

Kansenongelijkheid: een microperspectief

SAMENVATTING

De Inspectie van het Onderwijs (2016; 2017) toont aan dat relatie tussen het opleidingsniveau van ouders en de schoolloopbaan van hun kinderen sterker wordt. Het actieplan 'Gelijke kansen in het onderwijs' beschrijft dat de Nederlandse overheid streeft naar: *'onderwijs waarin alle leerlingen en studenten zich thuis voelen en het beste uit zichzelf kunnen halen, ongeacht hun thuissituatie, talenten of achtergrond'* (Bussemaker & Dekker, 2016, p. 1-2). Daarnaast stellen scholen dit zichzelf ook steeds meer ten doel. In de visie en missie van vrijwel iedere school ligt de nadruk op talentontwikkeling, eigenaarschap, gepersonaliseerd leren of een andere term die verwijst naar het ondersteunen van de ontwikkeling van individuele leerlingen. Het gaat hierbij om de brede ontwikkeling van de leerling, op cognitief, persoonlijk, sociaal-emotioneel en moreel vlak. Dit levert een enorme uitdaging op voor de leraren die deze ambities mogen waarmaken.

Verwachtingsvorming speelt in het proces van kansenongelijkheid een belangrijke rol. Niet alleen op macroniveau, bij het maken van keuzes voor vervolgonderwijs, maar ook op microniveau; iedere dag in de klas. In dit artikel gaan we in op dit microniveau: de invloed van verwachtingen op gelijke kansen binnen de klas. Na het verduidelijken van het begrip kansenongelijkheid bespreken we belangrijke factoren die een rol spelen in verwachtingsvorming. We sluiten af met mogelijkheden voor professionele ontwikkeling om te komen van kansenongelijkheid naar kansengelijkheid.

1 Kansenongelijkheid

Er is vaak begripsverwarring rondom de term kansen(on)gelijkheid. Waar het bij gelijke kansen om gaat, is het verminderen van de relatie tussen de achtergrondkenmerken van leerlingen en hun leerprestaties. De achtergrondkenmerken zijn het opleidingsniveau van de ouders, de sociaaleconomische status van de ouders en hun cultureel-etnische achtergrond. Wanneer er geen relatie tussen de leerprestaties en de achtergrondkenmerken zou zijn, zouden leerlingen met gelijke aanleg gelijke kansen krijgen. Dan is hun schoolsucces afhankelijk van hun eigen, individuele kenmerken zoals hun capaciteiten en inzet, en niet afhankelijk van kenmerken van hun ouders (Denessen, 2017a). Gelijke kansen betekent dus niet het optimaliseren van talenten van leerlingen, het maximale uit alle leerlingen halen, het realiseren van gelijke uitkomsten of het realiseren van een minimumniveau bij alle leerlingen (Denessen, 2017b).

Vaak blijkt dat de achtergrondkenmerken van leerlingen wel een rol spelen. Dit zie je bijvoorbeeld als de leerlingen die in de laagste niveaugroepen worden ingedeeld relatief vaker uit risicogroepen en lagere sociale milieus komen, terwijl hun prestaties niet duidelijk achterblijven bij die van andere leerlingen die in hogere

niveaugroepen worden geplaatst. Ook gaan leerlingen met een vergelijkbare aanleg naar hogere niveaus van voortgezet onderwijs naarmate hun ouders zelf hoger zijn opgeleid. De vraag of dit niet verklaard wordt door een realistisch verschil in capaciteiten tussen kinderen van hoger opgeleide ouders en kinderen van lager opgeleide ouders is bestudeerd. De Inspectie van het Onderwijs (2016) vergeleek schoolloopbanen van leerlingen die een gemiddeld niveau hadden (vmbo-g/t). Van de leerlingen in deze groep die hoogopgeleide ouders hadden, ging de helft na groep 8 naar de havo of het vwo. Van de leerlingen in deze groep die laagopgeleide ouders hadden, was dit een kwart. Aan het einde van de schoolloopbaan behaalde van de eerste groep leerlingen 55% een hbo- of universitair diploma, tegenover 26% van de leerlingen met laagopgeleide ouders. Dit laat zien dat leerlingen met een vergelijkbare aanleg meer kansen krijgen in ons onderwijs naarmate hun ouders zelf hoger opgeleid zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Denessen, 2017b).

