deze doelen te communiceren aan de leerlingen. Leerkrachten communiceren vaker heldere leerdoelen en succescriteria aan leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben. Hiermee bieden zij structuur aan die leerlingen. Hoe lager de verwachtingen, hoe minder leerkrachten leerdoelen communiceren.<sup>57</sup>

Zowel leerkrachten als leerlingen kunnen leerdoelen opstellen. Leerdoelen ondersteunen het leren van leerlingen, vooral wanneer de leerdoelen aan zoveel mogelijk van de volgende kenmerken voldoen<sup>58,59</sup>:

- Leerdoelen zijn helder en worden expliciet gecommuniceerd naar leerlingen.
- Leerdoelen zijn concreet en specifiek.

- Leerdoelen zijn doelen waarbij leerlingen zich willen verbeteren ten opzichte van het niveau dat zij zelf hebben; niet ten opzichte van anderen.
- Leerdoelen zijn realistisch en uitdagend. Zij zijn gesteld vanuit hoge verwachtingen.
- Leerdoelen zijn duidelijk en acceptabel voor de leerlingen.
- Voor elk leerdoel zijn succescriteria geformuleerd.

Leerlingen leren beter en meer als je als leerkracht heldere en specifieke leerdoelen stelt dan wanneer je geen of vage leerdoelen stelt. Doelen die jij als leerkracht stelt, kunnen net zo effectief zijn als doelen die leerlingen zichzelf stellen, zolang je met leerlingen bespreekt waarom het belangrijk is om de doelen te bereiken. Als leerlingen de doelen kennen en het belang ervan begrijpen, doen ze hun best om de doelen te halen. De leerlingen ondernemen meer doelgerichte acties en besteden hun tijd effectiever.<sup>60</sup> Zie ook het kader hieronder met een praktijkvoorbeeld over werken met een doelenboekje.

Vaak hebben leerkrachten globale doelen in gedachten, of doelen voor de hele groep. Leerdoelen vloeien immers vaak voort uit het curriculum en zijn opgenomen in de methoden. Voor het leren van leerlingen is het beter om leerdoelen

### Werken met een doelenboekje



In een klas wordt gewerkt met een doelenboekje. Iedere leerling heeft een boekje waarin de leerlijnen rekenen zijn uitgewerkt in concrete leerdoelen zoals: *Ik kan optel- en aftreksommen tot 1000 uitrekenen*. Hierin houden leerlingen met kleurtjes bij in hoeverre zij het doel beheersen. Ook is er ruimte om aantekeningen te maken. De leerkracht geeft bij elke les duidelijk aan welke leerdoelen er die les behandeld worden. De leerlingen pakken dan hun doelenboekje erbij en gaan na in hoeverre ze dat doel al beheersen en wat zij hierin nog nodig hebben. De leerlingen kiezen of zij de

basisinstructie volgen, de extra instructie en het aantal verwerkingsopdrachten dat zij maken. De leerkracht begeleidt deze keuzes waar nodig, door eventueel leerlingen aan te moedigen om toch wel of toch niet de instructie te volgen. Soms kiest de leerkracht ervoor om een leerling een eigen keuze te laten maken, ook wanneer ze verwacht dat dit niet de juiste keuze is. Achteraf bespreekt zij met de leerling waarom die leerling een bepaalde keuze maakte en wat in het vervolg beter past. Hierdoor wordt het een leermoment in zelfsturing.





zo goed mogelijk af te stemmen op de individuele leerling. Als leerdoelen passen bij het huidige ontwikkelniveau van leerlingen, kunnen leerlingen hun gevoel van competentie vormen en versterken.<sup>61</sup> Individuele leerdoelen helpen leerlingen om zich te richten op hun eigen ontwikkeling en wat daarin ondersteunend is. De individuele doelen helpen leerkrachten om leerlingen gericht te kunnen begeleiden.<sup>58</sup>

## 4.2 Leerdoelen en leerlingen motiveren

Intrinsieke motivatie is een belangrijke voorwaarde voor leren. De grootste uitdaging voor het onderwijs is om deze natuurlijke motivatie aan te spreken en te versterken.<sup>62</sup> Dit kan worden gestimuleerd door het werken met uitdagende individuele leerdoelen. Motivatie hangt samen met verschillende positieve uitkomsten, zoals dieper leren met gebruik van betere leerstrategieën, hogere leerprestaties en een hogere mate van welbevinden.<sup>63,64</sup>

De zelfdeterminatietheorie is de meest gebruikte motivatietheorie. Deze theorie is ontwikkeld door de Amerikaanse psychologen Ryan en Deci en is in Nederland beschreven door Stevens. Om intrinsieke motivatie van leerlingen te stimuleren, moeten volgens deze theorie de drie psychologische basisbehoeften vervuld zijn: autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Door deze basisbehoeften te ondersteunen, kunnen leerkrachten veel invloed uitoefenen op de intrinsieke motivatie van leerlingen.<sup>61</sup>

- Om autonomie te ondersteunen, kunnen leerkrachten samen met hun leerlingen individuele leerdoelen stellen en de relevantie bespreken van leerdoelen die leerlingen zelf stellen.
- De behoefte aan competentie kunnen leerkrachten ondersteunen door het bieden van structuur. Dit betekent dat leerkrachten niet alleen leerdoelen helder formuleren, maar ook duidelijk zijn over de succescriteria van de doelen. Daarnaast ondersteunen leerkrachten het gevoel

van competentie door doelen, instructie en materialen zorgvuldig aan te laten sluiten op het niveau van de leerling.

- Sociale verbondenheid wordt vooral ondersteund door het tonen van affectie en interesse in iedere leerling. Ook wordt het ondersteund als leerkrachten laten zien dat ze beschikbaar zijn om leerlingen te ondersteunen bij het werken aan de leerdoelen.

Verwachtingen beïnvloeden in welke mate leerkrachten de drie psychologische basisbehoeften ondersteunen. Verwachtingen hebben daarmee effect op de motivatie van leerlingen. Leerkrachten bieden leerlingen van wie zij hogere verwachtingen hebben meer ondersteuning van autonomie, structuur en betrokkenheid. Lage verwachtingen laten omgekeerde effecten zien.<sup>57</sup>

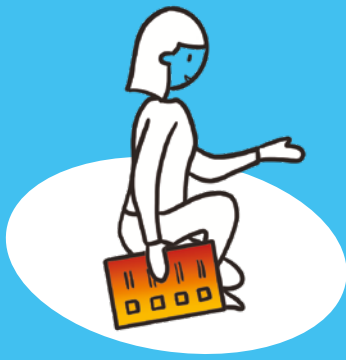
## 4.3 Leerdoelen en feedback

Het stellen van leerdoelen is een belangrijk kenmerk van onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Feedback kan een van de meest krachtige middelen zijn die je als leerkracht kunt gebruiken om het leren door leerlingen te bevorderen.<sup>58,7</sup>

### Definitie van feedback



Er zijn vele definities van feedback. Op basis van een analyse van definities uit tien jaar feedbackonderzoek is er een synthese gemaakt van de belangrijkste elementen: *Feedback is informatie die je aan een leerling geeft over de vergelijking tussen de geobserveerde prestatie (of het gedrag) van de leerling en het te bereiken doel. Feedback wordt gegeven met de intentie om de prestatie of het gedrag te verbeteren.*<sup>65</sup> Uit deze definitie blijkt dat feedback informatie geeft over hoever een leerling nog verwijderd is van het doel en wat de leerling kan doen om het te bereiken.



