

‘De kracht van wat je verwacht’

Kansengelijkheid in het onderwijs

Annelies Keller & Linda van den Bergh

Kansenongelijkheid is een belangrijk thema in ons onderwijs. In de laatste ‘Staat van het Onderwijs’¹ laat de inspectie opnieuw zien dat de schoolloopbanen van leerlingen in toenemende mate afhankelijk zijn van het opleidingsniveau van hun ouders. Dit probleem speelt op macroniveau, bijvoorbeeld in de overgangsmomenten tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs, maar ook op microniveau. Leerkrachten dragen soms, onbewust en onbedoeld, bij aan ongelijke kansen van hun leerlingen, bijvoorbeeld tijdens dagelijkse rekenlessen. Hoe dat komt en wat je er aan kunt doen beschrijven wij in dit artikel.

De diversiteit in de klas neemt toe, onder andere door de huidige instroom van nieuwkomers en door de wet Passend onderwijs. Scholen willen steeds meer aandacht besteden aan het ondersteunen van de ontwikkeling van individuele leerlingen en leggen nadruk op talentontwikkeling, eigenaarschap of gepersonaliseerd leren in hun visie en missie. Goed inspelen op verschillen tussen individuele leerlingen is een moeilijke taak. Het bieden van maatwerk vraagt om complexe differentiatievaardigheden. Om te differentiëren maken leerkrachten keuzes ten aanzien van leerdoelen, leeractiviteiten en groeperingsvormen. Dit gebeurt op basis van de verwachtingen die zij vormen over individuele leerlingen. Deze verwachtingen worden gebaseerd op individuele leerlingkenmerken, zoals de eerdere prestaties, de werkhouding, motivatie en inzet van de leerling. Ook achtergrondkenmerken van de leerling, zoals het opleidingsniveau van de ouders, hebben invloed op verwachtingsvorming. Daarnaast zijn de opvattingen, waarden en normen van de leerkracht als persoon bepalend. Opvattingen worden gezien als een filter waardoor je

naar de omgeving kijkt. Hierdoor hebben opvattingen een sterke invloed op perceptie en vervolgens op het handelen.

VERWACHTINGSVORMING

De invloed van verwachtingen van leerkrachten op sociale ongelijkheid wordt al bestudeerd sinds Rosenthal en Jacobson in 1968 hun controversiële studie ‘Pygmalion in the Classroom’ publiceerden. Verwachtingen van leerkrachten die onterecht laag zijn, zouden via self-fulfilling prophecy effecten kunnen leiden tot lagere leerprestaties van de betreffende leerlingen. Meta-analyses hebben uitgewezen dat deze effecten van verwachtingen doorgaans zeer klein zijn en dat leerkrachten over het algemeen accurate verwachtingen vormen van hun leerlingen (Jussim & Harber, 2005). Voor specifieke groepen leerlingen, zoals leerlingen met laag opgeleide ouders of leerlingen met een specifiek leerprobleem ligt dit echter anders. De verwachtingsvorming kan nadelig beïnvloed worden door stereotiepe opvattingen of door een bevooroordeelde houding (o.a. Hornstra et al., 2010). Deze verwachtingen worden verbaal en non-verbaal gecommuniceerd naar de leerling. Eerder onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat leerkrachten meer beurten en meer tijd om te antwoorden geven aan leerlingen van wie zij hogere

¹ Op 12 april 2017 is de ‘Staat van het Onderwijs 2015/2016’ verschenen. In de ‘Staat van het Onderwijs 2015/2016’ beschrijven we wat er goed gaat en wat er beter kan in het onderwijs.



verwachtingen hebben (o.a. Howe & Abedin, 2013). Dit zorgt voor kansenongelijkheid. Voordat we de resultaten van recent onderzoek naar de relatie tussen leerkrachtverwachtingen en feedback toelichten, geven we eerst meer informatie over feedback.

FEEDBACK

Feedback is één van de meest krachtige middelen die een leerkracht kan inzetten om het leren door leerlingen te bevorderen. Feedback is informatie over de vergelijking van een geobserveerde prestatie en een doel. Deze informatie wordt gegeven met de intentie om de prestaties van de leerling(en) te verbeteren zodat het doel bereikt wordt. Goede feedback laat leerlingen actief denken. Feedback kan betrekking hebben op de taak, het proces, op samenwerking, op zelfsturing en op de leerling als persoon (Hattie & Timperley, 2007; Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2013). Feedback op de taak geeft informatie over of een antwoord goed is en of een taak goed wordt uitgevoerd. Feedback over het proces geeft informatie over de manier waarop de leerling de taak aanpakt. Feedback op samenwerking geeft informatie over de samenwerkings- en sociale vaardigheden van leerlingen. Feedback op zelfsturing geeft informatie over hoe leerlingen hun taak plannen, monitoren of erop reflecteren. Feedback op

de leerling als persoon bestaat meestal uit positieve opmerkingen over de leerling zelf, zonder dat duidelijk is waar het precies over gaat. Dit laatste type feedback geeft de leerling nauwelijks informatie en is niet effectief om leren te bevorderen. Met name feedback op zelfsturing is wel effectief om het leren

Leerkrachten dragen soms, onbewust en onbedoeld, bij aan ongelijke kansen van hun leerlingen.

door leerlingen te bevorderen. Leerlingen kunnen hiervan leren welke strategieën in welke situaties goed gebruikt kunnen worden. Dit helpt leerlingen te 'leren leren'.