2 Verwachtingsvorming

Verwachtingsvorming speelt een belangrijke rol in de kansen die leraren hun leerlingen bieden om te leren. Om te differentiëren, maken leraren continu keuzes ten aanzien van leerdoelen, leeractiviteiten en groeperingsvormen. Dit gebeurt op basis van de verwachtingen die zij hebben van individuele leerlingen. Leraren baseren hun verwachtingen op individuele leerlingkenmerken, zoals eerdere prestaties, werkhouding, motivatie en inzet van de leerling, maar dus ook op achtergrondkenmerken van de leerling. Daarnaast zijn de opvattingen, waarden en normen van de leraar als persoon bepalend voor wat er verwacht wordt van welke leerlingen.

De invloed van verwachtingen op kansenongelijkheid wordt al bestudeerd sinds Rosenthal en Jacobson hun controversiële studie 'Pygmalion in the Classroom' publiceerden in 1968. Verwachtingen van leraren die onterecht laag zijn, zouden via *selffulfilling prophecy*-effecten kunnen leiden tot lagere leerprestaties van de betreffende leerlingen. Een *selffulfilling prophecy* wordt gedefinieerd als een onjuiste verwachting van iets of iemand die gedrag oproept waardoor de aanvankelijk onjuiste verwachting waargemaakt wordt (Merton, 1957). Daarnaast zijn er 'Golem-effecten', of verwachtingsondersteunende effecten, waarbij leraren hun verwachtingen baseren op bestaande (mogelijk juiste) verschillen tussen leerlingen en vervolgens 'blind' zijn voor veranderingen die bij de leerlingen optreden (Babad, Inbar & Rosenthal, 1982). Een *selffulfilling prophecy* kan dus verandering veroorzaken, terwijl een Golem-effect veranderingen tegenhoudt. Meta-analyses hebben uitgewezen dat deze effecten van onjuiste verwachtingen doorgaans zeer klein zijn en dat leraren over het algemeen accurate verwachtingen vormen van hun leerlingen (Jussim & Harber, 2005). Voor gestigmatiseerde groepen leerlingen, zoals leerlingen met een diagnostisch label als dyslexie, adhd of autisme, leerlingen van laagopgeleide ouders of leerlingen met een migratieachtergrond ligt dit echter anders. De verwachtingsvorming van leraren over deze groepen leerlingen kan (onbewust en onbedoeld) nadelig beïnvloed worden door stereotiepe opvattingen of door een bevooroordeelde houding. Dit kan vervolgens leiden tot minder motivatie en minder goede leerprestaties van de betreffende leerlingen (Van den Bergh et al., 2010; Hornstra et al., 2010).

2.1 Houding en stereotypering

Over gestigmatiseerde groepen leerlingen bestaan stereotiepe beelden die leraren in

meerdere of in mindere mate hebben. Stereotiepe beelden bevatten gegeneraliseerde kennis over kenmerken van mensen die tot een bepaalde groep behoren (Smith, 1993). De kenmerken van de groep worden vervolgens toegekend aan een individu dat tot de groep behoort. Stereotyperen doet iedereen van nature, mensen begrijpen zichzelf door zich te identificeren met hun eigen groep. Hierdoor worden de verschillen met andere groepen meer zichtbaar. Verder is stereotyperen het vereenvoudigen van de werkelijkheid, wat functioneel is om snel en met weinig cognitieve inspanning beslissingen te kunnen nemen. Het nemen van beslissingen op basis van informatie over een individu kost meer cognitieve inspanning (Gawronski & Creighton, 2013). Het interpreteren van kenmerken van personen door middel van stereotypering bespaart dus cognitieve inspanning (Macrae, Milne & Bodenhausen, 1994).