## 4.4 Leerdoelen en formatieve assessment

Feedback die effectief is om leerprocessen van leerlingen te bevorderen, beantwoordt altijd drie vragen van de leerling, de feedbackvragen:<sup>58</sup>

1. Waar werk ik naartoe?  
(feed up: de leerdoelen en succescriteria)
2. Hoe doe ik het tot nu toe? (feedback)
3. Hoe nu verder? (feed forward)

Feedback is direct gekoppeld aan de leerdoelen. Als leerkracht geef je in je feedback aan welk deel van het doel al behaald is (Bevestigend), welk deel nog niet (Kritisch). Als feed forward geef je tips of instructies over hoe de leerling verder kan komen (Constructief). Goede feedback is doelgericht en BKC.

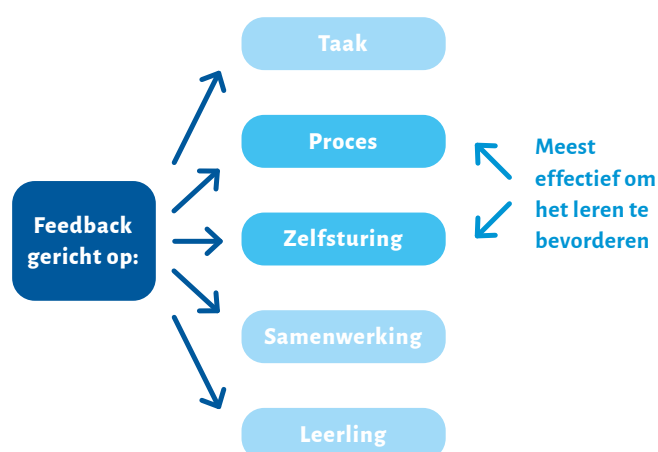
Feedback kan gericht zijn op de taak, het proces, de zelfsturing, de samenwerking en de leerling als persoon. Feedback gericht op het proces en feedback gericht op de zelfsturing van leerlingen zijn het meest effectief om het leren te bevorderen. Feedback gericht op de zelfsturing kan leiden tot meer motivatie en inzet om de taak af te maken. Als leerlingen leren de taak zelf op een manier aan te pakken dat hij succesvol uitgevoerd kan worden, draagt dat bij aan een gevoel van self-efficacy. Self-efficacy is het vertrouwen dat je zelf efficiënt en doeltreffend kunt handelen. Zelfsturing is een belangrijke voorspeller voor schoolsucces.<sup>64</sup> De feedback op zelfsturing is vaak voorbehouden aan leerlingen van wie de verwachtingen hoog zijn. Lage verwachtingen leiden tot meer feedback gericht op de taak.<sup>65</sup> Deze feedback kan ook effectief zijn, maar vooral wanneer de informatie die leerlingen krijgen vervolgens gebruikt kan worden om een betere aanpak te kiezen of om het eigen leerproces beter bij te sturen. Feedback op het proces is het meest effectief als het leerlingen richting geeft om verder te zoeken of om andere strategieën te gebruiken om de taak aan te pakken. Leerlingen kunnen hiervan leren welke strategieën in welke situaties goed gebruikt kunnen worden.

Voor het stellen van realistische en uitdagende leerdoelen en het geven van goede feedback is formatieve assessment belangrijk.<sup>66</sup> Tijdens het leerproces kunnen leerkrachten samen met leerlingen op basis van de succescriteria continu evalueren in welke mate de leerdoelen al zijn bereikt. Samen met leerlingen kunnen zij nagaan welke leeractiviteiten zijn ondernomen, wat de volgende stap is en wat de leerlingen nodig hebben om een volgende stap te maken. Op basis hiervan kunnen leerkrachten de lessen en/of leeractiviteiten tussentijds bijstellen. Wanneer dit wordt gedaan op basis van helder geformuleerde succescriteria en gegevens van de leerlingen (bijvoorbeeld schriftelijk werk en observaties) wordt de waarneming objectief en krijgen effecten van niet passende verwachtingen veel minder kans. Daarnaast is het een goede manier voor leerkrachten om verwachtingen steeds flexibel bij te stellen en dus ook flexibel te groeperen (zie aanbeveling 3 'Werk vanuit hoge verwachtingen: groepeer flexibel').

Door het geregeld toepassen van formatieve assessment ontwikkelen leerlingen een realistisch zelfbeeld wat betreft hun niveau en manier van leren. Zij leren hun sterke en zwakke punten kennen en weten daardoor steeds beter welke leeractiviteiten en strategieën voor hen succesvol zijn. Het is dan geen verrassing meer of ze goed of slecht presteren, want dat kunnen ze zelf voorspellen. Ook leren ze wat ze zelf kunnen doen om betere resultaten te behalen. De motivatie van leerlingen neemt hierdoor toe, waarmee we terug zijn bij waarmee deze aanbeveling begon: het motiveren van leerlingen door heldere leerdoelen en goede feedback vanuit hoge verwachtingen.

Leerkrachten die werken vanuit hoge verwachtingen laten in hun communicatie van verwachtingen geen negatieve emoties, zoals teleurstelling, zien en leggen geen relaties met de inzet en capaciteiten van de leerlingen. Zij geven cijfers weinig gewicht, maar focussen op wat een toets laat zien over wat leerlingen nog moeten leren en hoe zij als

leerkracht hierbij kunnen ondersteunen. Het leren 'van' en 'met' elkaar wordt benadrukt.<sup>67</sup> Ten slotte is een belangrijk kenmerk van onderwijs vanuit hoge verwachtingen dat 'fouten' van leerlingen worden gezien als een vanzelfsprekend onderdeel van het leerproces.



## Activiteiten



Op basis van bovenstaande kennis is de aanbeveling: **Werk vanuit hoge verwachtingen: stel heldere leerdoelen.** Onderzoek de manier waarop jij als leerkracht werkt met leerdoelen. Drie suggesties voor concrete activiteiten staan hieronder.

- **Typen doelen**  
Onderzoek de doelen die jij behandelt in de klas, welk type doelen stel jij?
- **Feedback onder de loep**  
Breng de feedback die jij geeft in kaart met behulp van kijkvragen.

- **Stimuleren van zelfsturing**  
Onderzoek met behulp van een checklist hoeveel en welke feedback op zelfsturing jij je leerlingen geeft.

Zie voor meer informatie over hoe je deze activiteiten kunt uitvoeren 'Activiteiten bij Aanbeveling 4' op [www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen).

Voor activiteiten over formatief toetsen verwijzen we naar de 'Toolkit Formatief toetsen' op het Platform Leren van Toetsen: <https://lerenvantoetsen.nl/toolkit-formatief-toetsen>



- 1 WEES JE BEWUST VAN JE VERWACHTINGEN VAN LEERLINGEN
- 2 WEES JE BEWUST VAN DE MANIEREN WAAROP JE VERWACHTINGEN COMMUNICEERT
- 3 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: FLEXIBELER GROEPEREN
- 4 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: LEERDOELEN STELLEN
- » 5 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: KLASKLIMAAT
- 6 BENUT DE KRACHT VAN HET TEAM

## 5 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: ZORG VOOR EEN POSITIEF KLASKLIMAAT

Een positief klasklimaat is voordelig voor een veilig leerklimaat waarin leerlingen fouten durven te maken, gemotiveerd zijn om te leren en succesvol zijn op hun eigen niveau. Het klasklimaat wordt bepaald door de relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de leerkracht. Het klasklimaat heeft een grote impact op de ontwikkeling van leerlingen, zowel cognitief als affectief. De verwachtingen van een leerkracht hebben een sterke invloed op het klasklimaat.