De manier waarop feedback gegeven wordt, kan meer sturend of meer begeleidend zijn. Bij sturende feedback worden vragen gesteld waarop een bepaald antwoord wordt verwacht, wordt extra uitleg gegeven of wordt verteld hoe iets moet. Bij begeleidende feedback stelt de leerkracht open vragen die de leerling aan het denken zetten of worden hints

gegeven die het leren faciliteren en om hen aan te moedigen om leertaken op hun eigen manier te leren. De leidraad is 'begeleiden als het kan, sturen als het moet'. Dit past bij de rol van de leerkracht als coach of begeleider van leerprocessen. Het gaat om het ondersteunen van leerlingen, zodat zij hun eigen leerprocessen leren te sturen. Als dit lukt, draagt het bij aan een gevoel van self efficacy; het vertrouwen dat je zelf efficiënt en doeltreffend kunt handelen (Van den Bergh & Ros, 2015).

RELATIE TUSSEN VERWACHTINGEN EN FEEDBACK

In recent onderzoek is de relatie tussen leerprestaties van leerlingen, opleidingsniveau van hun ouders, leerkrachtverwachtingen en feedback onderzocht (Keller, 2017). In totaal zijn 24 rekenlessen geobserveerd in acht verschillende groepen zes van verschillende scholen. Van alle feedbackinteracties tussen de leerkrachten en hun 160 leerlingen is beschreven waarop de feedback gericht was en op welke manier de feedback gegeven werd. De verwachtingen van de leerkrachten en de achtergrondkenmerken van de leerlingen zijn geïnventariseerd met een vragenlijst en de CITO-toets Rekenen & Wiskunde M6 is als maat voor de leerprestaties genomen.

Een klimaat scheppen
waarbij fouten gezien
worden als een mogelijkheid
om te leren

Het bleek dat leerkrachten hun verwachtingen baseerden op het opleidingsniveau van ouders en op de leerprestaties van de leerlingen. De verwachtingen van leerkrachten waren duidelijk verschillend voor leerlingen van ouders met een lage, gemiddelde en hoge opleiding. De verschillen tussen de leerprestaties van de leerlingen in deze drie groepen waren echter maar klein. Dit laat zien dat de verschillen in opleidingsniveau van de ouders meer invloed hadden op de verwachtingen van de leerkracht dan op de

leerprestaties van de leerlingen. Bij de analyses van de observaties is allereerst gekeken of er verschillen waren in feedback die werd gegeven aan leerlingen van wie de leerkracht hoge of lage verwachtingen had en waarbij de verwachtingen in overeenstemming waren met de prestaties van de leerlingen. Daaruit bleek dat leerlingen voor wie leerkrachten lage verwachtingen hadden tijdens het zelfstandig werken meer taakgerichte feedback kregen en dat zowel tijdens instructie als tijdens zelfstandig werken de feedback vaker op een sturende manier aan deze leerlingen werd gegeven. Vervolgens is gekeken naar de leerlingen die onderschat of overschat werden door de leerkracht, oftewel van wie de verwachtingen lager of hoger waren dan je zou verwachten op basis van de leerprestaties. De leerlingen die onderschat werden kregen tijdens zelfstandig werken meer sturende feedback. Leerlingen die door de leerkrachten werden overschat kregen juist meer feedback gericht op zelfsturing en meer begeleidende feedback dan de onderschatte leerlingen en dan leerlingen voor wie de verwachtingen overeen kwamen met hun prestaties (Keller, 2017). Het is heel goed mogelijk dat leerkrachten dit doen vanuit de overtuiging dat sturende, taakgerichte feedback het meest effectief is voor leerlingen die moeite hebben met de leerstof. Tijdens het aanleren van nieuwe vaardigheden klopt dit ook, in deze situaties is sturende feedback essentieel; met name laagpresterende leerlingen hebben dit type feedback dus zeker nodig (Shute, 2008). Echter, in andere situaties is juist begeleidende feedback gericht op de zelfsturing de meest effectieve vorm van feedback. Dit type feedback wordt nog maar weinig gegeven (Van den Bergh, Ros & Beijard, 2013). In dit onderzoek zien we dat juist deze feedback meer wordt gegeven aan leerlingen die worden overschat, waardoor zij meer mogelijkheden krijgen om hun leervaardigheden te ontwikkelen. Ook voor lager presterende leerlingen is, naast het overdragen van kennis, het ontwikkelen van hogere orde denkvaardigheden essentieel om hen voor te bereiden op het leven en leren in de 21^e eeuw (Rubie-Davies, 2015).