Leraren verschillen in de mate waarin zij stereotiepe beelden van bepaalde groepen hebben en in de mate waarin deze beelden negatief zijn. Negatieve stereotiepe beelden worden ook vooroordelen genoemd. Ook verschillen leraren in de mate waarin zij geloven dat stereotiepe beelden accuraat zijn. In onderzoek naar de relatie tussen vooroordelen ten opzichte van bepaalde groepen, verwachtingen van leerlingen die tot deze groepen behoorden en hun leerprestaties, zijn grote verschillen tussen leraren gebleken (Van den Bergh et al., 2010; Hornstra et al., 2010). Van den Bergh en collega's (2010) keken naar de houding van leraren ten opzichte van mensen met een migratieachtergrond, van Turkse of Marokkaanse komaf. Hoe negatiever de houding van leraren tegenover deze groep mensen in het algemeen, hoe lager hun verwachtingen waren van leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond in hun klas. Deze leerlingen kregen vervolgens ook lagere cijfers voor schrijfopdrachten en haalden lagere scores op Cito-toetsen begrijpend lezen en rekenen dan leerlingen met een Nederlandse achtergrond. Bij leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond in klassen met een leraar met een positievere houding waren de verschillen tussen deze twee groepen leerlingen beduidend kleiner. Hetzelfde bleek uit het onderzoek van Hornstra en collega's (2010); leerlingen met dyslexie deden het beter op het gebied van spelling, gemeten met Cito-toetsen, wanneer hun leraar een positievere houding had ten opzichte van het label 'dyslexie'.

Deze onderzoeken laten zien dat leerprestaties, gemeten met onafhankelijke gestandaardiseerde toetsen, beïnvloed kunnen zijn via de verwachtingen van de leraar. Deze prestaties hebben op hun beurt weer veel invloed op de verwachtingsvorming van de volgende leraar. In het primair onderwijs zijn leerlingen vaak al ingedeeld in niveaugroepen voor de start van het schooljaar, op basis van de prestaties in het vorige schooljaar. Hoewel dit heel goed te verdedigen is, bijvoorbeeld vanuit het oogpunt om de doorgaande lijn van ontwikkeling te borgen, is het ook belangrijk om zich te realiseren dat de eerdere prestaties beïnvloed zijn door de verwachtingen van eerdere leraren. Op deze manier kan het leerlingvolgsysteem een leerlingvangstelsysteem worden (Denessen, 2018). Er zijn verschillende studies die hebben laten zien dat leerlingen die in een hogere niveaugroep geplaatst zijn betere leerresultaten behalen dan leerlingen die in een lagere niveaugroep zijn gebleven en soms zelfs dan leerlingen die al in de hogere niveaugroep ingedeeld waren (Rubie-Davies, 2014).

2.2 Self-efficacy

De verwachtingen van een leraar over leerlingen worden ook beïnvloed door de mate van self-efficacy die de leraar voor het lesgeven ervaart. Self-efficacy is hierbij het geloof in de eigen capaciteiten om een verschil te kunnen maken voor leer-

lingen. Drie factoren zijn hierbij belangrijk; 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 (Soodak & Podell, 1996) en het gevoel van persoonlijke verantwoordelijkheid voor zowel positieve als negatieve uitkomsten van leerlingen (Woolfolk & Hoy, 1990). Leraren 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. De verwachtingen die zij van hun eigen kunnen hebben, leiden tot meer inspanningen om de leerling verder te brengen, wat kan leiden tot positieve resultaten en succeservaringen, wat weer bijdraagt aan de mate van self-efficacy (Woolfolk-Hoy, Hoy & Davis, 2009). Daarentegen zijn leraren die een lage mate van self-efficacy ervaren vaak minder gemotiveerd om zich in te zetten om het leren door leerlingen te bevorderen, vooral bij leerlingen van wie zij lage verwachtingen hebben. Omdat zij hun eigen invloed op de leerprestaties van leerlingen kleiner achten, zijn ze vaak meer gericht op de leerlingen van wie zij hoge verwachtingen hebben, omdat zij zich bij hen meer succesvol voelen (Warren, 2002). Wanneer een leraar gelooft dat zij of hij een verschil kan maken in de ontwikkeling van een leerling, stelt de leraar de verwachtingen van een leerling flexibeler bij op basis van de ontwikkelingen van de leerling (Rubie-Davies, 2014).