## 5.1 Klasklimaat

Het klasklimaat wordt gedefinieerd als de mate waarin de relaties die leerlingen met de leerkracht en met elkaar hebben, ondersteunend en positief zijn.<sup>12</sup> Het klasklimaat heeft een grote invloed op de affectieve, de sociale en de cognitieve leeropbrengsten van leerlingen. De mate waarin leerlingen voelen dat de leerkracht om hen geeft, beïnvloedt bijvoorbeeld de verwachtingen die leerlingen van zichzelf hebben op het gebied van leren en gedrag.<sup>68</sup> De leerkracht bepaalt het klasklimaat vooral door te laten zien wat er verwacht wordt van de samenwerking tussen leerlingen, van de mate van ondersteuning van elkaar en van de manier waarop je met elkaar omgaat in de klas.

## 5.2 Klasklimaat en verwachtingen

Een positief klasklimaat is voordelig voor het leerklimaat.<sup>69</sup> Er zijn grote verschillen tussen het klasklimaat dat leerkrachten creëren vanuit hoge verwachtingen en het klasklimaat dat leerkrachten creëren die minder hoge verwachtingen van bepaalde leerlingen hebben. In een klasklimaat dat gevormd is vanuit hoge verwachtingen, zijn de relaties constructief en werkt de klas samen als een gemeenschap. Wanneer er niet vanuit hoge verwachtingen van alle leerlingen gewerkt wordt, is de warmte, ondersteuning en affectie van leerkrachten voorbehouden aan een beperkte groep leerlingen. Dit zijn meestal de leerlingen van wie de verwachtingen hoog zijn en de leerlingen die geen uitdagend gedrag laten zien. Met uitdagend gedrag bedoelen we gedrag dat leerkrachten lastig vinden om mee om te gaan. Verschillende leerkrachten ervaren verschillend gedrag als uitdagend.

Een klasklimaat vanuit hoge verwachtingen van alle leerlingen stimuleert expliciet het gevoel van gelijkwaardigheid. Leerkrachten motiveren en betrekken alle leerlingen door in te spelen op hun interesses. De leerlingen werken ook regelmatig met elkaar samen, doordat leerkrachten werken met flexibele en heterogene groepen. Leerlingen hebben zo meer contact met elkaar, waardoor ze relaties opbouwen en ze meer gewend zijn om elkaar te helpen. Dit maakt de relaties tussen alle leerlingen in de klas ondersteunend en constructief, wat bijdraagt aan een positief klasklimaat.

Een belangrijk aspect van het klasklimaat is de manier waarop leerkrachten tijdens de les reageren op fouten die leerlingen (dreigen te) maken. Leerkrachten met hoge verwachtingen ondersteunen de leerlingen met vragen of hints, totdat leerlingen zelf het goede antwoord geven en zich succesvol voelen. Als er een fout wordt gemaakt, laat de reactie van leerkrachten zien dat fouten een vanzelfsprekend onderdeel van het leren zijn. Op het gebied van gedrag maken leerkrachten met hoge verwachtingen duidelijke afspraken met de groep en ze communiceren heldere gedragsverwachtingen. Wanneer een leerling dreigt uitdagend gedrag te laten zien, wordt dit tijdig gesignaleerd en bijgestuurd om te voorkomen dat de leerling een negatieve ervaring opdoet in de groep. In de kern gaat het om het streven naar succes op elk vlak voor elke leerling, door hier zowel vooraf als tijdens situaties bewust naar te handelen.

## 5.3 Uitdagend gedrag en verwachtingen

Leerlingen die vaak uitdagend gedrag laten zien, lopen veel risico dat leerkrachten lage verwachtingen van hen hebben. De leerlingen zitten vaker in de laagste niveaugroepen, ongeacht hun leerprestaties.<sup>70</sup> Ook krijgen zij lagere schooladviezen dan op basis van hun prestaties mag worden verwacht.<sup>18</sup> Het gedrag van deze leerlingen leidt vaak tot meer conflicten met leerkrachten.<sup>71</sup> Tegelijkertijd is meer conflict in de leerkracht-leerlingrelatie weer voorspellend voor meer uitdagend gedrag bij leerlingen. Het uitdagende gedrag leidt tot minder goede uitkomsten, zowel op sociale vaardigheden als hun leerprestaties.<sup>72,73,74</sup>

Leerkrachten die succesvol omgaan met uitdagend gedrag van leerlingen zijn in een recente studie geobserveerd, geïnterviewd en er is hen gevraagd om STARR (Situatie – Taak – Actie – Resultaat – Reflectie) reflecties te schrijven over situaties met leerlingen die uitdagend gedrag laten zien.<sup>75</sup> Hun opvattingen en handelen zijn beschreven vanuit de zelfdeterminatietheorie met de drie psychologische basisbehoeften; autonomie, competentie en sociale verbondenheid (zie ook aanbeveling 4 'Werk vanuit hoge verwach-

## 5.4 Het klasklimaat in kaart

tingen: stel heldere leerdoelen). De leerkrachten zijn vooral sterk in het scheppen van een positief klasklimaat waarin uitdagend gedrag zoveel mogelijk voorkomen wordt. De focus op de sociale verbondenheid is het meest zichtbaar; de leerkrachten laten zien dat zij oprechte interesse hebben in leerlingen en tonen empathie. Daarnaast zijn zij begripvol en accepteren alle leerlingen zoals ze zijn. De leerkrachten zien uitdagend gedrag niet als een kenmerk van een leerling, maar als een manier van die leerling om iets duidelijk te maken. Ze vinden dat je open en met aandacht moet kijken naar het gedrag om de leerlingen te begrijpen, zodat je hen vervolgens verder kunt helpen.

Het klasklimaat wordt bepaald door de relaties in de klas. Als leerkracht is het daarom belangrijk om die relaties in beeld te krijgen. Methoden voor sociaal-emotionele ontwikkeling bevatten vaak instrumenten om het klasklimaat en relaties tussen leerkracht en leerlingen in kaart te brengen. De methoden hebben bijvoorbeeld een vragenlijst die leerlingen kunnen invullen. Hierbij gaat het meestal om drie aspecten: emotionele ondersteuning, klassenmanagement en instructie, en didactische ondersteuning. Op basis van de antwoorden van de leerlingen kunnen leerkrachten in gesprek met de leerlingen en kunnen zij aanpassingen doen.

### Een STARR reflectie: Stimuleren van begrip voor elkaar



**Situatie** Leerlingen kunnen onzeker zijn over zichzelf; op sociaal gebied of op het gebied van leren. De ene leerling heeft diabetes en is hierdoor het vertrouwen in haar lichaam kwijt. Een andere leerling stottert en heeft soms het gevoel uitgelachen te worden. Weer een andere leerling wordt snel boos en wil graag anders reageren, maar hij weet niet hoe.