WERKEN AAN KANSENGELIJKHEID

Wil je er bewust zorg voor dragen dat je iedere leerling optimale kansen biedt? Dan zijn er verschillende dingen die je kunt doen. Het eerste is het hebben van hoge verwachtingen van alle leerlingen.

Je gaat er dan van uit dat alle leerlingen uitdagende leeractiviteiten nodig hebben, dat alle leerlingen veel kunnen leren, dat vooral intrinsieke motivatie belangrijk is, dat alle leerlingen keuzevrijheid geboden moet worden en dat een goede sociale cohesie in de klas belangrijk is (Rubie-Davies, Person, Sibley & Rosenthal, 2015). Het tweede wat je zou kunnen doen is het reduceren van de effecten van eventuele lage verwachtingen. Dit kan door leerlingen meer keuzevrijheid te bieden, bijvoorbeeld over de aanpak of keuze van activiteiten en/of materialen, door meer te variëren in werkvormen, groeperingsvormen en type opdrachten en door leerlingen op een willekeurige manier beurten te geven, bijvoorbeeld met een 'blind beurtenbakje'. Het is daarnaast belangrijk dat er in de klas een klimaat heerst waarbij fouten gezien worden als een mogelijkheid om te leren. Hierbij kunnen wisbordjes² een goed hulpmiddel zijn. Door het gebruik van wisbordjes zijn alle leerlingen actief en kun je bewust kiezen welke leerling je feedback geeft op basis van het antwoord dat zij noteren.

Feedback kan meer sturend of meer begeleidend zijn.

Naast deze typen interventies is het belangrijk om te reflecteren op de wijze waarop je verwachtingen over leerlingen vormt en om kritisch te zijn wat betreft de geldigheid van deze verwachtingen en aannames. Dit vraagt een open en reflectief-onderzoekende houding. Stel jezelf kritische vragen die uitdagen om te reflecteren, om kritisch na te denken, om extra informatie te zoeken en om in gesprek te gaan met leerlingen en/of met collega's. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om vragen als: 'Weet ik dit wel zeker?', 'Geldt dit ook voor ...?', '(Hoe) heb ik dit gecheckt?', 'Waar baseer ik dit op?' (Van den Bergh & Ros, 2017).

2 Wisbordjes zijn een eenvoudig en doeltreffend middel om in één oogopslag te zien of de hele klas je instructie heeft begrepen. In plaats van één leerling voor de klas te roepen of een beurt te geven, stel je de vraag aan de klas als geheel en noteren alle leerlingen hun antwoord op hun wisbordje dat ze daarna omhoog houden.

Door op deze manieren bewust te handelen in je klas, kun je bijdragen aan optimale kansen om te leren voor alle leerlingen.



ANNELIES KELLER MSC IS AMBULANT DIENSTVERLENER CLUSTER 2 BIJ AURIS DIENSTVERLENING LEIDEN. ZIJ IS ONLANGS AFGESTUDEERD ALS ONDERWIJSWETENSCHAPPER AAN DE UNIVERSITEIT LEIDEN.

DR. LINDA VAN DEN BERGH IS LECTOR

'WAARDEREN VAN

DIVERSITEIT' BIJ FONTYS OPLEIDINGS-CENTRUM SPECIALE ONDERWIJS-ZORG WAAR ZIJ BETROKKEN IS BIJ DE MASTER EDUCATIONAL NEEDS EN VOORTGEZETTE PROFESSIO-NALISERING.



LITERATUUR

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L., & 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.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). *Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research*. *Cambridge Journal of Education*, 43, 325-356.
- 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, 131-155.
- Keller, A. (2017). *Leerkrachtverwachtingen: De invloed van het opleidingsniveau van ouders en het effect op interacties en feedback tijdens de les*. (Master's Thesis Universiteit Leiden). Verkregen van <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/52737/Keller%2C%20Annelies-s0519499-MA%20Thesis%20PEDA-2017.pdf?sequence=1>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. *The Urban Review*, 16-20.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a High Expectation Teacher: Raising the Bar*. New York, NY: Routledge.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). *A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers*. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85.
- Shute, V.J. (2008). *Focus on formative feedback*. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- Bergh, L van den & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Coutinho.
- Van den Bergh, L. & Ros, A. (2017). *Beter Onderwijs? Zoek het uit! Acht aanraders*. Dordrecht: InStondo.
- Bergh, L van den, Ros, A., & Beijard, D. (2013). *Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools*. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 341-362.