2.3 Mindset

Een andere factor die van invloed is op de verwachtingsvorming is het idee dat een leraar heeft over de capaciteiten die iemand heeft. Het idee van capaciteiten als een vaststaand gegeven van iemand noemen we een *fixed mindset*. Het idee dat iemand zijn capaciteiten en talenten verder kan ontwikkelen noemen we een *growth mindset* (Dweck, 2009, 2012). Een leraar met een growth mindset denkt dus dat alle leerlingen hun capaciteiten en talenten verder kunnen ontwikkelen. Dit geeft een groter gevoel van invloed op het leerproces. Door het bieden van rijke leeractiviteiten, goede instructie en begeleiding kan iedere leerling zich immers ontwikkelen. Leraren die geloven dat de capaciteiten van een leerling al min of meer vastliggen bij de geboorte, achten hun invloed om de leerling verder te helpen in hun ontwikkeling kleiner. Het idee dat sommige leerlingen nu eenmaal de potentie missen om zich te ontwikkelen, heeft lagere verwachtingen tot gevolg. Dit heeft vervolgens weer een gevolg voor de kansen die de leraar de leerling biedt om te leren. Het effect is hetzelfde als dat van een lage mate van self-efficacy. Het verschil is dat het bij de mindset gaat om het idee over wat een leerling kan, terwijl het bij self-efficacy gaat over wat je zelf als leraar kunt.

Jordan en Stanovich (2001) observeerden verschillen in interacties tussen leraren en leerlingen met speciale leerbehoeften. De leraren met een fixed mindset hadden minder interacties met leerlingen met specifieke leerbehoeften dan met andere leerlingen. De interacties die zij hadden met deze leerlingen gingen veel minder vaak over de leerstof. Leraren met een growth mindset hadden juist meer en langere interacties met de leerlingen met specifieke leerbehoeften en de interacties waren inhoudelijk van aard. Leraren die geen uitgesproken mindset hadden, leken in hun interacties meer op de leraren met een fixed mindset. Opvattingen vanuit een fixed mindset kunnen dus bijdragen aan kansenongelijkheid in de klas. Het is bekend dat een fixed mindset vooral bij leerlingen met een migratieachtergrond en meisjes leidt tot lagere prestaties en minder betrokkenheid (Boaler, 2013).

3 Communicatie van verwachtingen

Verwachtingen worden aan leerlingen gecommuniceerd door differentieel gedrag. Bij differentieel gedrag gaat het in dit geval om verschillen in de manier waarop de leraar omgaat met leerlingen van wie de verwachtingen laag zijn en met leerlingen van wie de verwachtingen hoog zijn. Leraren denken soms dat ze lage verwachtingen en/of vooroordelen niet laten merken aan hun leerlingen; dat zij deze voor leerlingen verborgen kunnen houden. Dit is echter heel moeilijk. Het MODE-model (Motivation and Opportunity as DEterminants of attitude-behavior relations; Fazio & Towles-Schwen, 1999) beschrijft dat evaluaties van individuen die bij een groep horen waar iemand vooroordelen over heeft en de daaraan gekoppelde reacties automatisch verlopen, behalve als iemand gemotiveerd is om niet bevooroordeeld te reageren en de gelegenheid heeft om dit ook niet te doen. Zelfs als een leraar zeer gemotiveerd is om onbevooroordeeld te reageren, is er in de onderwijspraktijk vaak weinig of geen gelegenheid om automatische evaluaties en gedrag te controleren. Hierdoor worden lage verwachtingen meestal onbewust en onbedoeld gecommuniceerd naar leerlingen. Dit gebeurt op verschillende manieren, via verbaal en non-verbaal gedrag. Rubie-Davies (2014) benoemt in haar review van de verwachtingsliteratuur dat lage verwachtingen gecommuniceerd worden naar leerlingen doordat leraren bij een leerling van wie ze lage verwachtingen hebben:

- minder lang wachten op een antwoord;
- na een fout antwoord eerder het antwoord zelf geven of de beurt doorgeven;
- complimenten geven die niet terecht of niet inhoudelijk zijn;
- minder constructieve feedback geven;
- meer kritiek geven;
- lagere eisen stellen wat betreft de kwaliteit van het werk;
- minder vaak de beurt geven.