**Taak** Als leerkracht is het belangrijk goed naar leerlingen te kijken en te luisteren. Leerlingen kunnen heel goed verwoorden hoe ze zich voelen. Als leerkracht wil je dat ze begrip krijgen voor elkaar en zich in de ander kunnen verplaatsen.

**Actie** Het spel 'welke jas kies ik?' is bedoeld om leerlingen inzicht te geven in zichzelf en in de ander. Wat je ziet is niet altijd wat de ander voelt. De jas staat voor een rol die iemand speelt, maar ook voor het etiket dat anderen hem of haar opplakken. Er worden een aantal bordjes in de klas opgehangen met daarop jassen met een gevoel, bijvoorbeeld jaloezie, onzeker, lief, gevoelig, verdrietig, stoer, boos en bang. Leerlingen gaan bij de jas staan die bij hen past. Zij leggen uit waarom ze daar staan. De leerlingen zijn hierin vaak heel eerlijk en stellen zichzelf open. Ze leren elkaar beter kennen en begrijpen, waardoor ze zich beter in de ander kunnen inleven. Dit is bevorderend voor de relaties onderling.

**Resultaat** Uit een praktijkonderzoek blijkt dat onderlinge banden in de groep werden versterkt door de open gesprekken. Wanneer een leerling het moeilijk had, wist een andere leerling waar het vandaan kwam en troostte diegene. Er was begrip. Als je als leerkracht ook open en eerlijk bent, ontstaat er een vertrouwensband die bevorderlijk is voor een positief klasklimaat.

**Reflectie** Als leerkracht ben je vaak druk met rekenen, taal, spelling, etc. Maar leerlingen zijn ook in ontwikkeling als persoon. Wie ben ik? Waar sta ik? Wat kan ik? Leerlingen kunnen dit goed zelf verwoorden, maar weten dit niet, omdat we veelal 'over' hen praten in plaats van 'met' hen. Als leerkracht kan je hierin een grote rol spelen.

Zie <https://fontys.nl/passend-leren-omgaan-met-uitdagend-gedrag> voor video-opnames, portretten en meer STARR reflecties van de leerkrachten uit het praktijkonderzoek. Of download de activiteiten bij deze aanbeveling via [www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen) en pas de STARR reflectie zelf toe.





Het sociogram is een ander waardevol instrument om de sociale relaties in kaart te brengen. Het is een weergave van de relaties tussen leerlingen in de klas, op basis van vragen die leerkrachten aan hen stellen. Er kan bijvoorbeeld gevraagd worden om drie klasgenoten op te schrijven met wie de leerling graag samenwerkt en een klasgenoot met wie de leerling niet graag samenwerkt. Ook kan gevraagd worden naar vriendschappen of populariteit, afhankelijk van het doel waarvoor het sociogram wordt gemaakt. Een sociogram kan positieve én negatieve nominaties van klasgenoten bevatten. Dit vraagt om een zorgvuldige afname, waarbij leerlingen zeker weten dat de uitkomsten niet openbaar besproken worden. Het kan handmatig, maar er zijn ook computerprogramma's beschikbaar die het afnemen gemakkelijker maken, bijvoorbeeld Sometics.com.

Veel leerkrachten hebben weleens een sociogram afgenomen in hun klas. Het regelmatig maken van een sociogram is minder vanzelfsprekend. Het sociogram kan bijvoorbeeld gebruikt worden om nieuwe groepjes samen te stellen voor een nieuwe (niet al te lange) periode. Wanneer dit volgt op het invullen, dan begrijpen leerlingen waarom zij regelmatig een sociogram moeten invullen. Het geeft de mogelijkheid om leerlingen die 'over het hoofd gezien worden' of die buitengesloten worden, strategisch te koppelen aan leerlingen die sociaal vaardig zijn en die aanzien hebben in de groep. Als er subgroepen gevormd zijn, kun je als leerkracht zoeken naar openingen om relaties op te bouwen tussen leerlingen van de verschillende subgroepen. Het is soms een ingewikkelde puzzel, maar het voorgaande maakt duidelijk dat het de investering waard is voor zowel de sociaal-emotionele, als voor hun cognitieve ontwikkeling van leerlingen.

## Investeren in een positief klasklimaat



Leerkrachten die werken vanuit hoge verwachtingen stimuleren veel samenwerking en verwachten van leerlingen dat zij elkaar helpen. Zij stellen regels voor samenwerking en de omgang met elkaar vaak op aan het begin van het schooljaar en gezamenlijk. De regels worden expliciet geformuleerd en zichtbaar gemaakt in de klas. Het gedrag dat je zelf als leerkracht laat zien, toont het voorbeeld voor de leerlingen. Het is daarom heel zinvol om jezelf een keer te filmen en kritisch te kijken naar de manier van communiceren, verbaal en non-verbaal. Zie hiervoor aanbeveling 2 ('Wees je bewust van de manieren waarop je verwachtingen naar leerlingen communiceert'). Het kan je verrassen wanneer je ziet hoe je kijkt als je teleurgesteld bent of wanneer je een sarcastisch toontje in je stem hoort. Ook kan het je verrassen hoe warm en ondersteunend je bent in je interacties.

Er zijn veel activiteiten die je als leerkracht kunt doen met leerlingen om elkaar goed te leren kennen en om

constructieve relaties te stimuleren. Bijvoorbeeld door het geven van taken en verantwoordelijkheden aan groepjes leerlingen, door het samen zorgen voor een opgeruimd en mooi aangekleed lokaal, en door het visualiseren van de kwaliteiten of eigenschappen van de leerlingen. Veel suggesties voor een positief klasklimaat staan in methoden voor sociaal-emotionele ontwikkeling als de vreedzame school en leefstijl.

De laatste jaren is er veel aandacht voor de positieve psychologie. Uit meer dan 300 studies blijkt dat positiviteit leidt tot meer succes.<sup>76</sup> Expliciet werken vanuit positiviteit maakt het niet alleen plezieriger in de klas, maar het is ook goed voor het leren. Werken vanuit positiviteit kun je als leerkracht op talloze manieren doen. Bijvoorbeeld door het bespreken van positieve ervaringen, het geven van een compliment aan iemand of door een leuk spelletje te doen waaraan je samen veel plezier beleeft.

## 5.5 Klasklimaat en (groot)ouders

Het laatste punt dat kan helpen om een positief klasklimaat te realiseren, is door ouders, verzorgers en/of grootouders te betrekken bij het onderwijs. Door hen beter te leren kennen, krijgen leerkrachten meer inzicht in de thuissituatie van de leerling. Eventuele stereotiepe beelden waarop verwachtingen gebaseerd zijn, kunnen hierdoor genuanceerd worden. Ook kunnen leerkrachten de interesses, talenten, kennis, vaardigheden en culturele achtergronden van ouders en grootouders benutten in gastlessen, presentaties, feesten en hulp bij de aankleding van de klas. Dit kan helpen om warme, ondersteunende relaties op te bouwen, zowel met de leerlingen als met de mensen om hen heen. Het kan een enorme bijdrage leveren aan het klasklimaat en daarmee aan de ontwikkeling van leerlingen. Werken vanuit partnerschap versterkt de positieve betrokkenheid bij het onderwijs<sup>77</sup> en het welbevinden van de leerling.