Ook hebben leraren minder interacties met leerlingen van wie zij lage verwachtingen hebben en zij plaatsen hen verder van zich af. De interacties zijn meer een-op-een, minder vriendelijk en warm en er is minder oogcontact. Ten slotte zijn de manieren waarop lesgegeven wordt aan leerlingen van wie de verwachtingen laag zijn minder effectief dan de manieren waarop leerlingen van wie de leraar hoge verwachtingen heeft leskrijgen. De laatsten krijgen vaker leuke, uitdagende leeractiviteiten en meer ruimte voor autonomie, terwijl de leerlingen van wie de verwachtingen laag zijn vaak meer gestuurd worden. Zij krijgen meer herhalingswerk en minder uitdagende taken. Door al deze vormen van communicatie van verwachtingen krijgen leerlingen van wie een leraar lage verwachtingen heeft minder kansen of minder rijke kansen om te leren (Rubie-Davies, 2014).

In een recente studie onderzocht Keller (2017) de relatie tussen leerprestaties van leerlingen, opleidingsniveau van hun ouders, verwachtingen van de leraar en feedback tijdens rekenlessen in groepen 6 van de basisschool. Hieruit bleek dat leraren hun verwachtingen baseerden op het opleidingsniveau van de ouders en op de leerprestaties van de leerlingen. De verwachtingen van leraren 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. Leerlingen van wie leraren lage verwachtingen hadden, kregen tijdens het zelfstandig werken meer feedback gericht op de taak op een sturende manier. Vervolgens is gekeken naar de leerlingen die onderschat of overschat werden door de leraar, oftewel van wie de verwachtingen lager of

hoger waren dan je zou verwachten op basis van de leerprestaties. De leerlingen die onderschat werden, kregen meer sturende feedback. Leerlingen die overschat werden, kregen juist meer feedback gericht op de ontwikkeling van zelfsturing en meer feedback op een begeleidende manier. Het is heel goed mogelijk dat leraren 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 is dat inderdaad het geval (Shute, 2008). Echter, in andere situaties is juist begeleidende feedback gericht op zelfsturing de meest effectieve vorm van feedback om leren te stimuleren (Hattie & Timperley, 2007). Dit onderzoek toont aan dat juist deze feedback meer wordt gegeven aan leerlingen waarvan de leraar (te) hoge verwachtingen heeft, waardoor zij meer kansen krijgen om hun leervaardigheden te ontwikkelen.

4 Hoge verwachtingsleraren

Van iedere leerling kan een leraar hoge verwachtingen hebben, want verwachtingen zijn gerelateerd aan de prestaties van de leerling. De verwachting dat een leerling net ondergemiddeld kan gaan presteren, is een hoge verwachting bij een leerling die op dat moment ver ondergemiddeld presteert. Het gaat om de verwachting van de leraar dat hij of zij de leerling een stap verder kan brengen dan waar die leerling nu is, in de zone van zijn of haar naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978). Ongeveer een kwart van alle leraren heeft hoge verwachtingen van alle eigen leerlingen; een achtste van de leraren heeft lage verwachtingen en de rest zit ertussenin (Rubie-Davies et al., 2007; Rubie-Davies, Flint & McDonald, 2012). Veel van dit onderzoek is gedaan in het primair onderwijs. Eén studie in het tertiair onderwijs laat vergelijkbare verschillen tussen docenten zien (Li, 2014). Er blijkt geen relatie te zijn tussen de verwachtingen van de leraar en de sociaaleconomische status van de populatie die de school bezoekt; ‘hogeverwachtingsleraren’ werken in alle typen scholen, wijken en steden (Rubie-Davies, 2014).

Leraren met hoge verwachtingen verschillen in hun opvattingen en handelen van leraren die juist verschillende of lage verwachtingen hebben van hun leerlingen. Dit hangt samen met de eerder besproken mate van stereotypering en self-efficacy en de mindset van deze leraren. Zij geloven 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. Ook gaan zij constructieve relaties aan met de ouders van hun leerlingen (Rubie-Davies et al., 2015). De grootste verschillen tussen leraren met hoge en lage verwachtingen zijn zichtbaar in de manier waarop zij leerlingen groeperen, in het klassenklimaat en in de manier waarop zij werken met leerdoelen. Kenmerken van het handelen van leraren met hoge verwachtingen zijn (Rubie-Davies, 2014):

- flexibel en heterogeen groeperen;
- heldere leerdoelen stellen en communiceren;
- verantwoordelijkheid geven voor het eigen leren;
- autonomie bieden, bijvoorbeeld door keuzes in leeractiviteiten;
- veel aandacht hebben voor intrinsieke motivatie;
- veel en inhoudelijke feedback geven;
- open vragen stellen die uitdagen om te denken;

- uitgebreid nieuwe concepten introduceren;
- nadrukkelijk investeren in een positief klassenklimaat.

Uit onderzoek naar verschillen tussen leraren met hoge en lage verwachtingen blijkt dat het zelfbeeld van leerlingen bij een leraar met hoge verwachtingen positiever wordt, terwijl dit bij een leraar met lage verwachtingen gemiddeld juist daalt (Rubie-Davies, 2006). Ook gaan de leerprestaties van leerlingen bij een leraar met hoge verwachtingen meer vooruit (Rubie-Davies, 2014). Dit is in lijn met onderzoek naar de elementen die het handelen van leraren met hoge verwachtingen karakteriseren, bijvoorbeeld de kwaliteit van de feedback, het stellen van heldere leerdoelen en het stimuleren van de intrinsieke motivatie door het bieden van autonomie (Hattie, 2009; Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2014).

5 Professionele ontwikkeling

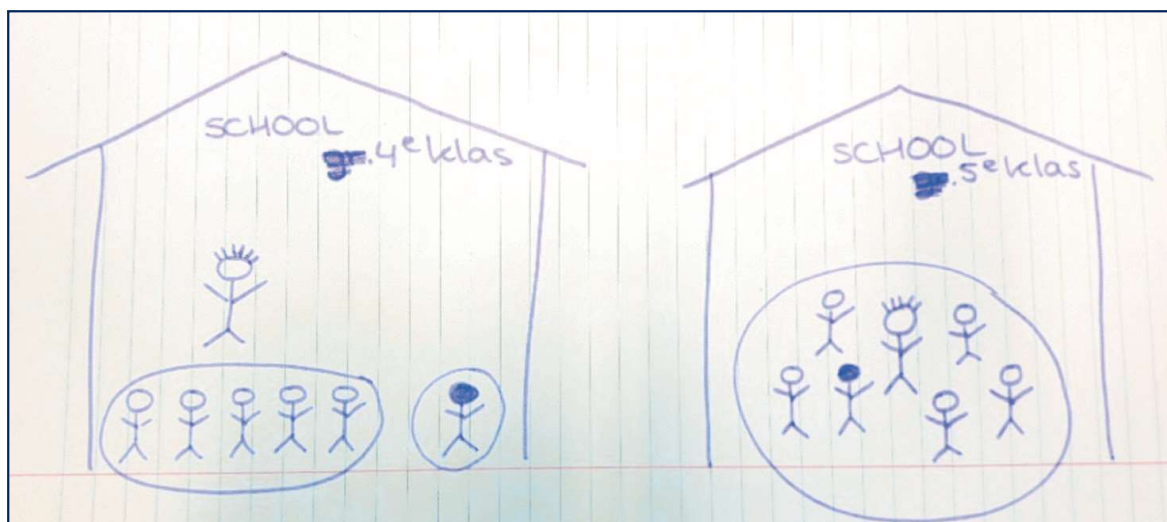
Uit het voorgaande blijkt dat de houding, opvattingen en verwachtingen van de leraar een essentiële rol spelen wanneer het gaat om professionalisering op het gebied van kansengelijkheid en verwachtingen. Om hierin professionele ontwikkeling te bewerkstelligen, is met name bewustwording nodig. Hiervoor is het belangrijk dat leraren reflecteren op hoe zij hun verwachtingen over leerlingen vormen en hoe zij op grond van deze verwachtingen verschillend omgaan met leerlingen. Ook is het van belang om kritisch te zijn wat betreft de geldigheid van hun gevormde verwachtingen en hun aannames. Dit vraagt om een open en reflectief-onderzoekende houding (Schram, Van der Meer & Van Os, 2013; Van den Bergh et al., 2017). Het is essentieel om jezelf te leren kennen als persoon en professional en om de perspectieven van anderen te (willen) verkennen. Persoonlijke verhalen zijn hiervoor een krachtig middel; zowel ter bewustwording van je eigen vanzelfsprekendheden als om te leren begrijpen wat er in een ander omgaat (Luwish, 2001). *Reflective storytelling* is een middel dat kan bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leraren. Door reflectieve storytelling verlenen mensen in woord, beeld of andere expressievorm betekenis aan zichzelf, de ander en de wereld of context waarin zij leven (McDrury & Alterio, 2003). Het is een actief proces dat veel betrokkenheid vraagt en uitdaagt om te reflecteren (Moon, 2002). Door het vinden en vertellen van het eigen verhaal, dit verder uit te diepen, te beschouwen en te reconstrueren ontstaat inzicht in de eigen denkwijzen, opvattingen en in de verwachtingen van zichzelf alsook die van de ander (McKillop, 2005). Uit onderzoek gericht op het ontwerpen en schrijven van portfolio's en beschrijvingen van keuzes die professionals maken, blijkt dat de initiële keuze voor een verhaal richtinggevend is voor het verloop van het reflectieproces en daarmee samenhangend de keuzes die gemaakt worden (McDrury & Alterio, 2003). Met name het reconstrueren van verhalen kan leiden tot inzichten waarmee de leraar de eigen onderwijspraktijk kritisch kan evalueren en kan komen tot andere keuzes in het handelen (McDrury & Alterio, 2003). Wanneer een professional zelf het verhaal kiest, neemt de intrinsieke motivatie om ervan te leren toe en wordt het gevoel van eigenaarschap vergroot (Rubie-Davies, 2014).