### Even bellen met ouders



Een leerkracht vertelt dat zij in de eerste weken van het schooljaar altijd alle ouders of verzorgers kort opbelt om kennis te maken en hen te vertellen dat ze het fijn vindt om een jaar te mogen werken met hun kind. Ze spreekt af dat ze graag tijdig contact heeft wanneer er iets is, van beide kanten. Dit maakt dat ouders haar een kort berichtje sturen of opbellen als er iets aan de hand is. Zo kreeg ze op maandagmorgen een mailtje van een moeder dat de opa van de leerling te horen had gekregen dat hij niet meer beter zou worden. De leerling was hierdoor erg overstuur. Toen de leerling op school kwam, trapte hij tegen een tas, gooide een stoel om en ging boos zitten. De leerkracht reageerde heel kalm, ging bij de leerling zitten en zei dat ze gehoord had van het trieste nieuws en dat hij altijd bij haar terecht kon. De leerling brak, hilde en begon te praten. De klasgenoten reageerden begripvol en wilden hem troosten. De gebeurtenis had heel anders kunnen verlopen als de leerkracht van niets had geweten.

### Activiteiten



Op basis van bovenstaande kennis is de aanbeveling: **Werk vanuit hoge verwachtingen: zorg voor een positief klasklimaat.** Breng het klasklimaat in jouw klas in kaart en reflecteer op jouw rol hierin. Twee suggesties voor concrete activiteiten staan hieronder.

- **Maak je eigen STARR reflectie**  
Reflecteer op een situatie waarin een leerling uitdagend gedrag vertoonde, of waarin dit dreigde te gaan gebeuren en ga hierover in gesprek met collega's.
- **Het klasklimaat door de ogen van je leerlingen**  
Een vragenlijst die je (deels) kunt voorleggen aan je leerlingen. Hoe ervaren zij het klasklimaat?

Zie voor meer informatie over hoe je deze activiteiten kunt uitvoeren 'Activiteiten bij Aanbeveling 5' op [www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen).





1 WEES JE BEWUST VAN JE VERWACHTINGEN VAN LEERLINGEN

2 WEES JE BEWUST VAN DE MANIEREN WAAROP JE VERWACHTINGEN COMMUNICEERT

3 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: FLEXIBELER GROEPEREN

4 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: LEERDOELLEN STELLEN

5 WERK VANUIT HOGE VERWACHTINGEN: KLASKLIMAAT

» 6 BENUT DE KRACHT VAN HET TEAM

## 6 BENUT DE KRACHT VAN HET TEAM

Collective efficacy is de gedeelde overtuiging van het schoolteam dat zij gezamenlijk het verschil kunnen maken voor iedere leerling. Op scholen waar dit vertrouwen in eigen kunnen hoog is, gaan gesprekken over het onderwijs vaker over het leren van leerlingen vanuit hoge verwachtingen, dan over het uitvoeren van de lessen. De collective efficacy is over het algemeen sterker als scholen meer onderzoekend gaan werken en als professionele dialogen structureel plaatsvinden.



## 6.1 Collective efficacy

In aanbeveling 1 ('Wees je bewust van je verwachtingen van leerlingen') kwam het belang van zowel self-efficacy als collective efficacy voorbij. Self-efficacy verwijst naar de mate waarin leerkrachten vertrouwen hebben in het eigen vermogen om leerlingen te ondersteunen op het gebied van leren en gedrag, het gevoel dat ze invloed hebben op leeruitkomsten van leerlingen<sup>20</sup> en het nemen van verantwoordelijkheid voor zowel positieve als negatieve uitkomsten van leerlingen.<sup>21</sup> Meer vertrouwen in eigen kunnen, leidt veelal tot hogere verwachtingen van leerlingen en meer inspanning en volharding van leerkrachten om iedere leerling verder te brengen.

Hetzelfde principe als bij self-efficacy geldt voor het team als geheel. Collective efficacy is de gedeelde overtuiging van een team dat zij gezamenlijk de capaciteiten hebben om het onderwijs te organiseren en aan te bieden, zodat leerdoelen worden bereikt.<sup>78</sup> Collective efficacy beïnvloedt hoe leerkrachten zich voelen, hoe ze denken, zichzelf motiveren en hoe zij handelen.<sup>79</sup> Het is een belangrijke component van de cultuur in de school. Wanneer er sprake is van collective efficacy, dan reflecteert de schoolcultuur hoge verwachtingen van de leerlingen. Dit is vaak te merken aan de taal die in de school wordt gebruikt: in scholen waar de collective efficacy hoog is, ligt de focus bij gesprekken over onderwijs meer op het leren van leerlingen, dan op het uitvoeren van lessen.

Als er in een team gesproken wordt over samenwerking en de invloed die leerkrachten hebben op het leren van leerlingen, dan doet dat iets met de taakopvatting van leerkrachten. Wanneer leerkrachten het evalueren van - en reflecteren op - het effect van hun handelen op het leren van leerlingen als hun taak zien, versterkt dat het gevoel van verantwoordelijkheid over zowel positieve als negatieve resultaten van leerlingen. Ook stimuleert dit het gezamenlijk reflecteren op wat beter kan en hoe problemen opgelost kunnen worden.<sup>80</sup> Doordat het gebeurt vanuit hoge verwachtingen, worden goede aanpakken verder versterkt en worden leerkrachten gemotiveerd om langer vol te houden.

### Collective efficacy herkennen



Een hogere mate van collective efficacy wordt zichtbaar wanneer de gesprekken minder gaan over het uitvoeren van de lessen en meer over het leren door leerlingen.

#### Het uitvoeren van lessen:

- Hoe ga ik die extra toets inplannen?
- Hoeveel tijd gaat het voorbereiden van dat project mij kosten?

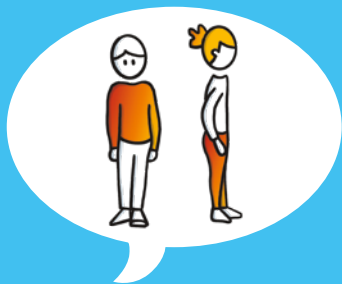
#### Leren door leerlingen:

- Wat levert mijn nieuwe aanpak van de rekeninstructie op?
- Hoe kunnen we effectiever samenwerken om het project te laten slagen?
- Hebben de leerlingen de juiste kennis en vaardigheden verworven?
- Hoe weten we dat?
- Hoe kunnen we op basis van deze leeruitkomsten onze instructie verder verbeteren?<sup>81</sup>

Wat herken je in je eigen gedrag en dat van je team op school? Verzamel voorbeelden hiervan en ga hierover in dialoog met je collega's.

## 6.2 Het benutten van gegevens

Hoe kun je als team de collective efficacy versterken? Dat kan allereerst door als team onderzoeksmatig te werken.<sup>82</sup> Op basis van verzamelde gegevens (data) kan het team het leerproces van leerlingen evalueren. Denk hierbij aan formatieve assessment, zoals beschreven in aanbevelingen 3 en 4. Werk van leerlingen, observaties, gesprekjes en toetsen: deze gegevens geven allemaal inzicht in het leren van leerlingen en daarmee in de effectiviteit van het handelen. Hoe meer informatie van verschillende bronnen met elkaar



worden gecombineerd, hoe betrouwbaarder het beeld is. Waar het hierbij om gaat, is dat leerkrachten steeds samen expliciet de relatie leggen tussen hun acties en de ontwikkeling van leerlingen. Bijvoorbeeld ook wanneer collega's met elkaar delen dat een nieuwe aanpak leidt tot betere leerresultaten. In een onderzoekende cultuur waarin het team samen evalueert en reflecteert, wordt de collective efficacy steeds verder versterkt.<sup>78</sup>

### 6.3 Professionele dialoog in veilige omgeving

Vertrouwen in elkaar, in elkaars kwaliteiten en in de impact die je als team gezamenlijk hebt, zijn kernelementen van schoolteams met een hoge mate van collective efficacy. Om het eigen handelen te bespreken en om samen te zoeken naar effectieve aanpakken is veiligheid in het team belangrijk.<sup>81</sup> Die veiligheid is er niet vanzelf.

Schoolleiders spelen een cruciale rol. Zij kunnen een veilige werk- en leeromgeving creëren waarin de focus ligt op leren en de impact die het team gezamenlijk kan maken. Alles wat is beschreven over de hoge verwachtingen die leerkrachten van leerlingen moeten hebben, geldt ook voor de verwachtingen die schoolleiders van hun teamleden moeten hebben. Naast hoge verwachtingen is er meer nodig; bijvoorbeeld de schoolleider als rolmodel, inbedding van onderzoeksmatig werken in de routines van werken aan schoolontwikkeling en facilitering.<sup>83,84</sup>

De professionele dialoog speelt ook een belangrijke rol.<sup>85</sup> Het helpt als een team spreekt *over* of *vanuit* de bedoeling van het onderwijs. Als teamleden het bijvoorbeeld hebben over het aansluiten van leerstof bij leerlingen, over ontwikkeling van leerlingen in relatie tot de onderwijsaanpak, en wat er precies verstaan wordt onder 'een goede leerling', dan stimuleert dit leerkrachten anders te kijken naar leren. De dialoog stimuleert hoge verwachtingen en het zien van tegenvallende resultaten als kansen om te leren.

#### In gesprek over analyses



De leerkrachten van basisschool De Regenboog analyseren zelf de resultaten van de taal- en rekentoetsen van hun eigen groep. Daarna bekijken taal- en rekencoördinatoren de analyses. De resultaten worden vervolgens besproken in een bouwvergadering. Iedere leerkracht bedenkt mogelijke verklaringen voor veranderingen in de resultaten, zowel voor positieve als negatieve resultaten.

Tijdens het overleg stelt het team vragen om samen te achterhalen hoe ieder tot de resultaten is gekomen. Hierbij wordt steeds de koppeling gemaakt met het handelen van de leerkrachten en de keuzes die zijn gemaakt. Door de directe koppeling met het handelen van leerkrachten heeft het gesprek veel diepgang. De teamleden stellen ook kritische vragen, waarbij is afgesproken dat zij doorvragen op veronderstellingen en aannames (Bijvoorbeeld: 'Deze leerling kan dat niet.')

De bouw (onder-, midden- en bovenbouw) vormt voor de leerkrachten een veilige omgeving, waar zij zich niet ter verantwoording geroepen voelen. De leerkrachten ervaren een duidelijke meerwaarde van het gesprek. Zij leren van en met elkaar om beter te kunnen aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van individuele leerlingen.

Bij het voeren van een professionele dialoog zijn er zes aspecten waaraan je als team bewust kunt werken<sup>86</sup>:

1. Vanuit een open houding vragen naar de meningen en opvattingen van collega's. Daarbij openstaan voor andere ideeën, maar eveneens kritisch zijn op aannames en/of vooroordelen.
2. De effectiviteit van huidige werkwijzen, materialen, methoden, aanpakken en routines ter discussie stellen. Verzamel gegevens en onderbouw uitspraken hierover met bewijs.



3. Planmatig een situatie analyseren en evalueren zodat gedetailleerde informatie beschikbaar is om goede keuzes te kunnen maken.
4. Het vragen en geven van argumenten voor standpunten en het nemen van besluiten op basis van grondige afwegingen.
5. Kennis gebruiken vanuit literatuur, van experts of andere scholen raadplegen om betere keuzes te kunnen maken.
6. Elkaar feedback geven, helpen en vragen stellen op een constructieve manier.

## 6.4 Collegiale feedback

Voor het geven van collegiale feedback zijn goede relaties en een open houding van groot belang. Uit onderzoek naar feedback die leerkrachten elkaar geven, blijkt dat de volgende aspecten van belang zijn.<sup>87</sup>

- Net als bij leerlingen is feedback effectiever als vooraf een bepaald doel is gesteld. Als je als leerkracht bijvoorbeeld een nieuwe aanpak wilt leren om je aandacht over alle leerlingen te verdelen, dan kan een collega daar specifiek op letten en feedback op geven.
- Feedback heeft meer betekenis als duidelijk is waar het op gericht is. Als je als leerkracht bijvoorbeeld zegt: 'Je hebt in je uitleg goed geluisterd naar wat deze leerling niet begreep, waardoor je uitleg goed aansloot bij zijn behoeften' is dat veel bruikbaar dan: 'Je hebt goede uitleg gegeven'.
- Het geven van BKC-feedback<sup>88</sup> (Bevestigend, Kritisch, Constructief. Zie ook aanbeveling 4 'Werk vanuit hoge verwachtingen: stel heldere leerdoelen'). Geef op basis van het leerdoel aan wat al goed ging, wat nog beter kon en bespreek ook op welke manier je collega het handelen nog verder kan verbeteren.
- Het is van belang dat er niet te veel tijd zit tussen het gedrag dat je hebt geobserveerd en de feedback die je daarop geeft.

### Reflectie op video-opnames



Op basisschool De Planeet werkt een leerkracht die pas in groep 1-2 is gestart. Hij heeft gelezen in de publicatie 'Werk maken van gelijke kansen' over een groot onderzoek waaruit blijkt dat leerkrachten de taalvaardigheid van kleuters meer beoordelen op basis van de afkomst van de leerlingen dan op hun taalvaardigheid. Hij herkent bij zichzelf dat hij hogere verwachtingen heeft van de ene leerling dan van de andere. Adviezen uit het boekje zijn om regelmatig de taalvaardigheid van alle leerlingen te observeren en om een taalrijke omgeving te creëren die kan compenseren voor wat sommige leerlingen thuis missen. De leerkracht verdiept zich verder hierin en experimenteert met verschillende aanpakken. Hij neemt vervolgens het initiatief om in een vergadering een video-opname van hemzelf te bespreken. In de opname is te zien hoe hij taal stimuleert met constructiematerialen.

De bouwcoördinator begeleidt de bespreking. Er is gewerkt met twee rondes. In de eerste ronde vertelt iedereen in het team wat opviel bij het kijken van de opname. De teamleden zeiden eerst iets positiefs en stelden verduidelijkende vragen. In de tweede ronde besprak het team:

- In hoeverre deze aanpak beter aansloot bij de behoeften van de leerlingen op gebied van taalontwikkeling.
- Waar de teamleden voor zichzelf een ontwikkelkans zagen.

De bespreking is afgesloten met de vraag die iedereen voor zichzelf beantwoordde: 'Wat ga je concreet doen?'

Deze manier van leren van video-opnames is goed bevallen. Het heeft bijgedragen aan meer dialoog en een meer eenduidige aanpak in de groepen 1-2. Het leren van elkaars opnames is inmiddels een vast agendapunt in het bouwoverleg.