Het proces van storytelling kan tijdens professionaliseringsactiviteiten gestimuleerd worden door het geven van prompts. Bij het inzetten van prompts, aanzetten en vragen worden de leraren uitgenodigd om die eerste fase van een verhaal te vinden. Een verhaal zegt vaak iets over de mate van self-efficacy die de leraar er-

vaart en zijn of haar mindset: hoe denkt de leraar over zichzelf en wat ziet hij of zij bij zichzelf als het gaat om verwachtingsvorming en diversiteit? Inzicht krijgen in je eigen verhaal en het delen van ervaringen in de klas kan ook de leerlingen houvast geven en helpen bij betekenisverlening (Van der Sommen, 2018). Verhalen uit de eigen schooltijd blijken hiervoor een goede start te zijn.

In de masteropleiding Educational Needs (EN), waar vaker gewerkt wordt met storytelling, geven studenten aan dat juist de ervaringen uit eigen schooltijd hen de drive en passie hebben gegeven om dingen op een bepaalde manier te doen. Dit geldt voor positieve voorbeelden en rolmodellen, maar ook vaak voor negatieve ervaringen die hen stimuleren om juist het tegenovergestelde te doen. We geven een voorbeeld van een verhaal uit de praktijk van een student in de master EN die een voor haar bepalende ervaring heeft getekend en erover heeft verteld:

‘In de tijd dat ik op de lagere school zat in een kleine gemeente, kwamen de eerste nieuwkomers. In groep 4 kwam een Turks meisje, Meriam bij ons in de klas. Meneer De Groot die voor de klas stond gaf regelmatig aan dat zij de taal niet sprak, niet kon meedoen en ons niet zou begrijpen. Terugkijkend deed hij ogenschijnlijk geen moeite om haar erbij te betrekken en wij namen dat aan. De afstand tussen Meriam en ons werd alleen maar groter. De verandering werd duidelijk bij de overstap naar de 5^e klas, waar Bert de meester was. Hij maakte geen verschil tussen wie dan ook en Meriam maakte deel uit van de klas, net als wij.