Feedback geven aan collega's kan ook door vragen aan elkaar te stellen. Open vragen zijn meestal effectiever, omdat deze ruimte geven voor een uitgebreid antwoord. Ook is het effectief om oplossingsgerichte vragen te stellen, waarbij de ander gestimuleerd wordt om na te denken over een concrete oplossing voor het verbeteren van bepaald handelen. Daarnaast kunnen collega's reflectieve vragen stellen. Reflectieve vragen zijn bedoeld om iemand over zijn eigen handelen of rol te laten nadenken. Hierbij kan een reflectiemodel gebruikt worden.

Naast het stellen van vragen is samenvatten een goede strategie voor het geven van feedback. Je kunt als leerkracht feedback geven door je collega kort te herhalen om vast te stellen of je hem of haar goed hebt begrepen. Op deze manier geef je de situatie en de ervaring in je eigen woorden weer. Het kan verhelderend werken voor degene die feedback krijgt. Bovendien kan hij of zij hierop aanvullingen geven. Ook is het belangrijk om de ander te erkennen. Daarmee geef je aan dat je begrijpt dat je collega iets moeilijk vindt en dat je dat accepteert.<sup>89</sup>



## Activiteiten



Op basis van bovenstaande kennis is de aanbeveling: **Benut de kracht van het team.** Onderzoek de mate van collective efficacy in jouw team en onderzoek hoe je deze kunt versterken. Twee suggesties voor concrete activiteiten staan hieronder.

- **Vragenlijst collective efficacy**

Een vragenlijst die je eerst individueel invult en vervolgens met het team bespreekt om de mate van collective efficacy en mogelijke verbeterpunten te onderzoeken.

- **Analyseer de taal in de teamkamer**

Een observatietool om de dialoog in het team te analyseren. Doe dit samen met een of enkele collega('s) en ga in gesprek over de uitkomsten.

Zie voor meer informatie over hoe je deze activiteiten kunt uitvoeren 'Activiteiten bij Aanbeveling 6' op [www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen](http://www.onderwijskennis.nl/leidraad-hoge-verwachtingen).

# MEER LEZEN OVER HOGE VERWACHTINGEN

Hieronder geven we een overzicht van toegankelijke wetenschappelijke literatuur over de onderwerpen in deze leidraad.

## ALGEMEEN:

### Becoming a high expectation teacher

Engelstalig, maar goed toegankelijk boek over de bevindingen uit onderzoek en de praktijk van 'high expectation teachers'. De aanbevelingen om flexibel te groeperen, te werken vanuit leerdoelen en een positief klasklimaat te creëren worden in dit boek verder uitgediept met praktijkvoorbeelden.

Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York: Routledge.

### Reaching Higher

Engelstalig boek over het onderzoek dat Rhona Weinstein heeft gedaan op scholen. Het boek is rijk aan voorbeelden en bevat een pleidooi voor een andere, op hoge verwachtingen gebaseerde, onderwijsbenadering.

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

### Werk maken van gelijke kansen

Dit boek biedt praktische inzichten uit onderzoek en de implicaties van die inzichten voor leraren in het primair onderwijs. Naast informatie over de achtergrond van kansen(on)gelijkheid, differentiatie en professionalisering, gaat met name deel II over de rol van verwachtingen. Samengesteld door Linda van den Bergh, Eddie Denessen en Monique Volman.

Het boek is gratis te downloaden op <https://didactiefonline.nl/artikel/werk-maken-van-gelijke-kansen>

## BIJ AANBEVELING 3 EN 4:

### Formatief toetsen en evalueren

Op deze overzichtspagina van de Kennisrotonde vind je antwoorden op vragen uit de praktijk over formatief evalueren. <https://www.kennisrotonde.nl/formatief-toetsen-en-evalueren>

### Formatief evalueren en leren

In het thematisch overzicht 'Toetsen als kans om te leren' beschrijft Dominique Sluijsmans het waarom, wat, wanneer en hoe van formatief evalueren.

<https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Toetsing-als-kans-voor-leren-formatief-toetsen-en-evalueren.pdf>

### Toetsrevolutie: Wijze lessen voor formatief toetsen

Toegankelijk geschreven en wetenschappelijk degelijk overzicht van inzichten over formatief toetsen. Het boek bevat twaalf bouwstenen die direct toe te passen zijn in de praktijk.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D. M. A., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen. Twaalf didactische bouwstenen voor effectieve didactiek*.

Meppel: Ten Brink Uitgevers. <https://toetsrevolutie.nl/?p=647>

### Zelfsturing stimuleren

Op deze overzichtspagina lees je wat bekend is uit wetenschappelijk onderzoek over zelfsturing, gebaseerd op vragen erover uit de praktijk.

<https://www.kennisrotonde.nl/zelfsturing>



## BIJ AANBEVELING 4

### Begeleiden van actief leren

Dit boek beschrijft hoe je als leerkracht zelfsturing en samenwerking kunt versterken vanuit een coachende en begeleidende rol, en hoe je doegerichte feedback kunt geven. Het boek bevat veel praktische voorbeelden en handvatten.

Bergh, L. van den & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Coutinho.

<https://www.coutinho.nl/nl/begeleiden-van-actief-leren-9789046904459>

## BIJ AANBEVELING 6

### Het Dialooginstrument

Dit instrument bestaat uit zes kaarten die elk horen bij een aspect van een reflectieve dialoog. Het is bedoeld om de dialoog in (werk)groepen en tijdens teamoverleggen verder te versterken. Per aspect is er aandacht voor de theoretische achtergrond, typering van het aspect met voorbeelduitspraken en tips voor versterking van de dialoog.

<https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/12/Dialooginstrument-onerzoekende-scholen-1.pdf>

## BIJ AANBEVELING 5

### Bouwen aan klasklimaat

Een boek waarin diverse gestructureerde activiteiten beschreven worden, die helpen om een positief klasklimaat te realiseren waarin de klas hecht is en gericht op samenwerken. Vertaald uit het Engels.

Kagan, L., Kagan, M., Kagan, S., & Kopmels, D. (2009).

*Bouwen aan Klasklimaat*. Vlissingen: Bazalt.

<https://shop.bazalt.nl/bouwen-aan-klasklimaat>

### Ouderbetrokkenheid in vve en primair onderwijs

Een overzicht over het belang van ouderbetrokkenheid en wat we weten over het stimuleren ervan.

<https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Thematisch-Overzicht-Ouderbetrokkenheid.pdf>



# REFERENTIES

- 1 Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- 2 Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2020). The stability and trajectories of teacher expectations: Student achievement level as a moderator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101819.
- 3 El Hadioui, I., Slooman, M., El-Akabawi, Z., Hammond, M., Mudde, A. L., & Schouwenburg, S. (2019). *Switchen en klimmen: Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Alkmaar: Van Genneep.
- 4 Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.
- 5 Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 85.
- 6 Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 377-386.
- 7 Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- 8 Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253.
- 9 Rubie-Davies, C. M., Meissel, K., Alansari, M., Watson, P., Flint, A., & McDonald, L. (2020). Achievement and beliefs outcomes of students with high and low expectation teachers. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1173–1201.
- 10 Lazarides, R., & Watt, H. M. G. (2015). Girls' and boys' perceived mathematics teacher beliefs, Classroom learning environments and mathematical career intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 51–61.
- 11 Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the schools* 43(5), 537-552.
- 12 Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York: Routledge.
- 13 Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 662–670.
- 14 Rubie-Davies, C. M., Weinstein, R. S., Huang, F. L., Gregory, A., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2014). Successive teacher expectation effects across the early school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 181-191.
- 15 Timmermans, A. C., van der Werf, M. P. C. G., & Rubie-Davies, C. M. (2019). The interpersonal character of teacher expectations: The perceived teacher-student relationship as an antecedent of teachers' track recommendations. *Journal of School Psychology*, 73, 114–130.
- 16 Denessen, E., Hornstra, L., Bergh, L. van den, & Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 101437.
- 17 Bergh, L. van den, Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.
- 18 Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Werf, G. van der (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459-478.
- 19 Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Bergh, L. van den, & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 515-529.
- 20 Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- 21 Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81.

- 22 Woolfolk, A. E., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). 'Teachers' self-efficacy beliefs'. In: Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). *Handbook of motivation at school*, pp. 627- 653, New York: Routledge.
- 23 Warren, S. R. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80(3), 109-116.
- 24 Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine books.
- 25 Dweck, C. S. (2009). Can we make our students smarter? *Education Canada*, 49(4), 56-57.
- 26 Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614.
- 27 Yeager, D.S., Hanselman, P., Walton, G.M. et al. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573: 364-369.
- 28 Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 33-52.
- 29 Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: the mindset revolution that is reshaping education. *Forum*, 55(1), 143-152.
- 30 Agirdag, O. (2018). The impact of school SES composition on science achievement and achievement growth: mediating role of teachers' teachability culture. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 264-276.
- 31 Thys, S., & Van Houtte, M. (2016). Ethnic composition of the primary school and educational choice: Does the culture of teacher expectations matter? *Teaching and Teacher Education*, 59, 383-391.
- 32 Al-Fadhli, H., & Singh, M. (2006). Teachers' expectancy and efficacy as correlates of school achievement in Delta, Mississippi. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 19(1-2), 51-67.
- 33 Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). 'The MODE model of attitude-behavior processes'. In: S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology*, pp. 97-116. New York: Guilford.
- 34 Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1986). 'Four factors in the mediation of teacher expectancy effects'. In: R. S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education: Current research and theory*, pp. 91-114). Cambridge University Press.
- 35 Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- 36 Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374.
- 37 Good, T., & Weinstein, R. (1986). Teacher expectations: A framework for exploring classrooms. In: K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching*, pp. 63-85. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 38 Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363-386.
- 39 Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 3(1), 1-34.
- 40 Good, T. L., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123.
- 41 Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior. *American Educational Research Journal*, 28(1), 211-234.
- 42 Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. New York: Taylor & Francis.
- 43 Bergh, L. van den (2020). *Afstemmen op diversiteit in de klas. De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren*. Eindrapportage RAAK Publiek project.
- 44 Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., & Travers, M. C. (2017). Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping' in England: A discourse analytic account. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 1-17.

- 45 Buttaro Jr, A., & Catsambis, S. (2019). Ability grouping in the early grades: Long-term consequences for educational equity in the United States. *Teachers College Record*, 121(2), 1-50.
- 46 Marks, R. (2013). "The Blue Table Means You Don't Have a Clue": the persistence of fixed-ability thinking and practices in primary mathematics in English schools. *Forum*, 55(1), 31.
- 47 Spina, N. (2019). 'Once upon a time': examining ability grouping and differentiation practices in cultures of evidence-based decision-making. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 329-348.
- 48 Denessen, E., Keller, A., Bergh, L. van den, & Broek, P. van den (2020). Do teachers treat their students differently? An observational study on teacher-student interactions as a function of teacher expectations and student achievement. *Education Research International*, 2020, 2471956.
- 49 Chan, M. (2014). Beyond expectations: 40 years of EPI. *Lancet*, 383(9930), 1697-1698.
- 50 Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- 51 Johnston, O., & Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students – A review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60(1), 42-59.
- 52 Prast, E.J., Weijer-Bergsma, E. van de, Kroesbergen E.H. & Luit, J.E.H. van (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90-116.
- 53 Timmermans, A., Rubie-Davies, C. M., & Wang, S. (2021). Adjusting expectations or maintaining first impressions? The stability of teachers' expectations of students' mathematics achievement. *Learning and Instruction*, 75, 101483.
- 54 Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog) begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Groningen: GION/ Rijksuniversiteit Groningen.
- 55 Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., d'Apollonia, S. (1996) Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4): 423-458.
- 56 Burris, C. C., & Welner, K. G. (2005). Closing the achievement gap by detracking. *Phi Delta Kappan*, 86(8), 594-598.
- 57 Hornstra, L., Stroet, K., Eijden, E. van, Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: A self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 324-345.
- 58 Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- 59 Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- 60 Latham, G. P., & Locke, E. A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics*, 35, 332-340.
- 61 Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.
- 62 Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 63 Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- 64 Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- 65 Ridder, J. M. M. van de, Stokking, K. M., McGaghie, W. C., & Ten Cate, O. Th. J., (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42, 189-197.
- 66 Sluijsmans, D. (2020). *Toetsing als kans voor leren. Een thematisch overzicht naar het waarom, wat, wanneer en hoe van formatief evalueren*. Den Haag: NRO.
- 67 Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58.

- 68 Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, 91(1), 76.
- 69 Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96.
- 70 Taylor, N. (1993). Ability grouping and its effect on pupil behaviour: A case study of a Midlands comprehensive school. *Education Today*, 43(2), 14-17.
- 71 Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915-945.
- 72 Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- 73 O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14(3), 265-288.
- 74 Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- 75 Bergh, L. van den, Ros, A., den Otter, M., de Vroedt, B., & Haasen, M. (2019). *Passend leren omgaan met uitdagend gedrag in de klas: Benutten van good practices*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- 76 Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803.
- 77 Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- 78 Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- 79 Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- 80 Hattie, J. A. C., & Zierer, K. (2018). *Ten Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. London/New York: Routledge.
- 81 Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- 82 Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research-practice-professional development nexus: mobilising schools as 'research-engaged' professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36-53.
- 83 Ros, A. & Bergh, L. van den (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapportage*. Den Haag: NRO.
- 84 Uiterwijk-Luijk, E. (2017). *Inquiry-based leading and learning: Inquiry-based working by school boards, school leaders and teachers and students' inquiry habit of mind*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- 85 Kyndt, E. Gijbels, D. Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-40.
- 86 Ros, A., De Keijzer, H. & Bergh, L. van den (2019). *Dialooginstrument onderzoekende scholen. Instrument voor de versterking van de kwaliteit van de dialoog in werkgroepen*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- 87 Thurlings, M. (2012). *Peer to peer feedback: a study on teachers' feedback processes* (proefschrift Open Universiteit). Heerlen: Open Universiteit.
- 88 Bergh, L. van den, Ros, A., & Beijgaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772-809.
- 89 Gabay, M. (2015). Providing feedback to colleagues: A continual challenge. *Hospital Pharmacy*, 50(4), 259-260.



**MET ONDERZOEK ONDERWIJS ONTWIKKELEN**

[WWW.NRO.NL](http://WWW.NRO.NL)    [WWW.ONDERWIJSKENNIS.NL](http://WWW.ONDERWIJSKENNIS.NL)