Dit voorbeeld is gebruikt om met andere studenten de dialoog aan te gaan, onder andere over de manier waarop zij aankijken tegen leerlingen die ‘anders’ zijn en over de invloed die je als leraar hebt op de sociale processen in de klas. In het lectoraat ‘Waarderen van Diversiteit’ doen we onderzoek naar verschillende manieren om de professionele ontwikkeling van leraren op het gebied van diversiteit te ondersteunen. We willen kennis, strategieën en tools ontwikkelen die onderwijsprofessionals helpen om open en onbevooroordeeld te kijken en om zorgvuldig af te stemmen op de diversiteit aan ondersteuningsbehoeften van leerlingen, waardoor zij optimale ontwikkelingskansen voor iedere leerling kunnen creëren. Wil je meer weten? We vertellen graag ons verhaal.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Alterio, M. & McDrury, J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. New York: Routledge.
- Babad, E.Y., Inbar, J. & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474.
- 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.
- Bergh, L. van den, Ros, A. & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American educational research journal*, 51(4), 772-809.
- Bergh, L. van den, Ros, A., Vermeulen, M. & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende scholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94(6), p. 478-495.
- Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: the mindset revolution that is reshaping education. *Forum*, 55(1), 143-152.
- Bussemaker, J. & Dekker, S. (2016). *Kamerbrief. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Denessen, E. (2018). *Differentiatie in het onderwijs vergroot kansenongelijkheid*. Presentatie Schoolpsychologencongres 9 maart 2018. Verkregen op 20 mei 2018 van: <http://www.schoolpsychologencongres.nl/images/Eddie-Denessen.pdf>
- Denessen, E. (2017a). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het Onderwijs* (oratie). Leiden: Universiteit Leiden.
- Denessen, E. (2017b). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid. In K. Hoogeveen, IJ. Jepma & F. Studulski (red.), *Kansen bieden in plaats van uitsluiten. Jubileumuitgave 1992-2017* (pp. 19-38). Utrecht: Sardes.
- Dweck, C.S. (2009). Can we make our students smarter?. *Education Canada*, 49(4), 56.
- 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.
- Fazio, R.H. & Towles-Schwen, T. (1999). The MODE model of attitude-behavior processes. *Dual-process theories in social psychology*, 97-116.
- Gawronski, B. & Creighton, L.A. (2013). Dual-process theories. In D.E. Carlston (Ed.), *The Oxford handbook of social cognition* (pp. 282-312), New York, NY: Oxford University Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- 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.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *De staat van het onderwijs 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- 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.
- 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* (masterscriptie). Leiden: Universiteit Leiden.
- Li, Z. (2014). *Teachers matter: Expectation effects in foreign language classrooms at university* (doctoral dissertation). Auckland: ResearchSpace@.
- Luwish, F.E. (2001). Understanding what goes on in the heart and the mind: Learning about diversity and co-existence through storytelling. *Teaching and teacher education*, 17(2), 133-146.
- Macrae, C.N. & Bodenhausen, G.V. (1998). Stereotype activation and inhibition. In R.S. Wyer, Jr. (Ed.), *Stereotype activation and inhibition: Advances in social cognition* (pp. 9-60), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McKillop, C. (2005). Storytelling grows up: using storytelling as a reflective tool in higher education. In *Scottish Educational Research Association Conference, Perth, Scotland, 24-26 November*.
- Merton, R.K. (1957). Priorities in scientific discovery: a chapter in the sociology of science. *American sociological review*, 22(6), 635-659.
- Moon, J. (2002). *The wise earth speaks to your spirit: 52 lessons to find your soul voice through journal writing*. San Francisco: Red Wheel.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York, NY: Routledge.
- Rubie-Davies, C.M., Flint, A. & McDonald, L.G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288.
- Rubie-Davies, C.M., Hattie, J.A.C., Townsend, M.A.R. & Hamilton, R.J. (2007). Aiming high: Teachers and their students. In N. Galwey (Ed.), *Progress in educational psychology research* (pp. 65-91). Hauppauge, NY: Nova Publishers.
- 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.
- Schram, E., Meer, F. van der & Os, S. van (2013). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk. Naar een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor passend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- Smith, E.R. (1993). Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. In: D.M. Mackie & D.L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition and stereotyping* (pp. 297-315), San Diego, CA: Academic Press.
- Sommen, I. van der (2018). *Autisme, samen aan de slag!* Themanummer uit Reeks TIB-tools. Dordrecht: InStondo.
- 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.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- Woolfolk Hoy, A.E., Hoy, W.K. & Davis, H.A. (2009). 'Teachers' self-efficacy beliefs'. In K.R. Wentzel & D.B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653), New York, NY: Routledge.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

OVER DE AUTEURS



Dr. Linda van den Bergh is lector Waarden van Diversiteit bij Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.



Ilonka van der Sommen, MA is lid van de kenniskring Lectoraat Waarden van Diversiteit en werkt als docente met aandachtsgebied autisme en storytelling bij Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg.