

WERK MAKEN VAN GELIJKE KANSEN

PRAKTISCHE INZICHTEN UIT ONDERZOEK
VOOR LERAREN BASISONDERWIJS

LINDA VAN DEN BERGH, EDDIE DENESSEN & MONIQUE VOLMAN (RED.)



DIDACTIEF
ONDERZOEK

Werk maken van gelijke kansen

Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs

Redactie: Linda van den Bergh, Eddie Denessen en Monique Volman

Auteurs: Bea Ros (hoofdstuk 1 t/m 10, 12 t/m 14 en 18 t/m 20) en Monique Marreveld (hoofdstuk 11 en 15 t/m 17)

Teksten interviews: Bea Ros en Paulien de Jong

Eindredactie: Ankie Lok m.m.v. Monique Marreveld en Bea Ros

Beeld omslag en binnenwerk: Shutterstock

Omslag en vormgeving: FIZZ | Digital Agency

Uitgever: Ten Brink Uitgevers, Meppel

Druk: Bariet Ten Brink, Meppel

Dit boek is tot stand gekomen door financiële bijdragen van negen schoolbesturen, twee hogescholen en de PO-Raad.



de basisfluvius



Delta
Scholengroep

groeisaam
PRIMAIR ONDERWIJS



SAAM*



PO RAAD

ISBN 9789077866580

NUR 840

1e druk januari 2020

Bestellen via www.didactiefonline.nl

Downloaden op www.werkmakenvangelijkekansen.nl

Dit werk is uitgegeven onder de Creative Contents Licentie en laat anderen toe het werk te kopiëren, distribueren, vertonen, op te voeren, en om afgeleid materiaal te maken, zolang de auteurs en uitgever worden vermeld als maker van het werk, het werk niet commercieel gebruikt wordt en afgeleide werken onder identieke voorwaarden worden verspreid.



Bij dit boek hoort een online dossier, waar de meeste kernartikelen plus doorleessuggesties te vinden zijn: zie www.didactiefonline.nl.

WERK MAKEN VAN GELIJKE KANSEN

PRAKTISCHE INZICHTEN UIT ONDERZOEK VOOR
LERAREN BASISONDERWIJS

Linda van den Bergh, Eddie Denessen & Monique Volman (red.)
Ten Brink Uitgevers

WERK MAKEN VAN GELIJKE KANSEN

INHOUD

Voorwoord	10
Inleiding	12

I. Zo werkt ongelijkheid, maar dat hóéft niet

16

1. Loon naar werken?	18
2. Ons Soort Mensen	24
3. Taal is een klasse apart	28
4. De meisjes tegen de jongens	32
5. Hokjes: ze voelen zo veilig	37

In de praktijk

De school als 'KANS-club'	20
Wees een baken in de wijk	26
Ontstijg de sociale laag	39

II. Vooroordelen en verwachtingen

42

6. Pygmalion in de klas	44
7. Pygmalion onder de loep	49
8. Prestaties verklaard?	54
9. Kijken naar kleuters	59
10. Wat je gezicht verraadt	63

In de praktijk

Iedereen bij de les	46
Verbinden en meeliften	50
Bewijs het maar	55

III. Omgaan met verschillen in de klas

68

11. Gelijke kansen = ongelijk behandelen	70
12. Aan de top of in de put?	76
13. Het ideale groepje stel jij samen	81

14. Wie geef je de beurt?	87
15. Ontdek de wereld van je leerlingen	92
16. Multicultureel onderwijs: checklist	96
17. Pedagogiek van de wereld	101

In de praktijk

Baas over eigen leren	72
Leerproces op video	78
Elkaar helpen om te leren	83
Succes voor elke leerling	89
Een veilige klas	103

IV. Leren van en met collega's 106

18. De kunst van het improviseren	108
19. Kanjers als rolmodel	112
20. Jij maakt het verschil	117

In de praktijk

Keuzevrijheid motiveert	114
Wie wil extra uitleg?	120
Redactie en auteurs	124

VOORWOORD

Teams in het Nederlands basisonderwijs werken hard, iedere dag opnieuw, om leerlingen het best mogelijke onderwijs te geven. Onze samenleving hecht veel waarde aan gelijke kansen voor kinderen: hoe laten we in het onderwijs hun vaardigheden en talenten optimaal tot bloei komen? In internationale vergelijkingen doen Nederlandse scholen het goed. Maar in de westerse wereld, zo ook in Nederland, staat kansengelijkheid onder druk. Dat heeft onder meer te maken met andere ongelijkheden in de samenleving: zo worden de verschillen tussen inkomens steeds groter. De inspectie wijst in haar laatste jaarverslagen ook steeds indringender op die ongelijke kansen.

De overheid spoort scholen aan om gelijke kansen te stimuleren door differentiatie in de klas. Differentiatie kan leiden tot meer gelijke kansen, maar ook tot meer óngelijke kansen. Dat stelt je als leraar voor een dilemma: hoe zorg je dat al je leerlingen profiteren van je keuzes? En nog lastiger: hoe verwacht je zo veel mogelijk van je leerlingen, voor een optimaal effect op hun schoolsucces?

Deze vragen houden ons als schoolbestuur natuurlijk ook bezig. We zien graag dat scholen en leraren professioneel en bewust werken aan beter onderwijs. En daarom hebben wij ons van harte verbonden aan dit boek: een stevige bundeling van onderzoek, vertaald voor de praktijk, waarin in soepele bewoordingen wordt uitgelegd wat je als leraar kunt doen om leerlingen gelijke kansen te bieden.

Het boek is tot stand gekomen op initiatief en met financiële steun van negen stichtingen voor primair onderwijs, twee hogescholen en de PO-Raad. Onderzoekers Linda van den Bergh, Eddie Denessen en Monique Volman selecteerden de wetenschappelijke artikelen, onderwijsjournalist Bea Ros en

Didactief-hoofdredacteur Monique Marreveld werkten deze tot begrijpelijke en prettig leesbare hoofdstukken. Leraren en directeuren van de scholen van de deelnemende besturen koppelden de theorie uit onderzoek aan de praktijk in hun eigen scholen. Het team van *Didactief* zorgde voor de realisatie van dit boek.

Het is verkrijgbaar in gedrukte vorm en is ook gratis te downloaden op www.werkmakenvangelijkekansen.nl, zodat zo veel mogelijk lezers ervan kunnen profiteren. Deze kennis ligt nu voor het grijpen voor iedereen in het Nederlandse basisonderwijs.

Na Op de schoulers van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten van Paul A. Kirschner, Luce Claessens en Steven Raaijmakers is dit het tweede boek dat ontstond door een vruchtbare samenwerking tussen onderwijs, wetenschap en vakjournalistiek. We hopen op deze wijze ook een bijdrage te leveren aan de doorontwikkeling van het schitterende beroep van de leraar en van diens onderwijs.

Mede namens alle partners,

Harrie van de Ven
Voorzitter college van bestuur
Optimus Primair Onderwijs

INLEIDING

In Nederland staat het thema kansen(on)gelijkheid hoog op de maatschappelijke en politieke agenda. En terecht: vergeleken met vijftig tot honderd jaar geleden zijn de kansen in het Nederlandse onderwijs dichter bij elkaar gekomen. Toch hebben kinderen van hoogopgeleide ouders nog steeds meer kans op een succesvolle schoolloopbaan dan leeftijdgenoten met een vergelijkbare aanleg maar met ouders die lager zijn opgeleid. Als leraar kun jij daar gelukkig iets aan doen. Het onderzoek in dit boek laat zien hoe je effectief kunt bijdragen aan gelijke kansen voor iedereen.

Elke dag maak je keuzes waarmee je probeert je leerlingen vooruit te helpen: je laat ze bijvoorbeeld in groepjes werken, je geeft beurten, verrijkingswerk aan degenen die goed presteren of extra instructie aan hen die er wat meer moeite mee hebben. Zo probeer je als leraar in te spelen op verschillen tussen leerlingen óf juist geen verschil te maken. Deze keuzes maak je bewust.

Er zijn ook momenten dat je onbedoeld onderscheid maakt. Dat kan in kleine dingen zitten: hoeveel tijd gun je leerlingen om antwoord te geven? Maar ook: op basis van welke informatie beoordeel je het niveau van een nieuwe leerling in je klas? Elke keuze die je maakt heeft gevolgen, die leerlingen belemmeren of juist een extra duwtje geven. Dit boek laat zien hoe je met je handelingen en keuzes verschillen tussen leerlingen soms eerder vergroot dan verkleint, en vooral wat je anders kunt doen. Kleine aanpassingen waarmee alle leerlingen kansen krijgen om te leren.

Naar voorbeeld van het boek *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten* hebben we twintig invloedrijke wetenschappelijke publicaties over gelijke kansen in

het onderwijs geselecteerd. Het oudste kernartikel dateert van 1968 (de beroemde Pygmalion-studie), het meest recente artikel komt uit 2018.

Met onze selectie streefden we geen volledigheid na, wel een goede dwarsdoorsnede van belangrijke kennis over hoe je kunt werken aan gelijke kansen in de klas. De focus ligt op thema's waarvan bekend is dat ze invloed hebben op gelijke kansen: de sociaal-culturele achtergrond van leerlingen, verwachtingen, opvattingen en gedrag van leraren. De studies komen uit diverse vakgebieden, van onderwijskunde en -psychologie tot sociologie. We hebben gezocht naar klassiekers en eigentijdse pareltjes: onderzoek met baanbrekende inzichten en vooral concrete suggesties voor scholen en leraren om hun aanpak te veranderen.

De kernartikelen zijn verspreid over vier delen. Eerst introduceren we de rol van onderwijs in sociale ongelijkheid. Want hoe komt het eigenlijk dat onderwijs verschillen tussen leerlingen soms eerder vergroot dan verkleint? Het opleidingsniveau dat leerlingen behalen, bepaalt later deels hun baan. Een hoger diploma betekent vaak meer inkomen, welvaart en geluk, een betere gezondheid en een langere levensduur. Om daar te komen, moeten sommige kinderen een behoorlijke achterstand inhalen. Ben je eenmaal doordrongen van hun ongelijke startpositie, dan besef je dat daar iets aan valt te doen. School kan compenseren wat kinderen thuis soms tekortkomen.

Jij kunt het verschil maken. Dat vraagt ook een inspanning. Je zult de strijd aan moeten met de opvattingen, (voor)oordelen en verwachtingen die je zelf hebt meegekregen en koestert. Het tweede deel van deze bundel houdt je een spiegel voor: hoe kijk jij naar leerlingen en op basis waarvan bepaal je wat

ze kunnen? Heb jij er vertrouwen in dat je alle leerlingen het beste onderwijs kunt geven? En waarom lukt het je niet bij iedere leerling? De antwoorden op die vragen bepalen mede hoeveel je zult investeren in leerlingen. Het denken in groepen is een normaal menselijk verschijnsel, we hebben allemaal associaties bij sociale groepen. Maar jouw associaties kunnen doorwerken in de inschattingen die je van individuele leerlingen maakt en de verwachtingen die je hebt van hun prestaties. En de kans is groot dat leerlingen daadwerkelijk zo gaan presteren: de self-fulfilling prophecy uit de bekende Pygmalion-studie. We geven je in dit deel handvatten om je inschattingen zo objectief mogelijk te maken.

In het derde deel lees je hoe je concreet kunt omgaan met verschillen in de klas, bijvoorbeeld door te differentiëren. Deze studies geven onder meer inzicht in positieve en negatieve gevolgen van verschillende vormen van differentiatie. Ook leerlingen zelf komen in onderzoek aan het woord: zij hebben bijvoorbeeld haarfijn in de gaten wat jij van ze vindt en of je verwacht dat ze iets kunnen of niet.

Dit boek bevat veel praktische tips, zaken waar je in je dagelijkse werk je voordeel mee kunt doen. Hoe pas je al deze kennis over gelijke kansen nu met je hele team toe? Werken aan gelijke kansen is een continu proces van uitproberen, evalueren en bijstellen, zoals in het laatste deel van dit boek blijkt. Gelukkig kunnen we veel leren van professionaliseringsprojecten die in het buitenland zijn uitgevoerd en onderzocht.

Elk hoofdstuk kent dezelfde opbouw: we leggen uit waarom het artikel zo belangrijk is, beschrijven het idee van en de inzichten uit het betreffende onderzoek, en besluiten met de implicaties voor het onderwijs en tips voor in de klas, inclusief een rijtje kennis 'om in te lijsten'. Wie nog meer wil weten, vindt

suggesties voor prettig leesbare artikelen, boeken en blogs (of filmpjes). De weblinks leiden je er direct naartoe.

Ten slotte, met dit boek stonden we voor de vraag: noemen we een individuele leerling 'hij', 'zij' of allebei? Juist in een boek over gelijke kansen zijn er argumenten voor 'zij'. Om redactionele redenen is toch gekozen voor 'hij', vanzelfsprekend kun je hier ook 'zij' lezen.

We danken Bea Ros en Monique Marreveld voor het toegankelijk vertalen van de kernartikelen. We zijn bovendien de deelnemende besturen en hogescholen dankbaar dat zij aan dit boek hebben willen bijdragen. De ervaringen van schooldirecteuren en leraren kun je lezen in de praktijkkaders, bij veel hoofdstukken. Uit hun verhalen blijkt maar weer: hoe meer je je bewust wordt van wat keuzes en verwachtingen doen met de kansen van leerlingen, hoe meer je in handen hebt om je eigen onderwijs aan te passen. We hopen dat deze goede voorbeelden je inspireren om nog meer werk te maken van gelijke kansen, voor al je leerlingen.

*Linda van den Bergh, Eddie Denessen en
Monique Volman*



I

ZO WERKT ONGELIJKHEID, MAAR DAT HÓÉFT NIET

Sociale ongelijkheid? In onze samenleving kan iedereen toch bereiken wat hij wil? We leven niet meer in een standenmaatschappij waar alleen de zoon (en misschien de dochter) van de herenboer, dokter en notaris mochten doorleren?

School en studie zijn inderdaad inmiddels toegankelijk voor iedereen, maar dat wil niet per se zeggen dat iedereen in het onderwijs gelijke kansen heeft. Leerlingen hebben niet dezelfde startpositie, de een komt met meer bagage de kleuterklas binnen dan de ander. Bovendien versterken scholen deze verschillen eerder dan dat ze die compenseren. Niet willens en wetens natuurlijk, maar omdat ze nu eenmaal onderdeel zijn van een samenleving waarin die ongelijkheid net zo goed bestaat.

Gelukkig kunnen scholen en leraren met de kennis daarover zelf actief ongelijkheid bestrijden. In dit deel beschrijven we maatschappelijke patronen die zorgen voor ongelijkheid, zoals blootgelegd door wetenschappers vanaf de jaren zestig. Aan bod komen onder meer verschillen tussen leerlingen in cultureel kapitaal en taal, sekseongelijkheid, en emoties en wantrouwen tegen heterogene schoolklassen.

1. LOON NAAR WERKEN?

Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29, 14-34.

INTRODUCTIE

Wat heeft de Franse Revolutie met ons denken over onderwijs te maken? Best veel. De Franse revolutionairen maakten korte metten met de vanzelfsprekende macht van de aristocraten. Voortaan zou iedere burger, uit welke familie of sociale laag ook, gelijke rechten en kansen krijgen. Geen aristocratie, maar meritocratie: niet (familie)bezit, maar verdienste (merite) bepaalt je maatschappelijke positie.

Diezelfde gedachte ligt ook ten grondslag aan ons onderwijssysteem. Door toegankelijk onderwijs voor iedereen krijgt iedereen gelijke kansen. Scholen beoordelen leerlingen bovendien niet op hun afkomst, maar op hun prestaties. Als je dus goed je best doet, dan kom je er wel.

Maar als je er dieper over nadenkt, zijn in deze redenering wel een paar deuken te slaan. En dat is precies wat socioloog Jonathan Mijs heeft gedaan. Op basis van een uitgebreid onderzoek van naoorlogse vakliteratuur komt hij tot de conclusie dat meritocratie een belofte is die nooit in vervulling kan gaan, omdat het onderwijssysteem er niet op is ingericht en mensen nou eenmaal niet dezelfde uitgangspositie hebben.

HET IDEE

Vroeger bepaalde je afkomst of je door mocht leren. Was je de zoon of dochter van de dokter, baron of notaris, dan was je bedje gespreid. De zonen en dochters van de metselaar en bakker verlieten doorgaans het onderwijs na de lagere school, om te gaan werken. Dubbeltjes werden nooit kwartjes.

Dat vinden we al lang niet meer eerlijk. Tegenwoordig bepalen idealiter niet familie en afkomst de schoolloopbaan van een kind, maar aanleg, inzet en cijfers. Zo krijgt iedereen gelijke kansen en gaat er geen talent verloren. Hoe slimmer een leerling is en hoe beter die zijn best doet, hoe langer hij mag

doorleren, hoe beter waarschijnlijk de baan en hoe hoger het salaris. Loon naar aanleg en werken dus. De meritocratie – beoordeling en beloning op basis van verdiensten (zie ook kader op pagina 19) – kenmerkt bijvoorbeeld ons onderwijs en bedrijfsleven. Diverse wetenschappers hebben de afgelopen decennia kanttekeningen geplaatst bij dit systeem. Ze wezen op onbedoelde negatieve effecten, doordat leerlingen met verschillende bagage de school in komen. Dat leidde onder meer tot initiatieven als brede scholen en slogans als *close the achievement gap* (dicht de prestatiekloof). Mijs gaat nog een stap verder. Hij analyseert alle studies en reviews sinds 1945 en legt uit waarom meritocratie in de praktijk toch minder eerlijk is dan het lijkt.

DE INZICHTEN

Uit zijn analyse trekt Mijs drie lessen. Deze laten zien dat meritocratie in theorie misschien mooi is, maar in de praktijk nauwelijks werkt.

Klasse bepaalt klas

Elke school is anders, in didactische aanpak en kwaliteit en in leerlingpopulatie. Ongelijke scholen betekenen ongelijke kansen, die bovendien niet willekeurig verspreid worden over leerlingen. Want kinderen belanden niet toevallig op de ene of de andere school. Kinderen uit goeie, hoogopgeleide gezinnen zitten vaker op de betere scholen en stromen vaker door naar hogere niveaus. Oftewel, de sociale klasse bepaalt in welke klas een kind terecht komt.

Op school wegen vervolgens vooroordelen van leraren mee. Zij verwachten minder van kinderen uit laagopgeleide milieus (zie ook hoofdstuk 6, 'Pygmalion in de klas', en 7, 'Pygmalion onder de loep'). Maar ook ouders spelen hierin een belangrijke rol. Hoogopgeleide ouders geven hun kind niet alleen

genetische en sociale bagage mee, maar steunen en motiveren hun kinderen ook meer en zetten zowel kind als school onder druk om naar het hoogste niveau te streven. Ze willen het beste onderwijs voor hun kind en krijgen dit veelal ook.

Inzet loont niet altijd

Volgens het meritocratische ideaal worden leerlingen beloond voor hun inzet. Maar in de praktijk is dat niet altijd zo. Iemand die keihard blokt voor een toets kan een 5 halen en iemand die de avond tevoren even het boek doorbladert, een 9.

Zo is het leven? Jazeker, maar eerlijk is het niet. Want dat niet iedereen bij geboorte dezelfde talenten heeft meegekregen, betekent dat kinderen geen gelijke startpositie in de samenleving hebben. Dubbeltjes kunnen nog steeds maar moeizaam kwartjes worden.

Ons soort mensen

In het Sparta van 400 voor Christus werden vertoon van mannelijkheid, agressie en (bi)seksuele activiteit hoog gewaardeerd en beloond met sociale status. Zo'n duizend jaar later lagen in West-Europa de kaarten heel anders en belandde je juist met vredelievend en asexueel gedrag hoog op de sociale ladder. Dat wat een samenleving als verdienstelijk beschouwt, is dus tijdgebonden. Intelligentie bijvoorbeeld telt pas vanaf rond 1900 mee als onderscheidende verdienste.

Onderzoek naar toelatingscriteria van de meest prestigieuze Amerikaanse universiteiten – zoals Harvard, Yale en Princeton, de zogenoemde *Ivy League* – in de twintigste eeuw onthult hoe er bovendien nog veel meer meespeelt dan intelligentie alleen. Het gaat om het aantrekken van 'ons soort mensen'. Lange tijd werden bijvoorbeeld vrouwen, katholieken, joden en mensen van kleur niet toegelaten. Tegenwoordig

zijn ze wel inclusiever, maar ze putten nog steeds uit de sociaal-economische bovenlaag van de bevolking, al was het maar omdat de collegegelden zeer hoog zijn.

Eigen schuld?

Meritocratie is dus een belofte die onvervulbaar is. Ze houdt ongelijkheid eerder in stand dan deze af te breken. Meritocratie werkt bovendien venijniger dan

Een dystopisch woord

Engeland in een verre toekomst: intelligente en verdiensten van mensen bepalen de inrichting van het onderwijs en van de samenleving. Er is een scherpe sociale scheiding tussen de haves en have-nots, tussen een machtige intelligente elite en een domme onderklasse. Socioloog en politicus Michael Young schilderde deze dystopie in zijn satire *The rise of the meritocracy* (1958). Hij had het woord meritocratie zelf bedacht, als noemer voor een in zijn ogen afschrikwekkende samenleving. De bijbehorende formule: $M = I + E$, oftewel *merit* (verdienste) als optelsom van intelligentie (I) en inzet (E, *effort*).

Tot zijn verbazing ging het begrip een eigen leven leiden en werd het een gevleugeld begrip in de mond van politici. De satire werd werkelijkheid. In 2001 waarschuwde Young in de Britse krant *The Guardian* nogmaals tegen de meritocratisering van de samenleving: mensen die het goed voor elkaar hebben, kijken neer op mensen die niets hebben en kunnen. En dat demoraliseert.

het vroegere 'klassendenken', doordat ze de schijn van rechtvaardigheid heeft: wie faalt, heeft dat aan zichzelf te danken. Je kunt immers met hard werken 'alles bereiken wat je wilt'?

En dan klemt ook nog deze ethische vraag: waarom verdient iemand die slimmer is eigenlijk meer (lan-

ger) onderwijs? Je zou ook kunnen redeneren dat juist iemand die achterblijft extra onderwijs nodig heeft. Dat dit niet gebeurt, heeft alles te maken met het economische idee van *returns on investment*, oftewel waarde voor je geld krijgen: de samenleving investeert liever in mensen die later maatschappelijk

in de
praktijk

DE SCHOOL ALS 'KANS-CLUB'

Ieder kind gezien en gehoord. Dat is het motto van De Regenboog in Cuijk, een multiculturele basisschool met zo'n tien verschillende nationaliteiten. Of zoals directeur Anja Selten zegt: 'Onze school is een ontmoetingsplek voor alle mensen, een mooie afspiegeling van de samenleving.'

Samen een leer- en leefgemeenschap vormen, dat stralen ze in alle dingen uit. 'Ik sta elke ochtend bij de deur om ouders en leerlingen goedemorgen te wensen en de leraren doen dat in de klas ook.' De school investeert veel in contacten met ouders. Alle leraren gaan jaarlijks op huisbezoek. 'Zo leren we de cultuur en thuiswereld van de leerlingen kennen. En kunnen de leraren daar hun lessen op afstemmen.' Omgekeerd nodigen ze ouders uit op school. Elke maandagmorgen kunnen zij in de 'ouderkamer' samen over een bepaald thema praten, zoals sociale media of huiswerkbegeleiding.

De school betreft ouders nadrukkelijk bij het leren van hun kind. 'We laten zien hoe ze thuis, samen met hun kind, aan woordenschat en lezen kunnen werken en geven hun daarvoor werkbladen en boekjes mee.' Selten noemt educatief

partnerschap, met de gezamenlijke focus op ontwikkelkansen, essentieel om leerlingen vooruit te helpen. 'Het is heel belangrijk dat ouders en school op één lijn zitten.'

In de lessen besteden leraren veel aandacht aan leren samenleven en onderling respect. 'We viëren en respecteren alle geloven,' zegt Selten. Dat komt tot uiting in aandacht voor verschillende feesten, van Kerst tot het Suikerfeest, maar ook in lessen over respect voor elkaars gebruiken en regels.

Leerlingen, ouders en leraren hebben kortom oog voor elkaar. Een mooi voorbeeld daarvan vindt Selten de Regenboog-KANS-club, een idee van de leerlingenraad. 'De leerlingen vonden dat alle kinderen van school de kans zouden moeten krijgen om mee te doen aan cultuur en sport. Onze school, Stichting Doejemee en de gemeente hebben daarom de handen ineengeslagen. Iedere maandag bieden we Korte Activiteiten Na School, waar leerlingen gratis aan mee kunnen doen, van lasergamen tot bootcamp. Het is een pilot, maar leerlingen en ouders hebben samen al een brief geschreven naar de wethouder dat de KANS-club echt moet blijven.'

of economisch belangrijke posities gaan bekleden dan in werklieden. Dat heeft niks met rechtvaardigheid te maken.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het beoordelen van leerlingen op inzet en prestaties zit ingeslepen in ons hedendaagse onderwijssysteem. Mijs laat ons zien dat dit minder rechtvaardig is dan het lijkt, omdat niet alle leerlingen van huis uit dezelfde startpositie hebben. Twee leerlingen die in snelheid niet voor elkaar onderdoen, kunnen nooit tegelijk de finish halen als de een honderd meter cadeau krijgt terwijl de ander onderweg allerlei obstakels treft.

Wat leerlingen van huis uit meekrijgen, kunnen scholen niet veranderen. Wel kunnen scholen gerichte actie ondernemen tegen sociaal-economische segregatie door zo min mogelijk drempels op te werpen voor 'de dubbeltjes' (bijvoorbeeld door het schoolgeld laag te houden). Er zijn ook al gemeenten die met spreidingsbeleid sturen wie waar terecht komt. Hoe vaker kinderen uit verschillende milieus elkaar treffen, hoe meer ze van elkaar kunnen leren. Bovendien doorbreekt actief spreidingsbeleid vanuit scholen of gemeenten het mechanisme dat kinderen met de beste kansen het beste onderwijs krijgen. Een andere manier is verschillen compenseren, door een rijk onderwijsaanbod op school, door soepele overgangen tussen de groepen (zodat kinderen meer tijd krijgen) en door te investeren in extra onderwijs voor kinderen van laagopgeleide ouders. Voorbeelden daarvan zijn programma's voor vroege schoolse educatie, weekendscholen en schakelklassen. In (de overgang naar) het voortgezet onderwijs kunnen overheid en scholen door latere selectie, brede brugklassen en de mogelijkheid tot stapelen meer gelijke kansen creëren.

JOUW EIGEN KLAS

Als leraar heb jij geen invloed op wat leerlingen van huis uit meekrijgen, maar gelukkig wel op wat ze meekrijgen in de klas. Daarbij is het goed je bewust te zijn van die verschillende startposities van je leerlingen: wie weet al veel, wie mist dingen? Wat voor de ene leerling vanzelfsprekend is, is dat voor de ander niet. Daar oog voor hebben, is een begin.

Vershillen compenseren kan in heel kleine dingen zitten. Die ene leerling die thuis geen rijkgevulde boekenkast heeft, kun je best eens toestaan een boek uit de schoolbibliotheek mee naar huis te nemen. Oneerlijk tegenover de andere leerlingen die dat niet mogen? Nee, want je kunt het goed verantwoorden. En als niemand thuis boeken heeft, ga je met de hele klas naar de openbare bibliotheek en laat je zien dat ze daar gratis boeken kunnen lenen.

Als leerlingen achterblijven in prestaties, ligt dat soms aan hun inzet. Jij kent je pappenheimers en weet wie met een tandje erbij wel weer kan bijtrekken en wie extra aandacht en instructie nodig heeft. Overigens is 'je best doen' en 'werken voor school' ook iets wat kinderen van huis uit wel of niet mee krijgen. Help die laatste kinderen door hen te aan te moedigen en duidelijk te maken dat iedereen beter in een vak kan worden. Je kunt hun zelfvertrouwen vergroten door in hen te blijven geloven en aandacht te schenken.

OM IN TE LIJSTEN

- Dubbeltjes worden nog steeds moeizaam kwartjes.
- Leerlingen hebben ongelijke startposities en daardoor ongelijke kansen.
- Kinderen uit hoogopgeleide, welgestelde gezinnen profiteren het meest van onderwijs.
- Verschillen kun je compenseren met extra onderwijs en aandacht.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29, 14-34.

Verder lezen

In dit opiniestuk waarschuwt de Britse politicus en socioloog Michael Young voor de risico's van meritocratie.

Young, M. (2001, 29 juni). Down with meritocracy. *The Guardian*.

<https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>

Bekijk dit interview door CNN met Daniel Markovits, hoogleraar aan Yale, over zijn boek *The meritocracy trap*.

How the 'meritocracy' feeds inequality. (2019, 7 september). *Cnn.com*.

<https://edition.cnn.com/videos/tv/2019/09/07/how-the-meritocracy-feeds-inequality.cnn>

In dit artikel verklaart Mark Bovens, hoogleraar Bestuurskunde, waarom de meritocratie als ideaal tekortschiet.

Bovens, M. (2016, 11 juni). Wat er mis is met de meritocratie in Nederland. *SocialeVraagstukken.nl*.

<https://www.socialeVraagstukken.nl/wat-er-mis-is-met-de-meritocratie-in-nederland/>

In dit boek vind je onder meer bijdragen over onderwijs van Jaap Dronkers, Herman van de Werfhorst en Natascha Notten.

De Beer, P., & Van Pinxteren, M. (Eds.) (2016). *Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* Amsterdam: Amsterdam University Press.

https://pure.uva.nl/ws/files/1769882/178056_Meritocratie.pdf

Paul de Beer schreef over voornoemd boek een artikel.

De Beer, P. (2016, 14 juni). Meritocratie. *Didactief-online.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/meritocratie>

2. ONS SOORT MENSEN

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, FR: Éditions de Minuit. Engelse vertaling (1977): *Reproduction in education, society and culture.* London, UK: Sage/Theory, Culture & Society.

INTRODUCTIE

De duivel schijnt altijd op de grote hoop. Dat gezegde betekent zoveel als: wie het al goed heeft, krijgt het nog beter. Er spreekt een gevoel van gelatenheid en onmacht uit: zo gaan de dingen nu eenmaal, maar eerlijk is het niet.

Die duivel en zijn grote hoop vinden we ook in het onderwijs terug, stellen sociologen Pierre Bourdieu en Jean-Claude Passeron. In hun spraakmakende boek *La reproduction* stellen ze de rol van het schoolsysteem aan de kaak: scholen reproduceren maatschappelijke ongelijkheid door de belangen en macht van de heersende klasse te behoeden. Kinderen uit lagere klassen hebben daardoor het nakijken.

HET IDEE

Net als Jonathan Mijs (zie hoofdstuk 1, 'Loon naar werken?') laten Bourdieu en Passeron zien dat het meritocratische ideaal een mythe is. Het klopt niet dat als je maar goed je best doet, je alles kunt bereiken. En het klopt ook niet dat scholen kinderen gelijke kansen bieden. Integendeel, scholen reproduceren juist maatschappelijke ongelijkheid.

Dat komt, aldus beide sociologen, omdat de school allermindst een neutrale omgeving is. Scholen zijn een doorgeefluik van gevestigde belangen. In hun boek leggen ze de onderliggende mechanismen uit.

DE INZICHTEN

Vroeger bepaalde geld hoe ver je het kon schoppen in de maatschappij. Bourdieu en Passeron stellen dat inmiddels andere soorten kapitaal de dienst uitmaken: cultureel en sociaal kapitaal.

Cultureel kapitaal: diploma's

Het begrip cultureel kapitaal verwijst naar kennis en opleiding van mensen. Een groot cultureel kapitaal

is af te lezen aan bijvoorbeeld boekenbezit, kennis van filosofie, en regelmatige bezoeken aan musea en concertgebouw, maar ook aan het aantal diploma's dat iemand heeft behaald.

Net als geld verwerf je deze vorm van kapitaal niet (alleen) door hard te werken, maar door erfenis en opvoeding. De hogere klasse bezit meer cultureel kapitaal dan de lagere. En dat levert hun betere banen en posities in de samenleving op.

En dat niet alleen: de hogere klasse is bovendien dominant en bepaalt welke cultuur ertoe doet in de samenleving. Want arbeiders kunnen hun kinderen wel inwijden in de cultuur van zeg darten en André Hazes, maar daarmee komen ze minder ver dan leeftijdgenoten die zijn grootgebracht met ballet en Bach.

Sociaal kapitaal: netwerk

Met sociaal kapitaal bedoelen Bourdieu en Passeron alle netwerken, groepen en clubs waartoe mensen toegang hebben. Hoe groter en diverser die netwerken, hoe groter het sociaal kapitaal en hoe meer kansen je hebt. Zoals het in een hedendaagse slogan heet: het gaat er niet om wie je bent, maar wie je kent.

Ook hier is de hogere klasse in het voordeel. Het netwerk van deze mensen is vanouds groter en dat geven ze door aan hun kinderen. Die verkeren dankzij hun ouders in de 'goede' kringen en weten zo gemakkelijker de sociale ladder te beklimmen dan kinderen van laagopgeleide ouders.

Rol van scholen

Dat het thuismilieu iemands cultureel en sociaal kapitaal bepaalt, is niet zo vreemd (zie ook kader op pagina 25). Gelukkig zijn er scholen die de verschillen compenseren? Helaas niet, stellen beide

sociologen. Leraren zijn zelf hoogopgeleid en vertegenwoordigen daarmee de dominante cultuur. Ook lesmethodes weerspiegelen deze. Kinderen die van huis uit ander of minder cultureel kapitaal hebben meegekregen, voelen zich op school minder thuis en moeten moeite doen om zich de vreemde cultuur en de taal van het onderwijs eigen te maken (zie hoofdstuk 3, 'Taal is een klasse apart').

Dit symbolische geweld tegen minderheidsculturen, zoals Bourdieu en Passeron het noemen, vindt zijn bekroning doordat mensen uit de lagere klasse zich schikken in het systeem. Ze gaan zelf ook geloven dat ze minder goed kunnen leren en het op school en in de samenleving daardoor minder ver schoppen. Bourdieu en Passeron laten met statistische gegevens zien dat Franse arbeiderskinderen – bij gelijke prestaties – minder vaak door selecties komen, sneller afhaken en minder vaak op de universiteit belanden.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Mede door het onderzoek van Bourdieu en Passeron is er meer aandacht gekomen voor de invloed van thuismilieu op het leren van leerlingen. We weten inmiddels dat dit thuismilieu – en sociaal-economische status (SES), zoals sociologen het tegenwoordig noemen, van de ouders – voor een deel schoolprestaties en (school)loopbanen bepalen. Die mechanismen zijn nog steeds actueel. Arbeiderskinderen schoppen het tegenwoordig ook tot hoogleraar, bankdirecteur of minister, maar ze vormen eerder uitzondering dan regel.

Datzelfde geldt voor leerlingen met een migratieachtergrond. Want net als arbeiderskinderen ervaren zij een botsing tussen thuis- en schoolcultuur. Ook voor hen geldt: hoe groter de kloof tussen school en thuis, hoe meer obstakels ze moeten wegwel-

Pedagogische actie

In hun theorie stellen Bourdieu en Passeron pedagogische actie centraal. De primaire pedagogische actie vindt thuis plaats: kinderen krijgen van ouders de waarden en normen van hun cultuur mee. Op school vindt de secundaire pedagogische actie plaats: scholen geven de waarden en normen van de dominante cultuur door. Hoe meer leerlingen zich thuis voelen bij die dominante cultuur, hoe makkelijker ze het hebben op school. Leerlingen die juist een botsing tussen thuis- en schoolcultuur ervaren, zijn in het nadeel.

ken voordat ze aan 'gewoon' leren toekomen.

Het cultureel en sociaal kapitaal van ouders bepaalt ook in hoeverre ze hun kind kunnen ondersteunen in zijn ontwikkeling, of het nu gaat om hulp bij huiswerk, bijlessen inkopen of verhaal halen op school als prestaties achterblijven bij verwachtingen.

Scholen hebben dan misschien geen invloed op wat kinderen van huis uit meekrijgen, ze kunnen zich wel inspannen om de landing te verzachten. Ze kunnen bijvoorbeeld in de lessen aandacht besteden aan en aansluiten bij de thuiscultuur van kinderen (zie ook hoofdstuk 15, 'Ontdek de wereld van je leerlingen'). Daarnaast is het belangrijk dat scholen (en gemeenten) zich actief inspannen om verschillen te compenseren, door te investeren in extra onderwijs voor kinderen van laagopgeleide ouders of kinderen met een migratieachtergrond. Denk aan programma's voor voor- en vroegschoolse educatie, weekendscholen en schakelklassen. Ook met extra herkansingen, latere selectie en tracking,

en de mogelijkheid tot stapelen zijn meer gelijke kansen te creëren. Op die manier kunnen scholen de reproductie van ongelijkheid doorbreken.

JOUW EIGEN KLAS

Kun je in je eentje maatschappelijk onrecht oplossen? Natuurlijk niet. Maar als leraar kun je wel je steentje bijdragen. Net als bij de meeste grote thema's is de crux: begin klein. Het helpt al om je bewust te zijn

van de verschillen in het sociaal en cultureel kapitaal van je leerlingen. Probeer scherp te krijgen wat voor de ene leerling vertrouwd is en voor de andere niet. Sta ook eens stil bij je eigen afkomst en milieu. Hoe verliep je eigen schoolloopbaan? Welk kapitaal heb je van huis uit meegekregen en wat heb je zelf misschien moeten bevechten? Gebruik die reflectie om je leerlingen tegemoet te komen. Creëer in je lessen ruimte voor kennis en kapitaal uit andere milieus

in de
praktijk

WEES EEN BAKEN IN DE WIJK

Ouders in de schuldsanering, moeders die kinderen nog in de buggy bij school afleveren, vaders die hun kinderen niet kunnen helpen omdat ze zelf nauwelijks opleiding hebben gehad. De leerlingen op De Witte Vlinder in Arnhem komen niet in een gespreid bedje terecht. 'En juist daarom proberen we de lat hoog te leggen,' verklaart Berrie van den Bovenkamp, leraar in groep 5. 'Voor de leerlingen én voor onszelf.'

'Jij komt hier om te leren en ik zorg dat ik goed en meestal ook nog leuk les geef,' houdt hij zijn klas voor. Goed lesgeven betekent voor hem zo veel mogelijk effectieve leertijd en ruime aandacht voor basisvaardigheden. Zo geeft hij elke ochtend een dicteetje en rekent hij bij elke leswisseling even met de bal (zie www.zoleerje-kinderenrekenen.nl).

Sinds enige jaren werkt Van den Bovenkamp volgens het model van expliciete directe instructie (EDI), met de ik-wij-jullie-jij-fases waarin de rol van de leraar steeds kleiner wordt. Neem het maken van meervouden. Van den Bovenkamp schrijft succescriteria op het bord, bijvoorbeeld:

om dit leerdoel te halen, moet je weten wat een zelfstandig naamwoord is. 'Daarna activeer ik voorkennis door de klas te vragen vijf zelfstandige naamwoorden op hun wisbordje te schrijven. Vervolgens doe ik een aantal keren voor hoe je een meervoud maakt, oefenen we dat samen ook een paar keer en daarna gaan de leerlingen in tweetallen oefenen en ten slotte alleen.' De leraar loopt rond en controleert met vragen of leerlingen het begrijpen. Wie het begrijpt, mag afhaken en krijgt verdiepingstof. 'Ik werk niet met vaste niveaugroepen zoals voorgeschreven door het LOVS van Cito. Want misschien heeft een leerling die slecht scoorde op het aanwijzen van de persoonsvorm wel heel veel aanleg voor meervoudsvormen. Via de EDI-aanpak ontdek ik dat heel snel.'

Van den Bovenkamp heeft er bewust voor gekozen in een wijk als deze les te geven. 'School is voor onze leerlingen heel belangrijk. In een goede wijk krijgen kinderen het wel van thuis mee. Maar hier kan ik als leraar een baken zijn en het verschil maken.'

en culturen (voorbeelden hiervan kun je vinden in hoofdstuk 17, 'Pedagogiek van de wereld'). Laat kinderen ervaringen uitwisselen en samen praten over wat voor hen vanzelfsprekend of vreemd is. Zo geef je ieders eigenheid een plek en zorg je dat alle leerlingen zich thuis kunnen voelen op school.

Je kunt helpen om verschillen in startpositie te compenseren. Allereerst door kinderen die iets extra's kunnen gebruiken in het vizier te houden. Schenk vooral ook aandacht aan de ouders: die willen uiteraard het beste voor hun kind, maar weten niet altijd hoe ze hen kunnen ondersteunen bij het leren. Organiseer voor hen eens een ouderavond met praktische tips (zoals samen lezen of een vaste plek en tijd thuis om huiswerk te maken). Vertel ouders dat er ook eenvoudige manieren zijn om een kind te motiveren: bijvoorbeeld door te vragen hoe het was op school. Juist door de ouders bij school en het leren van hun kind te betrekken, kun je de kloof tussen school en thuis verkleinen.

OM IN TE LIJSTEN

- Cultureel kapitaal, dat kinderen van huis uit meekrijgen, heeft invloed op schoolsucces.
- Verklein maatschappelijke ongelijkheid: compenseer actief verschillen in startpositie van kinderen.
- Schenk in je les aandacht aan de thuis-cultuur van je leerlingen.
- Betrek ouders bij het leren van hun kind: zo verklein je de kloof tussen school en thuis.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, FR: Éditions de Minuit. Engelse vertaling (1977): *Reproduction in education, society and culture.* London, UK: Sage/Theory, Culture & Society.

Verder lezen

Na het overlijden van Bourdieu (2002) vatte de Vlaamse leraar en onderzoeker Guido Deraeck in dit artikel zijn lessen voor het onderwijs samen.

Deraeck, G. (z.d.). Bourdieu en de kansengelijkheid in het onderwijs. *Beweging.net*.

<https://www.beweging.net/images/GMG/2002/Onderwijs/Bourdieu%20en%20de%20kansengelijkheid%20in%20het%20onderwijs.pdf>

In zijn in memoriam voor Bourdieu vat Bert van Oers zijn inzichten samen.

Van Oers, B., (2002). In memoriam Pierre Bourdieu (1930-2002). *Zone*, 1(2), 29.

https://vangorcumtijdschriften.nl/zone/wp-content/uploads/sites/3/import/02_01_02_29_Van_Oers_In_memoriam_Pierre_Bourdieu.pdf

Bekijk de doelen en afspraken tussen het ministerie van OCW en gemeenten om gelijke kansen te bevorderen.

Ministerie van OCW. Gelijke kansen-alliantie. *Gelijke-kansen.nl*.

<https://www.gelijke-kansen.nl>

3. TAAL IS EEN KLASSE APART

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language.* London: Routledge.

INTRODUCTIE

Wie van adel is, zegt 'taartje' in plaats van 'gebakje' en 'wc' of 'plee' in plaats van toilet. Met deze klare taal onderscheiden de hoogste kringen zich graag van het gewone volk, dat juist probeert met deftige woorden erbij te horen.

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat taal meer is dan een communicatiemiddel: het is ook een sociale code. Soms kiezen mensen die code bewust om zich van anderen te onderscheiden, bijvoorbeeld bovengenoemde adel of jongeren met hun eigen (straat)taal. Maar er zijn ook onbewuste codes, zoals taalsocioloog Basil Bernstein in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw heeft onderzocht. Zijn theorie over twee taalcodes heeft grote invloed gehad op het denken over taal als bepalende factor voor onderwijskansen. Bernstein heeft laten zien dat de taal die een kind van huis uit spreekt mede zijn schoolprestaties bepaalt.

HET IDEE

Taalsociologen onderzoeken de relaties tussen taal en sociale groepen. Ze kijken bijvoorbeeld of jongeren anders praten dan ouderen. Ook het verband tussen sociale klasse en taal is onderwerp van onderzoek. Zo zijn er in de tweede helft van de vorige eeuw diverse onderzoeken gedaan naar uitspraakverschillen tussen arbeiders en de goeiede klasse.

Bernstein wilde een niveau dieper graven. Hij zag dat kinderen van arbeiders in Groot-Brittannië bij talige vakken veel slechter scoorden dan kinderen uit de midden- en hogere klassen, terwijl de groepen bij wiskunde niet voor elkaar onder deden. Wat was er met hun taal aan de hand waardoor ze op achterstand lagen? Hij onderzocht hoe mensen in het algemeen taal gebruikten en ontwikkelde op basis van vele taalobservaties zijn inmiddels beroemde

theorie over twee taalcodes: de beperkte (*restricted*) en de uitgebreide (*elaborated code*, zie hieronder). Zijn hypothese was dat laagopgeleide mensen alleen putten uit de beperkte, alledaagse code, terwijl hoger opgeleiden beide codes beheersten. Met praktijkonderzoek keek hij vervolgens of zijn theorie klopte. Zo deed hij een onderzoek onder 24 jongens (15 tot 18 jaar). Hij verdeelde ze op basis van intelligentie en klasse over vijf groepjes en liet ze samen praten over de afschaffing van de doodstraf (destijds in Groot-Brittannië zeer actueel).

DE INZICHTEN

Taal is bedoeld om te communiceren. De taal die mensen gebruiken, wisselt per situatie. In een les of lezing gebruik je andere woorden dan tijdens de koffiepauze in de lerarenkamer of 's avonds thuis. In al die taal onderscheidde Bernstein twee codes.

Beperkte, alledaagse code

In situaties waarin mensen elkaar goed kennen heb je minder woorden nodig om elkaar te begrijpen. Veel partners hebben zelfs aan een half woord al genoeg. 'Weet je nog?' volstaat om een heel blik aan herinneringen open te trekken. Ook in groepen en gemeenschappen, waarin mensen een gezamenlijk referentiekader hebben, kun je toe met wat Bernstein de beperkte (*restricted*) code noemde.

Kenmerken van deze code zijn een eenvoudige grammatica, kortere zinnen en concrete taal, vaak met tussenwerpsels als 'weet je wel' en 'ja toch?'. Ze is eerder beschrijvend en vertellend dan analytisch en abstract. De beperkte code zorgt voor herkenning en een wij-gevoel en bekrachtigt sociale relaties.

Soms wordt Bernsteins theorie verkeerd samengevat door te zeggen dat de beperkte code de taal van de arbeidersklasse is. Dat klopt niet, zoals deze code ook

niets te maken heeft met dialect (zie ook kader hieronder). Alle mensen, uit welke klasse ook, beheersen en gebruiken hem. Je leert deze code vanzelf aan. Je zou het de alledaagse omgangstaal kunnen noemen.

Uitgebreide code

In situaties waarin mensen elkaar niet of minder goed kennen, is meer omhaal van woorden nodig. Je kunt immers geen beroep doen op gedeelde kennis en ervaringen. In die gevallen gebruiken mensen de uitgebreide (elaborated) code. Deze leent zich bovendien goed om abstractere zaken te bespreken en uit te drukken. Ook bij kennisoverdracht, dus op school, is de uitgebreide code nodig: je moet nieuwe dingen uitvoerig uitleggen en toelichten. Boekentaa! put er per definitie uit.

Dialect en code

Lange tijd zijn dialect en beperkte code op één lijn gezet. Bernstein benadrukt dat dit niet per se klopt. In een streektaal kun je immers beide codes praktiseren. Toch is heel lang gedacht dat mensen die dialect spreken minder taalvaardig zijn en dat hun taal 'gerepareerd' moest worden. Natuurlijk hebben kinderen die alleen dialect spreken een probleem als hun leraren op school alleen ABN bezigen. Maar zou je ze in dialect lesgeven, dan zou dat probleem waarschijnlijk verholpen zijn. Bij de beperkte en uitgebreide code ligt dat anders. Hier hebben leerlingen die van huis uit alleen de beperkte code hebben meegekregen geen 'vertaalprobleem', maar een te klein taalrepertoire. Dit uitbreiden kost tijd, maar daarmee vergroot je wel hun kansen.

Deze code kenmerkt zich door een gevarieerdere woordenschat, langere zinnen en een complexere grammatica. De taal is minder voorspelbaar dan in de beperkte code. Het kost tijd en vaak scholing om de uitgebreide code te leren beheersen.

Klassenverschillen

Puur talig bezien zijn beide codes waardevol en rijk op hun eigen manier, stelde Bernstein. Maar ze krijgen een maatschappelijke betekenis, doordat langs lijnen van deze taalcodes klassenverschillen zich openbaren.

Laagopgeleiden beheersen de uitgebreide code niet of onvoldoende. Dat heeft niets te maken met intelligentie of aanleg, maar alles met het taalaanbod in de milieus waarin mensen opgroeien. Als ouders, door hun werk (ambacht of agrarisch), nauwelijks de uitgebreide code bezigen, leren kinderen die ook niet. Kinderen uit de hoger opgeleide milieus krijgen daarentegen beide codes met de paplepel ingegoten. Daarmee krijgen ze van huis uit betere kansen mee, want beheersing van de uitgebreide code is nodig voor een geslaagde schoolloopbaan.

Klasse: meer invloed dan intelligentie

Bernstein heeft zijn codetheorie vaak in de praktijk getoetst. Zo vroeg hij eens twee kleuters van vijf, de een uit een arbeidersgezin en de ander uit een middenklassengezin, een verhaaltje te vertellen bij vier afbeeldingen. Laatstgenoemde kleuter legde alles goed uit en vertelde een coherent verhaal dat voor de luisteraar ook begrijpelijk was zonder dat die naar de plaatjes keek. De kleuter uit het arbeidersgezin slaagde daar niet in.

Ook het onderzoek met de jongens die over de afschaffing van de doodstraf praatten, bevestigde zijn theorie. Bernstein zag dat de invloed van klasse

op taal die van intelligentie ver overtrof. De middenklassenjongens gebruikten meer complexe werkwoordconstructies en meer ongebruikelijke bijwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en voegwoorden. Ze gebruikten bovendien vaker 'ik', terwijl de jongens uit de arbeidersklasse het vaker over julie en zij (meervoud) hadden. Dit bevestigt hoezeer klasse en thuismilieu een stempel drukken op de taal die kinderen spreken.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Lang is gedacht dat kinderen uit arbeidersgezinnen dommer waren en het daarom minder goed deden op school. Bernstein heeft laten zien dat dit niet klopt en duidelijk gemaakt dat er een mismatch is tussen de taal op school en de thuistaal van kinderen uit laagopgeleide milieus. De uitgebreide code is de taal van het onderwijs en schoolboeken. Zijn onderzoek en het vele vervolgonderzoek naar deze schooltaal hebben geleid tot meer aandacht hiervoor.

Werken aan betere taalvaardigheid draait om meer dan woordenschat alleen. Het gaat er ook om hoe leraren via de grammatica allerlei verbanden uitdrukken, zoals oorzaak en gevolg, tegenstellingen en tijdrelaties. Leraren hoeven hun taal niet aan te passen, want de uitgebreide code is juist het voertuig om kennis over te dragen. Maar ze doen er wel goed aan om leerlingen actief in te wijden in deze schooltaal. Dat kan bijvoorbeeld met programma's voor voor- en vroegschoolse educatie en leesbevordering.

JOUW EIGEN KLAS

Jouw werk is een en al taal. Het is jouw voornaamste didactische middel. De les van Bernstein: als leerlingen jou niet begrijpen, hoeft dat niet altijd te liggen aan hun intellectuele vermogens. De taal zelf kan het

struikelblok zijn. Hetzelfde geldt voor hun antwoorden op vragen en opdrachten.

Voor jou als leraar is de uitgebreide code gesneden koek. Je staat er niet meer bij stil dat je met woorden als 'omdat' of 'maar' complexe verbanden uitdrukt. Of dat abstracte woorden als 'verklaren' of 'toelichten' voor veel leerlingen geen alledaagse taal zijn. Die taal heb je nodig om les te geven en moet je vooral blijven gebruiken. Maar help je leerlingen om die taal te begrijpen door er expliciet bij stil te staan. Licht je woorden toe in voor hen begrijpelijke taal: 'Dat betekent dus ...'.

Je ontdekt snel wat leerlingen wel en niet begrijpen door hen jouw uitleg of een opdracht in eigen woorden te laten navertellen. Kinderen die van huis uit gewend zijn aan de uitgebreide code kunnen beter en samenhangender (na)vertellen dan kinderen die minder taalbagage meekregen. Help deze laatste kinderen en stel hun bijvoorbeeld vragen: 'Bedoel je ...? Hoe zou je dat anders kunnen zeggen?'

Het voorlezen van verhalen en vrij lezen helpt om leerlingen taalvaardiger te maken. Niet alleen in woordenschat, maar ook in het herkennen van verbanden, verwijswaarden en verhaallogica. Jonge kinderen laten vertellen bij plaatjes, zoals Bernstein ook al deed in zijn onderzoek, helpt om hen oog te laten krijgen voor de vele mogelijkheden van taal.

OM IN TE LIJSTEN

- Thuis taal beïnvloedt de kansen van leerlingen.
- Om mee te komen op school hebben leerlingen de uitgebreide taalcode nodig.
- Wijd leerlingen actief in de schooltaal in.
- Voorlezen en zelf lezen vergroot de (schoolse) taalvaardigheid.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language.* London: Routledge.

Verder lezen

In groep 5 en 6 vallen de leesprestaties van leerlingen terug als het hun ontbreekt aan contextuele kennis. Investeer dus in hun geestelijke bagage. Marreveld, M. (2017). Allemaal een 6 gooien. *Didactief*, 4 (april), 14-19.

<https://didactiefonline.nl/artikel/allemaal-een-6-gooien>

Maak gebruik van wat werkt, niet van onbewezen theorieën, aldus onderwijskundige E.D. Hirsch, om gelijke kansen voor elkaar te krijgen.

Marreveld, M. (2018, 21 december). De silver bullet volgens E.D. Hirsch. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/de-silver-bullet-volgens-ed-hirsch>

Op deze website van Fontys vind je uitleg en praktische tips over schooltaal.

Fontys. *Lesinschooltaal.nl*.

<http://www.lesinschooltaal.nl/>

4. DE MEISJES TEGEN DE JONGENS

Jungbluth, P. (1984). Covert sex-role socialization in Dutch education: A survey among teachers. *The Netherlands Journal of Sociology*, 20, 43-57.

INTRODUCTIE

Meisjes hebben moeite met rekenen en jongens zijn slechte lezers. Het rolt ons zo makkelijk de mond uit, maar we vergeten weleens dat dit slechts gemiddelden zijn. En dat je individuele jongens en meisjes in je klas dus niet met dit soort generalisaties lastig moet vallen.

Jongens en meisjes zitten wel samen in één klas, maar dat betekent nog niet dat ze ook echt hetzelfde onderwijs krijgen. Dat stelde onderwijssocioloog Paul Jungbluth aan de kaak in zijn promotieonderzoek (1982), als een van de eersten in Nederland. Het artikel dat in dit hoofdstuk centraal staat, is daarvan een samenvatting voor een internationaal publiek. Hij liet zien hoe onderwijs de toenmalige maatschappelijke sekseongelijkheid bestendigde. Inmiddels zijn we bijna veertig jaar verder en lijken de rollen omgekeerd: nu zijn er zorgen over de groeiende achterstand van jongens. Maar de aandacht voor de invloed van gender op hoe we naar leerlingen kijken, blijft onverminderd belangrijk.

HET IDEE

De Nederlandse overheid kan wel verordonneren dat het onderwijs voortaan seksneutraal is, maar dat betekent nog niet automatisch dat leraren dat in de klas ook willen en kunnen vormgeven. Zo beschrijft Jungbluth hoe in 1968, als uitvloeisel van de Mammoetwet, de speciale meisjesschool mms uit het voortgezet onderwijs verdween. Voortaan zaten meisjes en jongens bij elkaar in de klas, zoals ze dat op de lagere school al langer deden.

Een overheidsmaatregel laat leraren niet van de ene op de andere dag anders denken: die stelling vormt het uitgangspunt in het onderzoek van Jungbluth. Hij interviewde in 1978 duizend leraren uit het basis- en voortgezet onderwijs. Zijn brandende vragen:

hoe kijken leraren tegen meisjes en hun capaciteiten aan? En vinden ze dat zij zelf vanuit hun beroep een taak hebben in het tegengaan van sekseongelijkheid in het onderwijs en in de maatschappij?

DE INZICHTEN

De meerderheid van de leraren (90%) vond dat onderwijs niet rolbevestigend zou moeten zijn en dacht ook dat dit in de praktijk niet zo was. Toch bleken ze geïkhte denkbeelden over jongens en meisjes te huldigen en in de klas beide groepen anders te benaderen. Bovendien waren ze zich er lang niet allemaal van bewust dat meisjes op achterstand stonden en op school vaak onderpresteerden.

Blik op meisjes

Jungbluth legde leraren stellingen over stereotypen voor, zoals: meisjes zijn ijveriger dan jongens. Een meerderheid vond meisjes inderdaad ijveriger, kwetsbaarder, volgzamer en dommer dan jongens. Vooral kwetsbaarheid vonden ze kenmerkend voor meisjes. Voor hen sprak dat vanzelf, ze stonden er niet bij stil dat dit rolbevestigende denkbeelden waren. Verder vond bijna een derde (29,5%) dat je als leraar meisjes moest beschermen en niet te hard moest aanpakken. Bijna de helft (46,5%) vond ook dat je meisjes geen abstracte en ingewikkelde taken moest geven. Kennelijk speelden ten tijde van dit onderzoek denkbeelden over 'de eigen aard van vrouwen' nog steeds een rol in de klas (zie ook kader op pagina 34).

Politieke kleur van leraren

Hoe je over genderrollen denkt, heeft alles te maken met hoe je zelf in de wereld staat. Dat bleek ook in dit onderzoek. Vooral de politieke kleur van leraren was van invloed. Leraren aan de rechterkant van het politieke spectrum huldigden traditionelere, meer

stereotiepe ideeën over die rollen dan hun collega's ter linkerzijde. Leraren in grote steden en jongere leraren waren zich meer bewust van de achterstand van meisjes. Maar dit had, zoals bleek in de interviews, nauwelijks invloed op hun gedrag tegenover meisjes. Leraren waren zich er niet van bewust dat hun gedrag rolbevestigend was.

Seksisme in de klas

Jongens en meisjes mogen dan samen les krijgen, leraren behandelen hen in de klas niet per se hetzelfde, zo toonde Jungbluth aan. Meisjes moet je ontzien en geen al te hoge druk opleggen om goed te presteren, lieten leraren weten in de interviews. Daarmee versterkten ze de rol die meisjes zich door opvoeding en maatschappelijke normen al aangemeten hadden: minder ambitieus en vaker dan jongens kampend met een gebrek aan zelfvertrouwen. Ook pasten leraren een soort genderspecifieke differentiatie toe. Ze stimuleerden meisjes die moeite hadden met de bètavakken niet om er een tandje bij te zetten, wat ze bij jongens wel deden. Daarmee bevestigden ze het idee dat bèta vooral voor jongens is.

Onderwijs zou de maatschappelijke ongelijkheid tussen jongens en meisjes moeten opheffen, was eind jaren zeventig het credo van het onderwijsbeleid. Jungbluth stelde vast dat het onderwijs de ongelijkheid eerder bestendigde: leraren gaan die niet te lijf, zelfs niet als ze weten dat meisjes op achterstand staan, maar doen er nog een schepje bovenop (reproductie van ongelijkheid).

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Jungbluth liet zien dat seksongelijkheid een veelal hardnekkig, onbewust mechanisme is. Recenter onderzoek, bijvoorbeeld naar profiel- en studiekeuzes

van meisjes, bevestigt dat gender een rol blijft spelen in onderwijs. Zo kiezen meisjes die het zware N&T-profiel qua cijfers best aan zouden kunnen, vaker voor het lichtere, socialere N&G-profiel. Meer meisjes dan jongens kiezen ook het C&M-profiel, dat veel weg heeft van het voormalige mms-curriculum. Leraren sturen door hun benadering van jongens en meisjes dus mede hun schoolloopbaan en latere carrière.

Dit is dus geen probleem van veertig jaar geleden dat inmiddels opgelost is, maar het bestaat nog steeds. Lichtpuntjes zijn er ook: meisjes hebben hun achterstand deels ingelopen en krijgen in het hoger onderwijs zelfs de overhand. Toch zijn ze eerder in de mens- dan in de natuurwetenschappen te vinden. Die scheidslijn zie je ook in het beroepsonderwijs: meisjes kiezen voor de zorg, jongens voor techniek. Jongens krijgen ook vaker een vmbo-advies dan meisjes. Dat is allemaal geen kwestie van aanleg, maar van maatschappelijke socialisatie. Scholen kunnen meer doen om die invloed van gender tegen te gaan. Leraren kunnen door een genderneutrale benadering leerlingen objectiever helpen hun schoolloopbaan en latere carrière vorm te geven.

Op de basisschool zijn de verschillen in prestaties overigens nog niet zo groot. Meisjes zijn gemiddeld iets beter in taal, jongens iets beter in rekenen. Met de nadruk op gemiddeld. Want om de invloed van gender echt de kop in te drukken mag deze kennis geborduurd in elk klaslokaal hangen: de verschillen tussen jongens en meisjes onderling zijn groter dan die tussen de geslachten.

JOUW EIGEN KLAS

Zonder dat je er erg in hebt, kun je door jouw houding en gedrag stereotiepe rollen bevestigen. Een grappig Amerikaans experiment maakt dat duidelijk. Onderzoekers trokken een en dezelfde baby nu eens

een roze, dan weer een blauw rompertje aan. Wat bleek: proefpersonen praatten tegen de roze baby heel anders dan tegen de blauwe. De roze werd geprezen om haar uiterlijk en haar lieve gedrag, de blauwe baby was zo fijn stoer.

Basisschoolkinderen zijn geen baby's, maar het kan geen kwaad eens stil te staan bij jouw communicatie met je leerlingen. Wat zeg je in dezelfde situatie tegen jongens en wat zeg je tegen meisjes? Prijs je meisjes om hun ijver en jongens om hun slimheid? Of vraag je weleens om 'een sterke jongen' om iets te helpen sjouwen of 'een meisje' om je te helpen met een knutselwerkje of opruimen? Als je het jezelf 'hoort' zeggen, doe je het een volgende keer wellicht anders. Zodra kinderen de basisschool binnenkomen, wor-

den ze zich bewuster van rolpatronen. Dat komt niet per se door jou als leraar: kinderen maken elkaar ook duidelijk dat meisjes niet zus en jongens niet zo doen. Maar je kunt dat als leraar bevestigen of juist nuanceren. Let er bijvoorbeeld eens op als je onderwerpen voor werkstukken of rollen in een toneelstuk verdeelt: laat een meisje eens de kapitein spelen en een jongen de verpleegkundige.

Natuurlijk is het best leuk om in de klas een wedstrijd of quiz te doen waarbij de jongens het tegen de meisjes opnemen. Zolang het maar niet voortdurend bij deze tweedeling blijft. Laat jongens en meisjes veel samenwerken. En geef kinderen een waaier aan rolmodellen, van stoere meiden tot bange jongens, en van meisjes die van voetbal houden tot jongens die

Doorbreek het keurslijf

De opvoeding der vrouw. Hoe zij is en hoe zij wezen moet. Zo luidt de titel van een verhandeling uit 1876. Jungbluth noemt deze – en diverse andere – in zijn proefschrift om te laten zien hoe er tot ver in de twintigste eeuw over meisjesonderwijs werd gedacht. Meisjes verdienen weliswaar onderwijs, maar wel aangepast aan hun 'eigen aard en verstand'.

Voor burgermeisjes betekende dat een scholing in de schone kunsten en geesteswetenschappen (om die kennis door te geven aan hun kinderen en op soires onderhoudend met mannen te kunnen converseren). Ook op de latere mms stonden alfavakken centraal. Meisjes uit arbeidersgezinnen gingen naar de huishoudschool, waar ze leerden koken en strijken: handig voor hun werk als dienstbode en later voor hun eigen

gezin. Ook in de jaren vijftig van de vorige eeuw heette het 'veruit het beste de natuur geen geweld aan te doen'. Meisjes kregen ingepeperd dat van hen geen intellectuele lenigheid werd verwacht.

Natuurlijk waren er uitzonderingen. Al in 1636 werd Anna Maria van Schurman als eerste vrouw aan de universiteit (Utrecht) toegelaten. Wel volgde ze de colleges vanachter een gordijn, zodat mannelijke studenten geen aanstoot aan haar zouden nemen. Twee eeuwen later was Aletta Jacobs de eerste Nederlandse vrouw die bij uitzondering werd toegelaten tot een hbs. Een jaar later, in 1871, vroeg en kreeg ze van minister Thorbecke zelve toestemming om aan de Rijksuniversiteit Groningen medicijnen te gaan studeren.

van ballet houden – en andersom natuurlijk. Praat er in de klas over. In de hogere groepen kun je de actuele discussie over transgender en genderidentiteit ook aangrijpen om het eens samen te hebben over wat je maakt tot wie je bent. Zo geef je kinderen de ruimte om zichzelf te zijn.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Jungbluth, P. (1984). Covert sex-role socialization in Dutch education: A survey among teachers. *The Netherlands Journal of Sociology*, 20, 43-57.

Jungbluth, P. (1982). *Docenten over onderwijs aan meisjes. Positieve diskriminatie met een dubbele bodem* (dissertatie). ITS, Nijmegen.

Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-235.

Van Langen, A., & Driessen, G. (2010). *De onderwijsachterstand van jongens*. Nijmegen: ITS.

Verder lezen

Onderzoeker Annemarie van Langen legt uit waarom jongens steeds meer op achterstand komen.

Van Langen, A. (2011). Stoerheid nekt jongens. *Didactief*, 1/2 (januari/februari), 44-45.

<https://didactiefonline.nl/artikel/stoerheid-nekt-jongens>

Witte mensen zit het altijd mee? Een Rotterdamse studie brengt in beeld hoe deze meisjes uit laagopgeleide milieus vastlopen in het schoolsysteem.

Ros, B. (2018). Wat witte meisjes willen. *Didactief*, 9 (november), 35.

<https://didactiefonline.nl/artikel/wat-witte-meisjes-willen>

OM IN TE LIJSTEN

- Leraren bevestigen vaak onbewust traditionele rolpatronen.
- Er zijn meer verschillen tussen meisjes en jongens onderling, dan tussen beide groepen.
- Praat met leerlingen over wie en wat ze willen zijn.
- Geef kinderen – jongen dan wel meisje – de ruimte om zichzelf te zijn.

Verder lezen (vervolg)

Jongens lezen beter op een school met veel meisjes. En voor meisjes is vroege selectie nadelig, legt onderwijssocioloog Margriet van Hek in dit interview uit. Ze concludeert dit op basis van PISA-scores van ruim tweehonderdduizend jongeren uit verschillende landen.

Ros, B. (2018). Hoe jongens profiteren van meisjes. *Didactief*, 1/2 (januari/februari), 34.

<https://didactiefonline.nl/artikel/hoe-jongens-profiteren-van-meisjes>

In de NRO Kennisrotonde wordt uitgelegd hoe faalangst bij meisjes werkt.

NRO. (z.d.). Is het waar dat meisjes meer risicomijdend zijn en meer moeite hebben met fouten durven maken dan jongens? *Nro.nl*.

<https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/zijn-meisjes-meer-risicomijdend-dan-jongens/>

In de NRO Kennisrotonde lees je meer over hoe jongens anders worden behandeld dan meisjes.

NRO. (z.d.). Wat is bekend over genderstereotypering in het onderwijs en de invloed daarvan op de ontwikkeling van jongens en meisjes? *Nro.nl*.

<https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/genderstereotypering-in-het-onderwijs/>

5. HOKJES: ZE VOELEN ZO VEILIG

Oakes, J., Stuart Wells, A., Jones, M., & Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3), 482-510.

INTRODUCTIE

Stel, je bent helemaal tevreden met hoe zaken op school geregeld zijn. Voor jou is dat de beste manier en je vaart er wel bij. Hoe reageer je dan als iemand besluit om alles helemaal anders te doen? Precies: je wordt boos of verdrietig. En als je een beetje goedgebekt bent, bedenk je argumenten om duidelijk te maken dat het beter kan blijven zoals het is.

Dat is het mechanisme dat Jeannie Oakes en haar collega's blootleggen in hun spraakmakende artikel over 'ontschotting' (*detracking*). Uit onderzoek is bekend dat heterogene klassen voor leerlingen beter uitpakken dan indeling naar niveau. Toch, zo toonden Oakes en haar collega's aan, kan het kiezen voor heterogene klassen veel emoties en weerstand oproepen, bij ouders, maar ook bij leraren of beleidsmakers. Dat heeft alles te maken met (machts-) verhoudingen, gevestigde belangen en verouderde ideeën over intelligentie.

HET IDEE

Tracking betekent leerlingen indelen naar niveau, in aparte scholen of aparte klassen. Niet tijdelijk, zoals bij gedifferentieerde instructie, maar structureel. In Nederland gebeurt dat vanaf het voortgezet onderwijs. In de Verenigde Staten komt tracking ook in het basisonderwijs veel voor (zie ook kader hiernaast), maar dan binnen een school, met niveauklassen.

Veel onderzoekers wijzen er al jaren op dat tracking, zeker vroeg in de schoolloopbaan, leidt tot ongelijke kansen. Hierdoor belanden kinderen van laagopgeleide of migrantenouders, bij gelijke prestaties, veel vaker in de laagste niveaus dan kinderen uit hoogopgeleide, welgestelde milieus. En dat niet alleen, er is ook sprake van *teacher tracking*: de beste leraren belanden in de hoogste niveaus. Ook Oakes heeft veel onderzoek gedaan naar de gevolgen van

tracking. In haar boek *Keeping track* (1985) toont ze aan dat het curriculum en de manier van lesgeven in de hoogste niveauklassen intensiever, uitdagender en diepgravender is.

Gealarmeerd door deze inzichten kiezen steeds meer Amerikaanse scholen voor heterogene klassen. Toch blijkt ontschotting nog niet zo eenvoudig, omdat het morrelt aan gevestigde belangen en diepgewortelde ideeën. Zoals een leraar in het onderzoek zegt: 'Prima om leerlingen aan de onderkant te helpen, maar waarom moeten we daarmee de kinderen aan de top afstraffen?'

Raciale tracking

In de Verenigde Staten hebben veel inwoners een migratieachtergrond. Het gangbare idee was: kinderen van migranten, net als die van *Native Americans*, kunnen minder goed leren. Het leek dan ook heel praktisch om aparte klassen in te richten voor 'Amerikaanse' kinderen en kinderen uit andere etnische groepen. Zo ontstond raciale tracking, oftewel apartheid in het onderwijssysteem.

Dat leidde vanaf 1850 tot diverse rechtszaken, maar pas in 1955 kwam er een uitspraak van het Amerikaanse hooggerichtshof: gesegregerde scholen waren in strijd met de grondwet. Dit luidde voor alle staten het einde in van de onderwijsapartheid.

Al is de raciale scheiding tussen scholen geslecht, Amerikaanse scholen werken nog steeds met aparte niveauklassen. In de praktijk belanden migrantenkinderen vaker in de laagste niveaus.

DE INZICHTEN

Oakes en haar collega's volgden drie jaar lang het proces van detracking op tien scholen. Ze interviewden leraren, schoolleiders en ouders over deze vernieuwing. Hun conclusie: de manier waarop mensen aankijken tegen intelligentie kan detracking maken of breken.

Intelligentie als ideologie

'Laten we er geen doekjes om winden: kinderen van indianen zijn gewoon weinig verbaal en niet competitief. Ze willen niet de beste worden.' Dit soort racistische uitspraken tekenden Oakes en haar collega's ruim twintig jaar geleden op uit de mond van leraren.

Hoe mensen aankijken tegen bijvoorbeeld intelligentie, wisselt per periode en cultuur. Eind negentiende eeuw dacht men dat je intelligentie kon aflezen aan de maat van de schedel. Daar lachen we nu smakelijk om, maar onze intelligentietesten zijn ook minder hard dan menigeen denkt. Zo scoren etnische minderheidsgroepen daarop steevast lager dan de witte meerderheid. En dat is niet omdat de laatsten nou eenmaal slimmer zijn, maar omdat de testen op hen zijn afgestemd. Toch blijven ideeën over relaties tussen ras en intelligentie hardnekkig, zoals ook Oakes en haar collega's merkten.

Vast of plastisch?

'Sommige kinderen hebben het en andere niet.' Deze woorden van een leraar getuigen van een behoorlijk defaitisme: ik kan doen wat ik wil, maar het zal niets uithalen, want de een is intelligent en de ander niet. Alsof er aan deze status quo niets te veranderen is. Gelukkig kun je als leraar wel degelijk zorgen dat kinderen vooruitgaan. Intelligentie is geen vast gegeven, maar kan veranderen, door bijvoorbeeld onderwijs. Een intelligentietest geeft dus altijd een momentopname, net zoals een thermometer.

Bovendien weten we dankzij hersenonderzoek dat ons brein plastisch is: het vermogen om te leren en te veranderen blijft een leven lang intact. In plaats van de mensheid te verdelen in 'slimmerds' en 'dombos' is het juist – en eerlijker – om te spreken over experts en beginners. Sommigen worden sneller experts waar anderen meer tijd nodig hebben, maar iedereen kan tot op zekere hoogte expert worden.

De aard van het beestje?

'Afro-Amerikaanse kinderen zijn "higher context": ze praten meer en zijn drukker. De meeste witte Amerikanen zijn meer "low context". Dus een low-contextkind zal zich in een klas met een high-contextkind iets moeten aanpassen.'

De onderzoekers spraken leraren die in de manier van leren van kinderen raciale scheidslijnen trokken. Afro-Amerikanen zouden altijd luidruchtig zijn, witte Amerikanen ingetogen: *'Zo leren ze, dat heeft met cultuur te maken.'* Deze leraren pinden kinderen vast in hokjes. En zo maakten ze de ontschotting lastiger.

Ouders en privileges

'Ze zijn niet Amerikaans,' zegt een witte ouder in het onderzoek over Mexicaanse Amerikanen. *'Het maakt me niet uit welke kleur ze hebben, we zijn in Amerika en gaan voor dit land. (...) Zij zijn not into it en daarom eindigen ze zo ver achterop. Dat is iets wat mijn man zo ergert, dat we onze standaarden omlaag moeten brengen omdat zij nog niet zover zijn.'*

Ook dit zit ontschotting in de weg: de angst van (overwegend) witte ouders dat hun slimme zoon of dochter de dupe wordt van gemengde klassen. Ze willen hun privileges niet opgeven. Immers, tot nu toe kregen hun kinderen het beste onderwijs en de beste leraren. Dat dit systeem ongelijkheid bevorderde, vonden ze niet oneerlijk, maar logisch: de besten verdienen het beste (zie ook hoofdstuk 1,

'Loon naar werken?'). Sommige ouders dreigden hun kind van school te halen of voerden een lobby om ontschotting tegen te houden.

Neem emoties serieus

Detracking gaat over veel meer dan didactiek: de emoties van ouders kunnen hoog oplopen. Daar valt beter mee om te gaan als je het succes van ontschotting in de praktijk hebt gezien. De leraren in dit onderzoek

stelden hun beeld bij nadat ze zelf ervaren hadden hoezeer kinderen vooruitgingen in heterogene groepen: 'Deze groepen hebben ons anders leren kijken naar alle kinderen, we zien nu meer potentie.'

Oakes en collega's zagen ook hoe scholen ouders wisten mee te nemen in het veranderproces. Een school stelde bijvoorbeeld een adviesgroep samen met ouders uit diverse milieus. Zij keken mee in de klassen en wisselden maandelijks ervaringen uit.

in de
praktijk

ONTSTIJG DE SOCIALE LAAG

Honderd kinderen, 21 nationaliteiten. Plus veel multiprobleemgezinnen met werkloosheid en huiselijk geweld. 'Onze leerlingen moeten het echt van school hebben,' vertelt Richelle van Haaren, locatielider op wijksschool De Blinkerd in Oss. 'Het liefst zou ik elk kind helpen om zich uit die sociale laag te worstelen.' Van Haaren en haar team doen dat door de focus op basisvaardigheden te houden en samen met de leerlingen doelen te stellen. Haalbare, maar ook ambitieuze doelen. 'Wij dragen uit: zonder inzet leer je niets, dus benut je onderwijsminuten goed.'

Drie keer per jaar gaan leraar en leerling er samen een halfuur echt voor zitten: wat wil je leren? Waar loop je tegenaan? Wat kunnen wij voor je doen? Soms gaat het ook over problemen thuis. Laatst vertelde een kind in zo'n gesprek: 'Als ik het niet goed doe op school, word ik thuis geslagen.' Op dat moment komen Van Haaren en de intern begeleider in beeld om oudergesprekken te voeren, sinds kort met hulp van een familiecontactpersoon die vanuit schoolbestuur SAAM is aangesteld. Van Haaren: 'Wij vormen een soort

hitteschild om de leraren, die moeten zich kunnen blijven richten op hun taak – kinderen taal en rekenen leren en er voor hen zijn. Die problemen thuis mogen nooit het excuus worden om je niet meer in te zetten om te leren en je te ontwikkelen, niet voor de leraren en niet voor de kinderen. Ik heb in de bovenbouw een meisje dat advocaat wil worden en een havo/vwo-advies zit er zeker in. We hebben bijna wekelijks gesprekken: houd vol en vertel wat je van ons nodig hebt.'

Van Haaren praat vol passie over 'haar' kinderen. Maar soms heeft ze gemengde gevoelens over de vergaande segregatie in het onderwijs: 'Ik ben ervan overtuigd dat leerlingen in een gemengde klas, met hoog- en laagopgeleide ouders, meer kansen krijgen. We krijgen wel eens telefoontjes van andere scholen die vragen: jullie hebben zulke goede voorzieningen voor achterstandsleerlingen, kan deze kleuter die nog geen Nederlands spreekt bij jullie komen? Dat frustrert me. Ik zeg dan: die kleuter is beter af in jouw witte klas vol kinderen van hoogopgeleide ouders.'

Een van hun adviezen: zorg voor een curriculum dat alle kinderen uitdaagt. Door mee te mogen denken en met eigen ogen te zien dat kinderen – en niet alleen hun eigen – er wel bij voeren, brokkelde hun weerstand af. En deze ouders fungeerden weer als ambassadeurs voor andere ouders.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het Nederlandse basisonderwijs is anders ingericht dan het Amerikaanse. Klassen indelen naar niveau is hier eerder uitzondering dan regel, al zijn er basisscholen met bijvoorbeeld tweetalige tracks en klassen voor 'begaafde' leerlingen. Ook is er sinds de jaren negentig meer aandacht voor (verborgen) racisme. Toch biedt dit onderzoek nog altijd lessen voor ons.

In de discussie over witte en zwarte scholen spelen bijvoorbeeld vergelijkbare sentimenten een rol. Hoogopgeleide ouders kiezen vaak voor witte scholen omdat ze 'het beste voor hun kind willen'. Dat laatste zullen alle ouders nastreven, maar de achterliggende angst of (voor)oordelen jegens zwarte scholen bij ouders én leraren verdient aandacht. De toenemende segregatie in Nederland verloopt niet langs lijnen van intelligentie, maar wordt bepaald door cultureel-etnische achtergrond en sociaal-economische status. Onderwijs kan deze segregatie helpen tegengaan door kinderen kansen te bieden, ongeacht hun milieu.

De felle discussies over de middenschool in de jaren zeventig maken duidelijk dat ook in ons land detracking nog een brug te ver was, en is. Nederland kent internationaal gezien in het voortgezet onderwijs vroege selectie. Al vanaf 12 jaar volgen leerlingen onderwijs in gescheiden routes; in andere landen is dit meestal vanaf 14 of 15 jaar. Uit divers onderzoek (onder meer Van de Werfhorst, Elffers, & Karsten, 2015) blijkt dat die vroege voorsortering leidt tot meer kansenongelijkheid.

JOUW EIGEN KLAS

Hoe denk jij over intelligentie en potentie van leerlingen? Beschouw je dat als iets waar jij invloed op hebt of niet? En vind jij dat kinderen het best tot hun recht komen in homogene of juist heterogene groepen?

Jouw denkbeelden zijn belangrijk als het gaat om het bieden van gelijke kansen aan alle kinderen. Je herkent ongetwijfeld het verhaal over ouders die zich zorgen maken of hun kind niet te lijden heeft van zwakkere klasgenoten. Neem hen serieus. Niet door met hen mee te gaan, maar hen te laten zien dat hun vrees ongegrond is. Je kunt hen vertellen over de inzichten uit dit onderzoek, nog overtuigender is het om het hen zelf te laten ervaren. Laat ouders bijvoorbeeld eens meekijken of meedraaien in je klas. Zodat ze zien dat niet alleen zij, maar ook jij het beste met hun kind voorhebt.

OM IN TE LIJSTEN

- Een intelligentietest is een momentopname: intelligentie staat niet vast.
- Het menselijke brein is plastisch: iedereen kan slimmer worden.
- Vaste niveaugroepen houden ongelijkheid in stand.
- Neem angsten van ouders serieus: laat zien dat ook jij het beste met hun kind voorhebt.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Oakes, J., Stuart Wells, A., Jones, M., & Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3), 482-510.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

Verder lezen

In dit artikel analyseert de redactie van *Didactief* het jaarrapport van de Onderwijsraad *Stand van educatief Nederland* waarin de raad kritisch is over de knelpunten van differentiatie.

Marreveld, M. (2019, 22 mei). Holland hokjesland. *Didactiefonline.nl*.
<https://didactiefonline.nl/artikel/holland-hokjesland>

Deze publicatie vat de centrale bevindingen van een grote serie onderzoeken naar onderwijssystemen, tracking en selectie samen.

Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (Reds.) (2015, 15 oktober). Onderwijsstelsels vergeleken. *Leren, werken en burgerschap*. *Didactiefonline.nl*.
<https://didactiefonline.nl/artikel/onderwijsstelsels-vergeleken>

In deze blog legt hoogleraar Sociologie en selectie- en trackingexpert Herman van de Werfhorst uit dat vroege selectie ongelijkheid in de hand werkt.

Van de Werfhorst, H. (2018, 18 juni). Gelijke kansen: een visie graag. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/gelijke-kansen-een-visie-graag>

Een interview met Herman van de Werfhorst over ongelijke kansen in het onderwijs.

Van den Broek, J. (2015). 'Nederland heeft een mooi maar star systeem'. *Didactief*, 7 (september), 8-10.

<https://didactiefonline.nl/artikel/nederland-heeft-een-mooi-maar-star-systeem>

In deze blog van hoogleraar Rob Martens lees je meer over negatieve gevolgen van selectie en differentiatie.

Martens, R. (2019, 23 april). Ons onderwijs: van differentiatie tot kastenstelsel? *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/ons-onderwijs-van-differentiatie-tot-kastenstelsel>



II

VOOROORDELEN EN VERWACHTINGEN

Misschien wel de beroemdste publicatie over ongelijkheid in het onderwijs is *Pygmalion in the classroom*. Dit onderzoek uit 1968 heeft velen de ogen geopend voor de grote invloed van verwachtingen van leraren op prestaties van leerlingen. Als jij denkt dat een leerling iets kan, geef je hem zelfvertrouwen en dit geloof in eigen kunnen zorgt voor betere prestaties.

Verwachtingen zijn daarmee een krachtig wapen voor leraren om hun leerlingen te doen groeien. Helaas worden verwachtingen snel gekleurd door vooroordelen, bijvoorbeeld gebaseerd op uiterlijk, afkomst en thuismilieu van leerlingen. En dan werken ze averechts en bevestigen ze sociale verschillen.

Dit deel opent met het spraakmakende onderzoek uit 1968. Daarna volgen studies die sindsdien duidelijk hebben gemaakt hoe het Pygmalion-effect nou precies tot stand komt. Bijvoorbeeld onderzoek naar hoe leraren verwachtingen overdragen en hoe leerlingen die signalen feilloos oppikken. Kijkend in de spiegel van Pygmalion kun je je verwachtingen bewust en actief leren bijsturen.

6. PYGMALION IN DE KLAS

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23.

INTRODUCTIE

Wat je verwacht, wordt waar. Dat is simpel gezegd de betekenis van de Engelse uitdrukking een selffulfilling prophecy (letterlijk: een voorspelling die zichzelf waarmaakt). Socioloog Robert Merton muntte dit begrip in 1948 als een verkeerde interpretatie van een situatie die gedrag oproept waardoor de foute kijk bewaarheid wordt.

Zes jaar later deden psycholoog Robert Rosenthal en schoolleider Lenore Jacobson een experiment in de Verenigde Staten waarin ze aantoonde dat de selffulfilling prophecy ook in het klaslokaal voorkomt. Hun artikel hierover vormde de opmaat tot hun beroemde boek *Pygmalion in the classroom*. Hun bevindingen sloegen in als een bom. Ze waren de

eersten die lieten zien dat verwachtingen de prestaties van leerlingen beïnvloeden. Hun boodschap: pas op met wat je denkt over en verwacht van kinderen, want voor je het weet wordt het door jouw gedrag werkelijkheid.

HET IDEE

Kinderen van Mexicaans-Amerikaanse, *Native American* en Afro-Amerikaanse afkomst, die veelal een sociaal-economisch slechtere positie hebben, en andere kinderen die in armoede leven, doen het slechter op school. Daar is niets aan te doen, door hun milieu staan ze nu eenmaal op achterstand. Die gedachte overheerste in het Amerika van de jaren zestig, toen Rosenthal en Jacobson hun experiment deden. Maar ligt het wel echt aan hun thuismilieu of doet de lage verwachting die de leraar van hen heeft ook een duit in het zakje? Dat wilden beide psychologen onderzoeken. Niet in een lab met ratten, zoals al eens was gedaan in onderzoek naar het effect van verwachtingen in het algemeen (zie kader op pagina 45), maar in een echt klaslokaal met echte leraren en echte leerlingen.

'Intelligentietest'

Hoe kun je aantonen dat verwachtingen van leraren invloed hebben op leerlingen? De onderzoekers bedachten een truc. Ze vertelden de leraren op de school van Jacobson, waar het onderzoek plaatsvond, dat ze meewerkten aan de ontwikkeling van een nieuwe intelligentietest van de Harvard-universiteit. Met deze test zou te voorspellen zijn bij welke leerlingen intellectuele groei te verwachten was. De leraren namen de test af bij hun leerlingen en verstuurden de resultaten 'naar Harvard'. Aan het begin van het nieuwe schooljaar kregen ze te horen welke leerlingen uit hun klas op basis van de test

Pygmalion: mythische beeldhouwer

In zijn *Metamorfosen* voert de Romeinse dichter Ovidius de beeldhouwer Pygmalion op. Dit mythische personage maakt een ivoren beeld van zijn droomvrouw en wordt vervolgens verliefd op zijn eigen creatie. Het verhaal kent diverse moderne bewerkingen. Zo schreef George Bernard Shaw het toneelstuk *Pygmalion* (1913), vooral bekend geworden door de bioscoopfilm *My fair lady* (1964). Hierin speelt Audrey Hepburn de rol van Eliza Doolittle, een bloemenverkoopster met een vet Cockney-accent, die na intensieve training door een spraakleraar wordt omgetoverd in een high-societydame. Rosenthal en Jacobson noemden hun studie *Pygmalion in the classroom*: de beelden die leraren maken van hun leerlingen bepalen hun kansen en hun toekomst.

veelbelovend waren. In werkelijkheid hadden de onderzoekers willekeurige namen aangewezen. Ze spraken met opzet over veelbelovende en niet over achterstandsleerlingen, om bij de leraren een positieve blik op te roepen en het risico op benadelen van kinderen te voorkomen. En ze informeerden de leraren aan het begin van een nieuw schooljaar, wanneer zij de leerlingen nog niet kenden. Zo konden de onderzoekers de verwachtingen van leraren sturen.

DE INZICHTEN

Rosenthal en Jacobson voerden hun experiment in 1964 uit op de 'Oak School', een pseudoniem voor de basisschool waar Jacobson schoolleider was. De kinderen op deze school, in de buurt van San Francisco, kwamen uit witte middenklassengezinnen, maar ook uit gezinnen met lage inkomens of van Mexicaans-Amerikaanse afkomst. De klassen werden per leerjaar ingedeeld naar drie (prestatie)niveaus: gemiddeld, boven en onder het gemiddelde. In elke klas zaten vijf 'academische spurters', leerlingen die zogenaamd als veelbelovend uit de test naar voren waren gekomen.

Alle leerlingen kregen nog drie keer de test voorgeschoteld: vier maanden later, aan het eind van het schooljaar en in mei van het volgende schooljaar. En de verwachting van de onderzoekers kwam uit: de zogenaamde academische spurters boekten ook daadwerkelijk de meeste vooruitgang.

Wel bleek dit effect te wisselen per leerjaar: het spectaculairst gingen de jongste leerlingen vooruit, in de eerste twee leerjaren. In de hogere klassen waren er minder verschillen. Een mogelijke verklaring is dat de ontwikkeling van jonge kinderen makkelijker te beïnvloeden is en dat zij bovendien nog geen reputatie in de school hebben.

Niet alleen bevorderden leraren met hun verwach-

Snelle en slome ratten

In een reeks eerdere experimenten (1963) liet Rosenthal twaalf psychologiestudenten elk voor vijf ratten zorgen. De helft van de studenten kreeg te horen dat hun ratten fantastische renners waren, de andere helft moest het zogenaamd doen met ratten die door hun genetische aanleg slechte renners waren. Alle studenten moesten de dieren trainen om in een doolhof snel de uitgang te vinden. Hun verwachtingen stuurden de resultaten: de eerste groep had louter snelle en de tweede louter slome ratten. En dat niet alleen: de studenten uit de eerste groep vonden hun beestjes ook leuker en aaiden ze vaker.

ting de groei van sommige leerlingen, ze beschreven deze leerlingen bovendien als slimmer, gelukkiger, sociaal vaardiger en nieuwsgieriger dan hun klasgenoten. De verwachting die leraren koesterden, had hun blik en hun gedrag gestuurd.

Gezichtsuitdrukking en stem

Bij de Oak School zou je kunnen zeggen dat leerlingen alleen maar profiteerden van hoge verwachtingen. Maar het onderzoek toont ook een keerzijde: de leraar dacht afkeurend over leerlingen buiten de spurtgroep die óók goed vooruitgingen. Hun vooruitgang was ongewenst, want niet verwacht. Dat effect speelde het sterkst in de laagste niveauklassen: hoe meer deze leerlingen vooruitgingen, hoe negatiever de leraar over hen oordeelde. Dus zelfs als een kind uit deze groep goed presteerde, daalde het in de achtung van de leraar.

Verwachtingen sturen het handelen en de houding van leraren. Dat gaat onbewust en niet met grote gebaren. De leraren op de Oak School besteedden geen extra lestijd of aandacht aan de gedoodverfde kanjers. Hun hoge verwachtingen verraadden zich subtieler, in hun gezichtsuitdrukking en stem. Leerlingen reageerden daar op hun beurt ook weer onbewust op: het beïnvloedde hun zelfvertrouwen en motivatie en daardoor

gingen ze zich gedragen naar de verwachtingen van hun leraar. De onderzoekers noemden dit het Pygmalion-effect (zie kader op pagina 44).

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Dit onderzoek maakt duidelijk hoezeer verwachtingen van leraren een rol kunnen spelen in de klas. Het is inmiddels een breed omarmd inzicht dat sinds het

*in de
praktijk*

Iedereen bij de les

Iedere les een nieuwe kans: dat is het motto van Simone Schennink, leraar van groep 3/4 op IKC De Klimboom in de Arnhemse wijk Elderveld. In haar klas zitten kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders, sommigen spreken nauwelijks Nederlands. Vroeger zou ze de groep hebben verdeeld in niveaugroepen. Maar De Klimboom – drie jaar geleden ontstaan na een fusie met haar oude school – heeft kansengelijkheid hoog in het vaandel en daar passen niveaugroepen niet bij. Wel: hoge verwachtingen hebben van iedere leerling. Zo wordt bij woordenschat niemand ontzien. 'Ik gebruik geen synoniemen: moeilijke woorden verbeteren juist het leesbegrip.' Wel laat Schennink leerlingen de woorden waarvan ze de betekenis niet kennen, noteren op een bord. Vervolgens maakt ze daarvan clusters, zoals een woordparachute van woorden met een verwante betekenis (bijvoorbeeld bij kijken: gluren, turen en loeren).

Ook gebruikt Schennink graag wisbordjes, zodat ze haar uitleg aan de hele groep kan toetsen. Hierbij vraagt ze klassikaal om een antwoord en ziet ze

in één oogopslag of iedereen de instructie begrijpt of meer nodig heeft: meer begeleide inoefening of verlengde instructie. Leerlingen die het snappen, gaan na een aantal correcte antwoorden zelfstandig verder met de verwerking van de lesstof. Zij krijgen een verkorte instructie.

Om te zorgen dat iedereen actief meedoet, zet Schennink denktijd in. 'Na een vraag geef ik de klas tijd om na te denken, eerst voor zichzelf, daarna overleggen ze met hun schoudermaatje.' Over wie naast wie zit, heeft Schennink goed nagedacht. 'Een leerling met moeite met Nederlands heeft er profijt van als hij naast iemand zit die zinnen correct opbouwt en een ruime woordenschat heeft.' Na het overleg met de schoudermaatjes geeft Schennink leerlingen met beurtstokjes een beurt. Daarbij herhaalt ze bewust de goede antwoorden en geeft ze leerlingen die het niet wisten of een fout antwoord gaven een herkansing om alsnog het juiste antwoord te geven. Een sterke formule, vindt ze. 'Ook die leerlingen doen dan een succeservaring op die weer bijdraagt aan het zelfvertrouwen.'

onderzoek van Rosenthal en Jacobson meermalen is bevestigd. Overigens is hun studie ook fel bekritiseerd (zie hoofdstuk 7, 'Pygmalion onder de loep'). Maar hun werk heeft wel geleid tot bewustwording en vervolgonderzoek. En hoe bekend ook, het mechanisme van de selffulfilling prophecy doet zich nog steeds gelden. Uit het rapport *Equity in education* (2018) van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) bleek wederom dat de postcode nog steeds schoolsucces bepaalt (zie onder 'Verder lezen' op pagina 48). Kinderen van laagopgeleide ouders hebben minder kansen op een succesvolle schoolloopbaan. Hun postcode vertaalt zich in een rapportcijfer. Het is niet ondenkbaar dat de verwachtingen van hun leraar daarbij een rol spelen. Meer bewustzijn van het effect van hoge verwachtingen zou daar iets aan kunnen doen.

Rosenthal en Jacobson wezen er destijds al op dat veel achterstandsprogramma's gericht zijn op het kind. Achterliggende gedachte is dat het kind (en zijn milieu) tekorten heeft die weggewerkt moeten worden. Dat kan en zal zeker vaak het geval zijn. Maar hun onderzoek wijst nog een tweede oplossingsrichting aan: de verwachtingen van leraren. Als leraren hoge verwachtingen (gaan) koesteren van kinderen uit laagopgeleide gezinnen, zullen achterstands- en verrijkingprogramma's, voor en vroegschoolse educatie en remedial teaching beter aanslaan.

JOUW EIGEN KLAS

De belangrijkste les is dat je simpelweg door hoge verwachtingen te koesteren de groei van je leerlingen kunt bevorderen. Dat is fantastisch nieuws, tegelijkertijd is het gemakkelijker gezegd dan gedaan. Verwachtingen ontstaan immers onbewust en die draag je ook onbewust en onbedoeld over op je leerlingen (zie hoofdstuk 10, 'Wat je gezicht

verraadt'). Geen enkele leraar zal zeggen: 'Jij kunt toch niets, dus houd er maar mee op.'

De eerste stap is bewust stilstaan bij je mogelijke vooroordelen en vooringenomenheid. Bedenk: sla ik die ene leerling minder hoog aan omdat deze altijd slechte cijfers voor de leestoets haalt? Of speelt er iets anders mee? En komen die slechte cijfers omdat de leerling het echt niet kan of doordat hij misschien ook zelf denkt het niet te kunnen? En hoe stel ik mij tegenover die leerling eigenlijk op?

Je geeft leerlingen kansen door hen elke dag weer als nieuw te bekijken. Los van hun afkomst of welk hokje ook. Jouw hoge verwachtingen laten hen bovendien opnieuw naar zichzelf kijken: 'Mijn leraar denkt dat ik het kan, dus laat ik het maar proberen.'

OM IN TE LIJSTEN

- Wat je verwacht, wordt waar.
- Leerlingen gaan zich gedragen naar jouw verwachtingen.
- Koester hoge verwachtingen van alle leerlingen.
- Hoe meer jij van leerlingen verwacht, hoe beter ze presteren.
- Geef leerlingen kansen door hen elke dag weer als nieuw te bekijken.

LITERATUUR

Verder lezen

Dit artikel bespreekt het OESO-rapport *Equity in education* (2018), dat aantoont dat kinderen van laagopgeleide ouders nog steeds minder kansen hebben. Ros, B. (2018, 3 november). Postcode bepaalt nog steeds schoolsucces. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/postcode-bepaalt-nog-steeds-schoolsucces>

Grootschalig onderzoek laat zien dat leerlingen die in groep 8 het voordeel van de twijfel krijgen, zich gaan gedragen naar die hoge verwachtingen.

Marreveld, M. (2015). Bij twijfel: opwaarts! *Didactief*, 4 (april), 46-47.

<https://didactiefonline.nl/artikel/bij-twijfel-opwaarts>

In dit artikel vind je linkjes naar meer artikelen en een video met uitleg over de Pygmalion-studie.

Peeters, W. (2017, 8 juni). Het Pygmalion-effect: de invloed van verwachtingen. *Vernieuwonderwijs.nl*.

<https://www.vernieuwonderwijs.nl/het-pygmalion-effect-de-invloed-van-verwachtingen/>

Dit filmpje vat het onderzoek van Rosenthal en Jacobson kort samen.

Pygmalion in the classroom. (2016, 18 januari). *YouTube.com*.

https://www.youtube.com/watch?v=vJymYT_Aklc

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23.

Rosenthal, R., & Fode, K. L. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, 8(3), 183-189.

OESO (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris, FR: OECD Publishing.

7. PYGMALION ONDER DE LOEP

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.

INLEIDING

Welles! Nietes! Sinds het baanbrekende onderzoek van Robert Rosenthal en Lenore Jacobson (zie hoofdstuk 6, 'Pygmalion in de klas') vlogen wetenschappers elkaar gedurig in de haren. Welles: de invloed van verwachtingen die leraren hebben op de prestaties van leerlingen is megagroot. Nietes: dat onderzoek is waardeloos, het valt allemaal reuze mee.

Maak daar als leraar maar eens chocola van. Bovendien is het niet netjes om leraren ervan te betichten dat hun verkeerde verwachtingen leiden tot ongelijke kansen als daar geen keihard bewijs voor is.

Hoog tijd om eens orde op zaken te stellen, vonden psychologen Lee Jussim en Kent Harber. Ze verzamelden al het onderzoek over verwachtingen van leraren uit een periode van 35 jaar en zetten de gevonden effecten precies op een rijtje. Het goede nieuws: de soep wordt minder heet gegeten dan soms opgediend. Maar verwachtingen van leraren kunnen wel gelijk invloed hebben.

HET IDEE

Lage verwachtingen van leraren die onterecht zijn, kunnen zorgen voor ongelijke kansen. Dat heeft, zo zagen we al in het vorige hoofdstuk, te maken met een selffulfilling prophecy, een voorspelling die zichzelf waarmaakt: als jij denkt dat een leerling iets niet (goed) kan, zal die leerling zijn best niet doen.

Dat is het beroemde verhaal over 'Pygmalion in de klas' van Rosenthal en Jacobson. Maar niet iedereen vond het een goed verhaal en er zaten ook nog wat losse eindjes aan. Deze leidden onder wetenschappers tot verhitte discussies. Hoe krachtig is bijvoorbeeld dat effect van verwachtingen? En is er verschil in invloed tussen positieve en negatieve verwachtingen? Jussim en Harber bespreken in hun review van 35 jaar onderzoek de belangrijkste controverses en

leggen uit hoe verwachtingen werkelijk werken. Ze laten zien dat wetenschappers elkaars werk niet altijd even zorgvuldig lezen en soms domweg langs elkaar heen praten. De beide reviewers zijn ook streng: we hebben niks te maken met wat wetenschappers vinden en zeggen, alleen harde bewijzen tellen. *Sticking close to the empirical evidence*, noemen ze dat zelf. Hun nuchterheid schept veel duidelijkheid.

DE INZICHTEN

Pygmalion in juiste proporties

Allereerst nemen Jussim en Harber de verdiensten van de Pygmalion-studie onder de loep. Meteen na verschijnen in 1968 werd deze studie gelauwerd én verguisd. Vele wetenschappers, maar ook beleidsmakers en activisten, omarmden het onderzoek en dikten de resultaten fors aan: ze spraken van 'dramatische' effecten en een immense impact op ongelijke kansen. Pygmalion ging een eigen leven leiden.

Criticasters benadrukten juist de mankementen van de Pygmalion-studie (vermeende gebrekkige analyses). Ze spraken smalend over de '*self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy*'.

Beide reacties doen de Pygmalion-studie geen recht. Die studie is, zo stellen Jussim en Harber, alleen al waardevol, omdat ze het thema verwachtingen van leraren op de (wetenschappelijke) agenda heeft gezet. Maar belangrijker: de selffulfilling prophecy bestaat echt. Dat is niet alleen in 1968 aangetoond, maar ook in veel vervolgonderzoek.

Bescheiden invloed

De invloed van verwachtingen van leraren op prestaties van leerlingen is doorgaans klein (zie ook kader op pagina 51): hij doet zich gelden bij hooguit 5 tot 10% van de kinderen. Genoeg om rekening mee te

houden, maar het betekent ook dat 90 tot 95% van de leerlingen geen of minder last heeft van onterechte verwachtingen die leraren van hen hebben. Aan het begin van een schooljaar zijn leraren gevoeliger voor het opbouwen van verkeerde verwachtingen: ze kennen een kind nog niet en laten zich meer leiden door vooroordelen. De meesten stellen hun verwachtingen bij zodra ze een kind beter kennen en zien wat het in zijn mars heeft. Er is één uitzondering: bij leerlingen uit gestigmati-

seerde groepen, zoals kinderen van laagopgeleide ouders of uit een etnische minderheidsgroep, hebben leraren sneller lage verwachtingen. Ook houden ze die langer in stand. Onder deze groepen is de kans groot dat leerlingen zich gaan gedragen naar die verwachtingen: de selffulfilling prophecy.

Schade of profijt?

Als je als leraar veel van een leerling verwacht, profiteert hij ervan. Maar kun je een leerling ook

in de
praktijk

VERBINDEN EN MEELEFTEN

Hoe plaats je leerlingen op de top van hun kunnen? Niet met instructie- of vaste niveaugroepjes, weet Caroline Hopman, leraar van groep 2/3 op De Grote Lier in het Limburgse Molenhoek. 'Grote kans dat je dan steeds dezelfde kinderen aan de instructietafel hebt. En die methodes met sterren! Dat ze van elkaar weten hoeveel sterren ze hebben: "Ik ben heel goed, jij niet." Met indelen op niveau ga je op de laagste ontwikkeling zitten, dan zie je de verschillen toenemen. Ik wil juist zo hoog mogelijk inzetten, los van de achtergrond of opleiding van de ouders.'

Hoewel De Grote Lier werkt met jaarklassen, heeft de school sinds vorig jaar een groep 2/3. Het was vooral een praktische keuze: groep 1/2 zou te groot worden, maar in groep 3 zaten ook een paar zorgkinderen, die beter zouden passen in een 2/3 dan in een 3/4. Hopman, naast leerkracht ook coördinator meer- en hoogbegeerdheid en MT-lid, opperde deze combigroep. Haar enige twijfel: hoe kunnen we beide groe-

pen evenveel aandacht geven? 'Vanaf dag één zochten mijn duopartner en ik naar verbinding tussen de groepen. Wat kan samen?' Heel veel, zo bleek: 'Groep 2 lift mee met 3 en andersom.' Van klassikale beurten en coöperatieve werkvormen tot samenspelen in de huis- en bouwhoek, met een extra schrijfopdracht voor groep drie. 'Vorig jaar lieten we een meisje uit groep 2 na de herfstvakantie in groep 3 starten, omdat ze eraan toe was. Een jongen uit groep 3 die moeite met rekenen had, kreeg vleugels toen ik hem vroeg kinderen uit groep 2 met rekenen te helpen.'

Kortom, gelijke kansen beginnen voor Hopman door steeds te kijken hoe ver je met een leerling kunt komen. 'Ik zeg vaak tegen collega's: start met een positieve overdracht aan het begin van het schooljaar. Benadruk niet alleen wat een leerling nog niet zo goed kan, maar noteer ook diens sterke kanten. Een kind is tot veel meer in staat dan je denkt.'

tekortdoen door te lage verwachtingen? Veel psychologen zeggen van wel en stellen dat de invloed van negatieve verwachtingen zelfs krachtiger is.

Maar voor dat laatste vonden Jussim en Harber geen bewijs. Niet in de Pygmalion-studie (want daarin manipuleerden de onderzoekers alleen positieve verwachtingen) en ook niet in recentere studies. Het is juist andersom: positieve verwachtingen werken krachtiger. Verwacht veel van een leerling en de kans is groot dat de leerling daadwerkelijk goed gaat presteren.

Over een ander punt kunnen ze wel uitsluitsel geven: effecten stapelen zich niet op. Een voorbeeld: twee leerlingen in dezelfde klas hebben allebei een score van 100 op een IQ-test. Van de ene leerling verwacht de leraar veel, van de andere weinig. De eerste kan klimmen naar 103 en de tweede zakken naar 97, maar het is niet zo dat het verschil steeds groter wordt. Al was het maar omdat de meeste leerlingen elk schooljaar weer een nieuwe leraar krijgen, met mogelijk andere verwachtingen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Verwachtingen spelen een rol in het onderwijs: minder dramatisch of heftig dan sommige mensen ons willen doen geloven, maar het Pygmalion-effect oftewel de selffulfilling prophecy is een reëel risico. Juist bij toch al kwetsbare groepen als kinderen van laagopgeleide ouders of uit een andere etnische minderheidsgroep.

Hoe meer leraren en schoolleiders zich daarvan bewust zijn, hoe beter ze dit kunnen aanpakken. Een kind uit een kwetsbare groep heeft niet per definitie een achterstand, maar het kan meestal wel extra – positieve – aandacht gebruiken. Zo kunnen scholen eraan bijdragen om de kloof te verkleinen in plaats van te vergroten.

Kijkje in de glazen bol

Elke leraar vormt zich een beeld van zijn leerlingen. Dat is natuurlijk en onvermijdelijk. Elke leraar probeert vooruit te denken en in te schatten: wat kan deze leerling wel en niet (aan)? En vaak heeft hij het bij het rechte eind. De grote vraag sinds het Pygmalion-onderzoek is: komt dat door een accurate inschatting of is het een gevalletje selffulfilling prophecy? In het eerste geval voorspel je een uitkomst (en toekomst), in het andere geval veroorzaak je die zelf. Hoe nauwkeuriger de gegevens die je over een leerling hebt verzameld, hoe minder ruimte voor verkeerde verwachtingen. De meeste leraren blijken vrij goed in voorspellen. Dat verklaart ook meteen waarom de invloed van selffulfilling prophecy's doorgaans klein is: die komen minder vaak voor. De glazen bol van de leraar is doorgaans helder en niet vertroebeld door niet ter zake doende gegevens.

Het onderzoek naar de rol van verwachtingen die leraren hebben, blijft work in progress. Zo is er de laatste jaren veel onderzoek naar de omstandigheden: in welke situaties hebben die verwachtingen ongewenste, negatieve gevolgen? Er zijn aanwijzingen dat in superdiverse klassen, waarin leerlingen zitten met veel verschillende culturele achtergronden, leraren sneller op stereotiepe groepskenmerken letten en daar (onterechte) verwachtingen aan verbinden.

Leraren, zo blijkt keer op keer uit onderzoek, gedragen zich anders tegenover leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben. Ze zijn aardiger en

meer ondersteunend, dagen leerlingen meer uit met vragen en moeilijkere stof, en geven hun meer positieve feedback en gelegenheid hun kunnen te tonen (zie ook hoofdstuk 14, 'Wie geef je de beurt?'). Dat werkt ook voorspellingen die zichzelf waarmaken in de hand, want het gedrag van de leraar beïnvloedt het zelfvertrouwen en de motivatie van leerlingen, maar dan op een positieve manier.

JOUW EIGEN KLAS

Dat je als leraar verwachtingen over leerlingen koestert, is niet meer dan normaal: dit is onderdeel van je werk. Door in te schatten wat een leerling wel en niet kan, weet je bijvoorbeeld of hij meer instructie nodig heeft of zelfstandig aan de slag kan. Zo ben je continu bezig om op basis van allerlei gegevens te voorspellen hoe goed of slecht een leerling zal presteren. Meestal heb je het bij het rechte eind. En soms word je verrast door een leerling: 'Dat had ik nooit achter hem of haar gezocht.'

Grijp die verrassing aan als les voor jezelf: hoe komt het dat ik het niet verwachtte? Sta bewust stil bij de vraag waarop je jouw verwachtingen van en voorspellingen over leerlingen baseert. Zijn al die elementen terecht of heb je je onwillekeurig ook laten leiden door vooroordelen? Daar bewust mee bezig zijn, is een goede manier om het risico van een Pygmalion-effect in de kiem te smoren.

Bespreek ook eens met je collega's op grond waarvan jullie leerlingen inschalen, bijvoorbeeld in niveaugroepen. Doen alle criteria ter zake of doe je met sommige mogelijk leerlingen tekort? Wees er alert op dat jullie leerlingen niet te snel in hokjes stoppen. Wees je bewust van de valkuil om kinderen van laagopgeleide ouders of ouders die slecht of geen Nederlands spreken meteen in een lagere niveaugroep te plaatsen (zie ook hoofdstuk 9, 'Kijken

naar kleuters'). En koester hoge verwachtingen. Die hebben gelukkig een krachtiger invloed dan lage verwachtingen. Het moeilijkste en het mooiste van je beroep is dat je kinderen kunt laten schitteren. Laat je door je leerlingen aangenaam verrassen, elke dag weer.

OM IN TE LIJSTEN

- Het Pygmalion-effect bestaat: jouw verwachting kan prestaties van leerlingen beïnvloeden.
- Begin het schooljaar met een open blik en geef vooroordelen geen kans.
- Verwacht veel van een leerling, ongeacht zijn milieu, en de kans is groot dat hij beter gaat presteren.
- Laat je leerlingen jou eens aangenaam verrassen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

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.

Verder lezen

In dit interview ter gelegenheid van zijn oratie (zie link in het artikel) pleit Eddie Denessen voor meer optimisme over wat leerlingen kunnen en vraagt hij aan leraren: zijn jullie verwachtingen wel hoog genoeg?

Ros, B. (2017). 'Goed onderwijs bestaat niet'. *Didactief*, 9 (november), 8-10.

<https://didactiefonline.nl/artikel/goed-onderwijs-bestaat-niet>

Onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen laat zien wat leraren allemaal meewegen bij het opstellen van het schooladvies (en welke rol vooroordelen daarin spelen).

Redactie *Didactief*, & Timmermans, A. (2016, 9 juni). Waarom lieten leerkrachten factoren als herkomst meewegen? *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/waarom-lieten-leerkrachten-factoren-als-herkomst-meewegen>

Met deze simulatie van het schooladvies kun je ontdekken wat je bewust én onbewust meeweegt.

Inspectie van het Onderwijs. (z.d.). Interactieve simulatie basisschooladvies. *Onderwijsinspectie.nl*.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/overgang/interactieve-simulatie-basisschooladvies>

In dit artikel van Linda van den Bergh lees je meer over verwachtingen van leerlingen met een migratieachtergrond.

Van den Bergh, L. (2009). 'Achmed kan het toch niet'. *Didactief*, 1/2 (januari/februari), 39.

<https://didactiefonline.nl/artikel/achmed-kan-het-toch-niet>

In deze video vertelt Linda van den Bergh in een interview met Leraar24 over vooroordelen.

Studio24. (2018, 23 april). Effect van vooroordelen. *Youtube.com*.

<https://www.youtube.com/watch?v=MRTgcngqvz4&feature=youtu.be>

8. PRESTATIES VERKLAARD?

Cooper, H. M., & Burger, J. M. (1980). How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*, 17, 95-109.

INTRODUCTIE

'Jullie moeten de volgende keer je topo echt beter leren, want dit lijkt nergens naar.' Of: 'Aan jullie cijfers te zien, heb ik de stof misschien niet goed uitgelegd.' Leraren zijn voortdurend bezig prestaties van hun leerlingen te verklaren. Vraag is aan wat en aan wie ze precies succes en falen van leerlingen toeschrijven. Zoeken ze de oorzaak bij zichzelf, bij de leerlingen of bij nog andere zaken?

Dankzij het werk van sociaal psychologen Harris Cooper en Jerry Burger hebben we dat goed in kaart. Hun onderzoek zet je aan het denken over jouw rol in het leren van leerlingen.

HET IDEE

Als mensen iets hebben gedaan dat geslaagd of juist mislukt is, gaan ze onwillekeurig op zoek naar verklaringen of excuses: de taak was veel te moeilijk, de scheidsrechter was partijdig, ik heb er ook keihard voor gewerkt of ik kan dit nou eenmaal goed. Volgens de attributietheorie van Bernard Weiner zijn al die toeschrijvingen (attributies) terug te voeren tot vier hoofdcategorieën: bekwaamheid, inzet, geluk en zwaarte van de taak (zie ook kader op pagina 56). Cooper en Burger hebben voortgeborduurd op deze attributietheorie en die toegepast op leraren. Het interessante bij leraren is namelijk dat bij hen het mechanisme van toeschrijvingen dubbelop werkt: ze bedenken waarom anderen (hun leerlingen) wel of niet geslaagd zijn in hun taak en tegelijkertijd onderzoeken ze ook hun eigen aandeel in dat succes of falen.

De onderzoekers wilden hier meer licht op werpen. Ze wilden weten of leraren ook die vier hoofdoorzaken gebruiken als ze kijken naar werk van leerlingen. En vooral ook waren ze geïnteresseerd in de vraag of leraren andere oorzaken noemen bij leerlingen van wie ze

hoge en van wie ze lage verwachtingen hebben. En hoe ze in die gevallen kijken naar hun eigen aandeel. Aan hun onderzoek werkten 39 leraren en 62 leraren in opleiding mee. Ze deden allerlei opdrachten, zoals verklaringen geven voor het werk van goede en slecht presterende leerlingen en opschrijven wat zij zouden doen in reactie op verschillende oorzaken van goed en matig werk van leerlingen.

DE INZICHTEN

Toeschrijvingen van leraren

Op één na (geluk) bleken de leraren alle hoofdoorzaken te benutten. Ze vermeldden inzet veruit het meest als verklaring: een leerling heeft wel of niet zijn best gedaan, toont wel of geen interesse in het vak of let wel of niet op in de klas. Opvallend was dat leraren interesse in het vak bij jonge leerlingen nog zagen als een te veranderen factor, maar dat bij oudere leerlingen als gegeven beschouwden, dus als iets waar ze zelf geen invloed op konden uitoefenen. Daarna volgde bekwaamheid. Leraren noemden hierbij ook vaak de houding en het zelfvertrouwen van leerlingen en hun eerdere prestaties.

De zwaarte van de taak of te moeilijke instructie brachten ze veel minder vaak ter sprake. Dat betekent dus dat leraren bij het zoeken van verklaringen voor succes en falen vooral het vizier richten op de leerlingen en minder op zichzelf.

Tegen alle verwachtingen in

Leraren bleken verschillende toeschrijvingen te benutten bij leerlingen van wie ze hoge en lage verwachtingen hadden. Bij de laatsten zagen ze, naast bekwaamheid, bijvoorbeeld vaker een gebrekkige inzet als oorzaak: hij kan het niet en doet er ook niet zijn best voor. Bij leerlingen die ze hoog hadden

zitten, wezen ze juist vaker naar bekwaamheid en voorgaande prestaties: deze leerling liet al eerder blijken dat hij het goed kan.

Als een leerling tegen alle verwachtingen in slecht presteerde, schreven leraren dat niet toe aan inzet of bekwaamheid, maar aan de taak: deze was gewoon te moeilijk. Maar als een doorgaans matige leerling een keertje goed presteerde, schreven ze dat toe aan geluk of aan de interesse van het kind voor dit specifieke onderdeel.

Met andere woorden: als matige leerlingen slecht presteren, ligt dat aan henzelf, als de betere leerlingen een keertje slecht presteren, kunnen ze er niets aan doen. Daarmee bevestigden leraren hun eigen verwachtingen in plaats van deze aan te passen op basis van wat ze zagen bij leerlingen.

Hun eigen rol

Toeschrijvingen beïnvloeden toekomstig gedrag van leraren. Leraren die denken dat hun leerlingen er

in de
praktijk

BEWIJS HET MAAR

Vijf jaar geleden werkte ze nog op een traditionele basisschool waar vaste leerstofjaarklassen 'heel normaal' waren. Een verschil van dag en nacht ervoer Daisy Konings op De Tweestroom in het Gelderse Altforst. Een school zonder lokalen maar met een atelier waar kinderen kunnen werken aan statafels en op bureaufietsen. Ook zijn er stilleruimtes waar zelfstandig gewerkt kan worden. Er zijn geen reguliere groepen, maar units waar leerlingen van verschillende leeftijden bij elkaar zitten. Ze volgen hun eigen ontwikkelingslijn en werken aan persoonlijke leerdoelen, met dag- en weektaken waarbij ze zelf bepalen waar ze gaan zitten.

Bij vaste instructiemomenten worden leerlingen niet ingedeeld op leerjaar, maar op leerlijnen. Iedere leraar geeft zo veel mogelijk instructie vanuit zijn eigen 'specialisme'. Zo is Konings rekenleraar in unit 3, een groep met 26 kinderen tussen de tien en dertien jaar. Leerlingen werken met een digitaal rekenprogramma waarin alle

leerlijnen van unit 3 in negen levels zijn verwerkt. Elke leerling oefent op zijn eigen level. De vorderingen beoordeelt Konings individueel, in een wekelijks rekengesprek, en groepsgewijs, met coöperatieve werkvormen, highfiverondjes door de klas, tips en tops. Ze laat leerlingen 'bewijzen' wat ze kunnen: 'Als een leerling aanvinkt dat hij kan tellen met sprongen tot tienduizend, dan mag hij dat aan mij laten zien. De een doet een som voor op papier, de ander legt het me uit en een volgende levert bij mij een opdracht in.'

Als dan blijkt dat een leerling de stof nog onvoldoende beheerst, bespreekt Konings dit met hem. Dat kan er stevig aan toe gaan. 'Ik had eens een leerling die vaak boos werd omdat wat ik vertelde voor haar niet duidelijk bleek te zijn. Ze begreep niet waarom ze iets moest doen. Nadat ik het op een andere manier verwoordde, viel het kwartje. Dat maakt dit soort gesprekken superwaardevol. Want uiteindelijk wil je allebei hetzelfde: alles d'r uithalen wat erin zit.'

Je kunt het wel!

Psycholoog Bernard Weiner heeft alle mogelijke toeschrijvingen die mensen voor eigen succes of falen kunnen geven, gesorteerd naar vier hoofdcategorieën: bekwaamheid, inzet, geluk en zwaarte van de taak.

Hij liet bovendien zien dat toeschrijvingen van grote invloed zijn op je motivatie voor volgende taken. Die motivatie is afhankelijk van drie vragen:

- (1) Ligt de oorzaak van succes of falen bij jou (intern) of buiten jezelf (extern)?
- (2) Heb je invloed op de oorzaak of niet?
- (3) Is de oorzaak veranderlijk of stabiel?

Als een leerling zijn povere aanleg voor rekenen ziet als oorzaak voor slechte prestaties (intern, stabiel, niet te beïnvloeden), zal hij eerder afhaken dan als hij vindt dat hij te weinig aandacht aan de sommen heeft besteed (intern, onstabiel). Hetzelfde geldt voor leraren: hoe meer jij prestaties toeschrijft aan zaken waar je geen invloed op hebt, hoe minder je je zult inspannen om het leren bij te sturen.

Belangrijk is te bedenken dat toeschrijvingen niet hoeven te kloppen: het zijn bedachte oorzaken, niet per se de echte oorzaken. Sterker, verkeerde toeschrijvingen kunnen leerlingen behoorlijk dwarszitten: 'ik/hij kan het toch niet' is bijvoorbeeld een weinig motiverende gedachte.

met de pet naar hebben gegooid, zullen de klas (of die ene leerling) streng toespreken, maar hun eigen gedrag minder snel aanpassen. Leraren die vermoeden dat ze zelf de lat iets te hoog (of te laag) hebben gelegd, zullen hun lessen eerder aanpassen.

Cooper en Burger zagen dat inderdaad terug in hun onderzoek. Leraren die de zwaarte van de taak als 'schuldige' aanwezen voor lage prestaties, trokken dat zichzelf aan. Maar bekwaamheid zagen ze als een gegeven waar ze geen invloed op uit konden oefenen. Interessant was wel dat leraren succes van leerlingen vaker interpreteerden als bewijs dat ze zelf goed bezig waren, terwijl ze bij minder goede prestaties de bal bij de leerling legden.

Of ze hun leerlingen prezen of juist de wacht aanzegden, had ook te maken met de invloed die ze zichzelf toedichtten. Hoe meer invloed, hoe meer ze lof en kritiek benutten om de leerling op het goede pad te houden of te brengen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Net als alle mensen bedenken leraren verklaringen voor geleverde prestaties, met dit verschil dat ze dat doen voor de prestaties van anderen, leerlingen. Cooper en Burger hebben laten zien dat hun toeschrijvingen van grote invloed zijn op hun eigen gedrag in de klas. Het bepaalt of leraren zich wel of niet inspannen voor leerlingen en of ze wel of niet hun onderwijs aanpassen.

Toeschrijvingen werken vaak contraproductief. Vaak is er het nodige op af te dingen. Het zijn immers bedachte oorzaken, ze hoeven niet te kloppen. Bekwaamheid geldt bijvoorbeeld ten onrechte als een statisch, onveranderlijk gegeven. Die voorstelling van zaken doet geen recht aan het ontwikkelvermogen van kinderen.

Cooper en Burger legden ook bloot dat leraren

interesse, zeker bij oudere leerlingen, als een vast gegeven beschouwen. 'Hij vindt lezen nou eenmaal niet leuk, dus dat wordt nooit wat.' Ook dat is een contraproductieve gedachte. Dat leerlingen zo denken is één ding, maar leraren zouden alles op alles moeten zetten om hen te laten ervaren dat lezen (of rekenen of ...) wél leuk kan zijn en dat leerlingen daar ook beter in kunnen worden. Hoe meer leraren geloven in hun eigen rol en invloed, hoe beter dat uitpakt voor leerlingen (zie ook hoofdstuk 20, 'Jij maakt het verschil').

JOUW EIGEN KLAS

Net als alle leraren zul jij ook zo je ideeën hebben over waarom de ene leerling goed presteert en de andere matig. Dit onderzoek stimuleert om eens stil te staan bij die gedachten. Ben je geneigd prestaties toe te schrijven aan je leerlingen of aan jezelf? En hoe terecht of eerlijk is dat?

Je werk wordt niet alleen zinvoller, maar ook leuker als je denkt aan wat jij kunt veranderen. Dat is uitdagender dan een gelopen race, toch? Kijk bij tegenvallende prestaties van leerlingen eens naar jouw aandeel. Was de taak te hoog gegrepen? Heb je het niet goed uitgelegd? Als de hele klas een tien haalt, mag je jezelf en de leerlingen feliciteren, maar er tegelijk ook een schepje bovenop doen: als jullie dit kunnen, dan durven jullie de volgende stap vast ook wel aan. Zo reiken jullie samen telkens een treetje hoger.

Let op bij het geven van feedback aan leerlingen: richt je feedback op zaken die ze kunnen veranderen (bijvoorbeeld: lees de volgende keer eerst alles goed door voor je begint) in plaats van hen vast te pinnen ('je hebt weer niet goed gelezen'). Natuurlijk zeg je niet tegen kinderen 'jij kunt dit nou eenmaal niet'. Maar leerlingen denken dat soms wel over zichzelf.

Help hen om anders te kijken naar hun eigen prestaties: je kunt het nóg niet. Zo kun je hen motiveren om zich wel in te zetten voor een taak. Met goede uitleg, veel begeleiding en oefenen kunnen ze het uiteindelijk wel. Zo motiveer je leerlingen en jezelf om er het beste van te maken.

OM IN TE LIJSTEN

- Leraren leggen oorzaken voor lage prestaties vaak bij de leerling.
- Leraren schrijven hoge prestaties van leerlingen vaak aan zichzelf toe.
- Motiveer je leerlingen: verklaar hun prestaties met oorzaken die ze kunnen veranderen.
- Motiveer jezelf: je hebt meer invloed dan je denkt.

LITERATUUR

Verder lezen

In het boek *Op de schouders van reuzen* (zie hoofdstuk 9, 'Afhaken of doorzetten') staat een goede introductie in de attributietheorie van Bernard Weiner.

Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Amsterdam: Didactief/Meppel: Ten Brink Uitgevers. Gratis te downloaden: www.opdeschoudersvanreuzen.nl

Gedifferentieerde instructie op cognitief en etnisch-cultureel gebied kan het ontstaan van ongelijkheid doorbreken. Mits 'superdiversiteit' je startpunt is, stelt bijzonder hoogleraar Sabine Severiens in dit artikel.

Severiens, S. (2014). Superdiversiteit. *Didactief*, 7 (september), 42-43.
<https://didactiefonline.nl/artikel/superdiversiteit>

Deze animatievideo laat je zien wat de impact op leerlingen kan zijn van jouw (hardop uitgesproken) verklaringen voor hun succes of falen.

Teacher Expectations & Attributions. (2015, 3 september). *Youtube.com*.
<https://www.youtube.com/watch?v=eXaNXW6MZJA>

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Cooper, H. M., & Burger, J. M. (1980). How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*, 17, 95-109.

Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.

9. KIJKEN NAAR KLEUTERS

Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education and Development*, 26(7), 970-987.

INTRODUCTIE

Een scène uit de bekende film *Pretty woman*: Julia Roberts komt in haar hoerenkloffe een megachique modezaak binnen met de bedoeling hier eens fors geld te gaan spenderen. De verkoopster geeft haar de kans niet, misprijzend wijst ze deze ongewenste klant 'die onze dure kleding niet kan betalen' de deur. Een school is geen modezaak en 'klanten' weigeren doen ze niet vaak. Maar het is wel degelijk een valkuil voor leraren om leerlingen te beoordelen op uiterlijkheden en afkomst. Dat laten Douglas Ready en Elizabeth Chu zien in hun onderzoek naar hoe leraren de taalvaardigheid van kleuters inschatten. Tot nu waren studies naar verwachtingen en inschattingen van leraren vaak kleinschalig, maar Ready en Chu gebruiken data uit een grote cohortstudie: maar liefst veertienduizend kleuters uit zo'n tweeduizend klassen. Dat maakt hun conclusie – scholen versterken sociale verschillen – des te pregnanter.

HET IDEE

Sociologen en onderwijskundigen hebben het al vaak aangetoond: kinderen uit laagopgeleide gezinnen krijgen gemiddeld van huis uit minder bagage mee. Hun ouders lezen bijvoorbeeld minder voor, praten minder met hen en kunnen vaak geen uitjes naar musea bekostigen. Deze kinderen komen dus met een achterstand op deze punten de school binnen.

Nog zorgwekkender is dat deze verschillen gedurende de schoolperiode eerder groter dan kleiner worden. Hoe kan dat nou? Onderwijs zou sociale verschillen toch juist moeten dempen en alle kinderen gelijke kansen geven? Ready en Chu vermoeden dat inschattingen van leraren hierbij een cruciale rol spelen. Elke leraar maakt een inschatting van wat een leerling (aan)kan. Het is logisch dat hij daarbij reke-

ning houdt met de bagage die kinderen van huis uit meekrijgen. Maar wellicht laten leraren hun blik te veel kleuren door sociaal-economische en demografische kenmerken. Soms onderschatten ze daardoor ten onrechte kinderen van kleur uit laagopgeleide milieus en overschatten ze omgekeerd kinderen uit goeide, witte milieus.

Ready en Chu hebben dat onderzocht door te kijken of er een verband was tussen thuismilieu en de inschattingen die leraren maakten van de taalvaardigheid (ontluikende geletterdheid) van kleuters (zie ook kader op pagina 60).

DE INZICHTEN

Ready en Chu beschikten niet alleen over inschattingen van leraren, maar ook over resultaten uit taaltoetsen bij de kleuters in het najaar en het voorjaar. Zo konden ze zaken vergelijken en zien of leraren hun leerlingen juist inschatten en welke invloed die inschattingen hadden.

Overschat of onderschat?

Leraren bleken structureel last te hebben van vooroordelen. Ze overschatten stevast de geletterdheid van kleuters uit goeide, witte milieus. Ze onderschatten juist kinderen van laagopgeleide, Afro-Amerikaanse of *Native American* ouders en kinderen voor wie Engels niet de moedertaal was. Daarnaast schatten leraren meisjes, los van klasse, hoger in.

Bij het beoordelen van de vaardigheden van leerlingen letten leraren dus te weinig op het daadwerkelijke taalgedrag van kleuters en laten ze zich te vaak leiden door aspecten die minder ter zake doen.

Vooruitgang in taal

De onderzoekers zagen daarnaast een rechtstreeks verband tussen inschattingen van leraren en de

voortgang die leerlingen boekten in hun taalontwikkeling. Gemiddeld gingen kleuters die overschat werden, dus meisjes en kinderen uit goeide milieus, meer vooruit. Kleuters die de leraar onderschatte, ontwikkelden zich minder snel.

Hoeveel voortgang leerlingen boekten, had te maken met het werken in niveaugroepjes. Kleuters in hogere niveaugroepjes gingen meer vooruit dan leerlingen in lagere. Dat heeft ermee te maken, zo is bekend uit eerder onderzoek, dat kinderen in de hoogste groepen meer leerstof aangeboden krijgen en meer uitgedaagd worden en daardoor meer leren.

Een onbeschreven blad?

Kleuters komen vers een school binnen. De leraar kent hen niet. Hij heeft nog geen rapporten en rapportages van collega's uit voorgaande leerjaren om op te varen. Het beoordelingsformulier is zogezegd nog een onbeschreven blad.

Het enige wat een leraar van kleuters weet, is hun uiterlijk, hun ouders en hun (taal)gedrag. Daarom kozen Ready en Chu kleuters als doelgroep in hun onderzoek. Zo konden ze goed ontrafelen of leraren zich te veel lieten leiden door sociaal-demografische kenmerken van hun nieuwe leerlingen.

Door gebruik te maken van data van een grote Amerikaanse cohortstudie, de *Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten Cohort*, bestond hun onderzoeksgroep uit maar liefst 13.906 kleuters uit 1.983 klassen van 785 scholen.

Zo leggen Ready en Chu een zichzelf versterkend mechanisme bloot. Eerst laten leraren zich bij hun inschattingen te veel leiden door uiterlijke kenmerken en thuismilieu van leerlingen. Vervolgens benutten ze hun foute inschattingen om leerlingen te verdelen over niveaugroepjes, waarmee ze de verschillen nog verder vergroten. Zo versterken en reproduceren scholen sociale verschillen eerder dan dat ze die compenseren.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Dit onderzoek maakt duidelijk dat het belangrijk is dat leraren data gebruiken als ze belangrijke beslissingen (zoals niveau-indelingen of kleuterverlening) moeten nemen. Inschattingen alleen vormen een te wankel basis. Beter is het om eigen oordelen aan te vullen met bijvoorbeeld gegevens uit toetsen en observaties van collega's.

Het is daarbij natuurlijk goed dat leraren alert zijn op uit onderzoek bekende risicofactoren: een weinig geletterd thuismilieu kan inderdaad een signaal zijn en meisjes zijn gemiddeld voorlijker in hun taalontwikkeling dan jongens. Maar een gebrekkige taalvaardigheid (in het Nederlands) zegt nog niets over cognitieve capaciteiten van kinderen. Bovendien is het belangrijk te beseffen dat resultaten uit onderzoek altijd gemiddelden betreffen en individuele leerlingen de uitzondering kunnen zijn die de regel bevestigt. Beschouw die gemiddelden dus hooguit als leidraad en niet als wet van Meden en Perzen.

Scholen en leraren doen er goed aan leerlingen het voordeel van de twijfel en daarmee kansen te gunnen. Tegelijkertijd is het belangrijk om daar waar ze daadwerkelijke (taal)achterstanden constateren, kinderen te helpen deze in te lopen. Niet door hen in aparte niveaugroepjes in te delen (in Nederlandse

kleutergroepen komen die nauwelijks voor, maar vanaf groep 3 wel), maar door hen onder te dompelen in een rijke taal- en spelomgeving. Zo kunnen scholen kinderen meegeven wat ze van huis uit niet krijgen.

JOUW EIGEN KLAS

Als leraar maak je voortdurend inschattingen van wat een leerling kan of niet. Blijf dat vooral doen, het is de basis van je werk. Maar ga niet louter af op je ervaring met vergelijkbare kinderen of je eerste indruk. En pas er ook voor op dat gemiddelden geen vooroordelen worden: niet elk kind van laagopgeleide ouders of uit een gezin waar ze thuis een andere taal dan Nederlands spreken, is per definitie taalzwak.

Kijk niet naar hokjes, maar naar kinderen. Verzamel meer gegevens, analyseer de toetsprestaties van leerlingen en observeer wat ze wel en niet begrijpen. Benut die data niet om ze in hokjes of niveaugroepen vast te zetten, maar heroverweeg regelmatig of je inschatting nog wel klopt. Anders bestaat het risico dat ze in dat niveau gevangen blijven zitten. Daag leerlingen juist voortdurend uit om telkens een stapje verder te reiken, eerst met jouw hulp (*scaffolding*) en daarna steeds zelfstandiger. Zo laat je hun merken dat je er vertrouwen in hebt dat ze kunnen groeien.

Geef je les in de kleutergroep? Maak dan werk van een taalrijke omgeving in de klas. Lees veel voor, doe rijmspelletjes, zing liedjes, zorg voor een knusse leeshoek vol prentenboeken en luisterboeken, laat kinderen praten en vertellen. Allemaal dingen die natuurlijk in elke klas belangrijk zijn, maar vooral in de kleuterklas. Want daar leg je de bodem voor hun taalvaardigheid, iets wat ze later nodig hebben om verder te leren.

OM IN TE LIJSTEN

- Geef vooroordelen over leerlingen geen kans: verzamel objectieve data over wat ze kunnen.
- Gebruik gemiddelden als leidraad, maar niet om individuele leerlingen te beoordelen.
- Met een rijke taalomgeving in de klas kun je compenseren wat leerlingen van huis uit missen.
- Kijk niet naar hokjes, maar naar kinderen.

LITERATUUR

Verder lezen

Lees in deze special hoe je leesplezier kunt vergroten bij je leerlingen.

Redactie *Didactief*. (2010). *Maak plezier van 'dat rotvak'*. Amsterdam: *Didactief*, 8 (oktober).

<https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/PDF/Specials/Special%20plezier%20in%20begrijpend%20lezen%20okt%202010.pdf>

Erik Meester schreef met Anna Bosman een artikel waarin hij stelt: praat gerust met jonge leerlingen over Willem van Oranje. Kennis stimuleert begrijpend luisteren en dat helpt later om moeilijke teksten te lezen. Vooral sociaal-economisch kwetsbare leerlingen hebben hier baat bij.

Meester, E., & Bosman, A. (2019). Kennis van de wereld is zijn opstapje. *Didactief*, 3 (maart), 32-33.

<https://didactiefonline.nl/artikel/kennis-van-de-wereld-is-zijn-opstapje>

Experts van de NRO Kennisrotonde leggen uit hoe je alle kleuters op hun eigen manier en niveau laat meedoen.

NRO. (z.d.). Hoe kunnen leerkrachten het leren van kleuters die al kunnen lezen verrijken? *Nro.nl*.

<https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/verrijking-kleuters/>

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education and Development*, 26(7), 970-987.

10. WAT JE GEZICHT VERRAADT

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. *American Educational Research Journal*, 28(1), 211-234.

INTRODUCTIE

'Die leraar heeft de pik op mij.' Een herkenbare uitspraak van een leerling. Verongelijkt en verdedigend ('ik kan toch niets goed doen bij hem'). Maar vaak zit er ook een kern van waarheid in. Leerlingen voelen namelijk haarfijn aan hoe leraren over hen denken. Ze weten ook of hun leraar veel van hen verwacht of juist niet zo'n hoge pet van hen op heeft. En ze gaan zich daarnaar gedragen. In de vele studies naar de mechanismen achter het Pygmalion-effect vormt die van onderwijspsychologen Elisha Babad, Frank Bernieri en Robert 'Pygmalion' Rosenthal een heel belangrijke schakel. Zij hebben als eerste aangetoond dat leerlingen verwachtingen van een leraar kunnen aflezen aan diens verbaal en non-verbaal gedrag. Bijzonder aan hun studie is dat leerlingen dat deden bij hen totaal onbekende leraren. Toch spraken de gezichtsuitdrukkingen, houding, gebaren en woorden van deze leraren boekdelen. Leerlingen pikten die signalen bliksemsnel en feilloos op.

HET IDEE

De beroemde Pygmalion-studie uit 1968 (zie hoofdstuk 6, 'Pygmalion in de klas') heeft blootgelegd dat verwachtingen van leraren invloed hebben op de prestaties van hun leerlingen. Sindsdien zijn er vele studies verschenen naar hoe dit proces precies werkt en vooral hoe het gedrag van leraren verschilt bij leerlingen van wie ze veel en van wie ze weinig verwachten (zie hoofdstuk 14, 'Wie geef je de beurt?'). Minder was nog gekeken naar de schakel erna: pikken leerlingen die signalen ook op? Daar hebben Babad en haar collega's hun tanden in gezet. Anders dan in eerdere studies wilden ze niet volwassenen laten kijken naar gedrag van leraren, maar juist leerlingen zelf. Om hen draait het immers. Dat leerlingen signalen oppikken van hun eigen leraar, bij wie ze

dag in dag uit in de klas zitten, is één ding. Maar kunnen ze dat ook bij leraren die ze helemaal niet kennen? Dat is het vernieuwende idee achter het onderzoek van Babad en collega's. In eerder onderzoek hadden ze al een slimme methode bedacht om die vraag te kunnen beantwoorden: de tien-secondenproef (zie kader op pagina 64). Ze maakten ultrakorte clips (beeld en/of geluid) waarin leraren praten over leerlingen (zonder dat die erbij zijn) en tegen leerlingen. Het ging steeds om een leerling van wie de leraren hoge en eentje van wie ze lage verwachtingen hadden. Die aanpak hadden Babad en collega's al eens uitgetoetst bij hun eigen studenten. Nu legden ze clips voor aan vier groepen beoordelaars: 39 kinderen van 10 jaar, 37 kinderen van 13 jaar, 33 van 16 jaar, 23 leraren in opleiding en ten slotte 19 ervaren leraren. Zouden deze jury's van jong tot oud weten te ontdekken hoe de vier leraren uit de clipjes dachten over hun leerlingen?

DE INZICHTEN

De beoordelaars moesten drie vragen beantwoorden: hebben deze leraren een hoge of minder hoge pet op van hun leerling? Is deze leerling wel of niet geliefd bij zijn leraar? En welke kenmerken zie je in het verbale en non-verbale gedrag van de leraren?

Beeld van de leerling

Wat denk je: vindt deze leraar zijn leerling excellent of zwak en is die leerling wel of niet geliefd bij de leraar? Van jong tot oud wisten de beoordelaars dat feilloos te bepalen. En dit dus zonder dat ze ook maar een leerling in beeld kregen; ze gingen louter af op wat ze hoorden en zagen van de leraar. Tien seconden woord en gebaar blijken dus voldoende om verwachtingen en affectie van leraren aan af te lezen. In de clips waarin leraren praatten over hun leer-

lingen, voeren de beoordelaars vooral op verbale signalen. Dat is niet zo gek, want de leraren hoeven in deze situatie geen blad voor de mond te nemen, de leerling hoort het toch niet.

Wanneer leraren praatten tegen leerlingen, bleken de videoclips zonder geluid voor beoordelaars informatiever dan die met geluid, tenminste bij de vraag of een leerling wel of niet geliefd was. Ook dat is niet vreemd. In de klas letten leraren meer op hun woorden. Toch blijken hun non-verbale signalen nog steeds hun gevoelens en verwachtingen jegens leerlingen te verraden.

Gedragskenmerken

Wat vind je: is deze leraar warm of koud, flexibel of rigide, vriendelijk of streng, minzaam of vijandig, ontspannen of gespannen, enthousiast of onverschillig, niet of wel overheersend? Deze gedragskenmerken vertellen iets over verwachtingen van leraren, wisten Babad en collega's uit eerdere studies. Daarom vroegen ze de beoordelaars hiernaar.

Voor de jongste leerlingen bleek die opdracht een brug te ver. Ze voelden gedrag wel aan, maar dat benoemen was voor hen lastiger. Ze lieten zich soms misleiden door meer waarde te hechten aan de woorden van een leraar dan aan de lichaamstaal.

De andere beoordelaars zagen dat leraren jegens leerlingen van wie ze hoge verwachtingen koesterden, meer warmte, enthousiasme en flexibiliteit tentoonspreidden. Ze zagen dit vooral terug in het non-verbale gedrag (de video- en combiclips). Ook hier geldt weer: leraren kunnen hun woorden beter sturen dan hun, meer onbewuste, lichaamstaal.

Deze tien-secondenproef maakte duidelijk dat verwachtingen en affectie van leraren zichtbaar zijn in woord en gebaar. Als leerlingen dit zelfs oppikken bij leraren die zij niet kennen, zo stellen Babad en

De tien-secondenproef

Babad en haar collega's wilden inzoomen op de verbale en non-verbale signalen van leraren. Daarom hebben ze in hun videoclips alle context weggefilterd. Zo zagen de beoordelaars alleen de leraar en geen leerling(en). De onderzoekers maakten eerst opnames van leraren (uit po en vo) die praten over en tegen twee leerlingen uit hun eigen klas. Hieruit stelden ze ultrakorte videoclips, van tien seconden, samen. Bovendien maakten ze verschillende versies van de clips: alleen geluid, alleen beeld (gezichtsuitdrukkingen, houding, gebaren) en een combinatie, om precies te weten aan welke signalen leerlingen verwachtingen aflezen. Per leraar (vier in totaal) kregen de beoordelaars twaalf clips in willekeurige volgorde te zien.

collega's, hoe moet het dan wel niet zijn bij hun eigen leraar, van wie ze dag in dag uit signalen ontvangen?

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Ook dit onderzoek bevestigt weer dat verwachtingen van leraren hun gedrag in de klas kleuren. De onderzoekers leggen bovendien de vinger op een zere plek: leraren kunnen in woorden hun verwachtingen wel verdoezelen of verzachten, maar hun lichaamstaal spreekt boekdelen. Daarmee dragen ze onbewust signalen over, die leerlingen feilloos weten op te pikken: mijn leraar denkt dat ik het kan en helaas ook: mijn leraar denkt dat ik het niet kan. Hoe kan het onderwijs daaraan ontsnappen?

Bewustwording van deze processen is een eerste stap. Mogelijk leidt het bewust en actief uitdragen van hoge verwachtingen naar alle leerlingen tot de ervaring dat kinderen daadwerkelijk beter gaan presteren. Dan kunnen leraren hun aangepaste verwachtingen incorporeren en spreekt hun lichaam dezelfde taal als hun mond.

Om bewustwording te stimuleren kunnen schoolteams samen bespreken waarop ze verwachtingen van leerlingen baseren. Zijn onze informatiebronnen relevant of moeten we leren kijken naar andere zaken? En hoe kunnen we bewerkstelligen dat we echt elke dag opnieuw met een frisse blik naar leerlingen kijken?

JOUW EIGEN KLAS

Dit onderzoek maakt één ding heel duidelijk: leerlingen, hoe jong ook, kun je niet voor de gek houden. Ze hebben donders goed door hoe jij over hen denkt. Jonge kinderen kunnen gedragskenmerken van leraren misschien minder goed onder woorden brengen, maar ook zij voelen feilloos aan of jij veel of weinig van hen verwacht en of jij ze leuk vindt of niet.

Natuurlijk probeer je als leraar geen stiefkinderen te maken. Maar jij bent ook maar een mens en onwillekeurig draag je toch uit dat je de ene leerling hoger aanslaat of leuker vindt dan de andere. De kunst is dus om te streven naar hoge verwachtingen van ál je leerlingen. Dat is uiteraard makkelijker gezegd dan gedaan. Maar je kunt ook aan de andere kant beginnen: benut de didactiek van een leraar met hoge verwachtingen (zie hoofdstuk 7, 'Pygmalion onder de loep') en je gaat die verwachtingen ook incorporeren, dus uitstralen naar leerlingen.

Laat dit thema ook regelmatig terugkomen in jullie teamoverleg. Je zou bijvoorbeeld samen eens een

tien-secondenproef (zie kader op pagina 64) kunnen doen door video-opnames van elkaars lessen te bespreken. Juist omdat je jezelf vaak niet bewust bent van je eigen lichaamstaal, kan dat heel verhelderend werken.

Natuurlijk is het heerlijk om stoom af te blazen in de lerarenkamer. Maar probeer niet te veroordelend te praten over leerlingen. Kijk verder dan hun gedrag en beoordeel niet op hun persoon. Daar mag je elkaar best op aanspreken. Pep elkaar op om telkens weer met een frisse, positieve blik naar leerlingen te kijken.

OM IN TE LIJSTEN

- Leerlingen hebben heel snel door hoe leuk en slim jij ze vindt.
- Met je woorden kun je verwachtingen wel verbloemen, maar je lichaamstaal spreekt boekdelen.
- Probeer je oordeel op te schorten en geef leerlingen elke dag weer een nieuwe kans.
- Doe met je team eens de tien-secondenproef en beoordeel elkaars lichaamstaal.

LITERATUUR

Verder lezen

Bekijk deze tips en een filmpje over non-verbale communicatie in de klas.

Leraar24. (2019, 27 augustus). De lichaamstaal van een leraar speelt een grote rol in de klas. *Leraar24.nl*. <https://www.leraar24.nl/69946/de-lichaamstaal-van-een-leraar-speelt-een-grote-rol-in-de-klas/>

In dit artikel legt Monique Volman uit hoe jouw lichaamstaal en taalgebruik leerlingen beïnvloeden. Zij ontwikkelen hun (leer)identiteit elke dag: let daarom op de boodschap die je ze (onbewust) in de les meegeeft.

Verhoeven, M., Poorthuis, A., & Volman, M. (2017). Elke dag een tipje van de sluier. *Didactief*, 6 (juni), 46-47. <https://didactiefonline.nl/artikel/elke-dag-een-tipje-van-de-sluier>

Ga met je team aan de slag met professionalisering: literatuur en activiteiten over onder meer (onbewust) differentieel handelen.

Fontys. *Fontys.nl/palet-diversiteit*. <http://www.fontys.nl/palet-diversiteit>

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. *American Educational Research Journal*, 28(1), 211-234.

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1987). Nonverbal and verbal behavior of preschool, remedial, and elementary school teachers. *American Educational Research Journal*, 24(3), 405-415.

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1989). When less information is more informative: Diagnosing teacher expectations from brief samples of behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 59(3), 281-295.

III



OMGAAN MET VERSCHILLEN IN DE KLAS

Een klas is een mengelmoes van leerlingen in allerlei soorten en smaken. Aan jou als leraar de nobele, maar moeilijke taak om te zorgen dat elke leerling tot zijn recht komt en kansen krijgt om te leren.

Een belangrijk inzicht uit onderzoek is dat je om gelijkheid te bevorderen leerlingen juist ongelijk moet behandelen. Differentiatie is dus het codewoord. Maar hoe pak je dat op een goede manier aan? Hoe houd je het voor jezelf behapbaar én hoe voorkom je dat de plaatsing van een leerling in een niveaugroep een selffulfilling prophecy wordt? In dit derde deel beschrijven we de inzichten hierover, met onder meer tips voor hoe je het beste groepjes kunt samenstellen.

Naast differentiatie is aansluiten bij de leefwereld van je leerlingen een tovermiddel. Daarmee verklein je de kloof tussen thuis(milieu) en school. En als leerlingen zich thuis voelen op school, gaan ze beter leren. Dit deel besluit met drie hoofdstukken vol inspiratie om dat aan te pakken.

11. GELIJKE KANSEN = ONGELIJK BEHANDELEN

Tomlinson, C. A., et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.

INTRODUCTIE

Groepen worden steeds diverser en de ondersteuning die leraren krijgen om zich daarin staande te houden, gaat lang niet altijd gelijk op. Omgaan met verschillen klinkt dan prachtig, maar hoe doe je dat eigenlijk?

Onderwijskundige Carol Ann Tomlinson zag leraren met deze vraag worstelen. Ze moesten lesgeven aan groepen kinderen die op leeftijd waren gesorteerd, maar verder op alle mogelijke gebieden van elkaar verschilden. Sommige hadden een migratieachtergrond, anderen waren hoogbegaafd en presteerden minder goed dan ze zouden kunnen, en weer anderen kwamen de school binnen met een combinatie van deze twee profielen. Ga daar maar aan staan als leraar. Tomlinson verdiepte zich met haar collega's in differentiatie. De conclusie die ze uit hun review trokken, was revolutionair voor onderwijsbegrippen: wie alle leerlingen gelijke kansen wil geven, moet ze juist ongelijk behandelen. Het onderzoek waarin ze aantoonde hoe dat werkt, kreeg als vanzelf een rebelse bijklank.

HET IDEE

De situatie in Virginia (Verenigde Staten), waar Tomlinson met collega's onderzoek deed, zal voor Nederlandse leraren beslist herkenbaar zijn: terwijl klassen diverser werden en leraren en leerlingen steeds minder ondersteuning kregen, stelde de samenleving steeds hogere eisen aan onderwijs op maat. Leraren moesten dat allemaal maar kunnen. Volgens de onderzoekers lag de sleutel tot beter onderwijs in heterogene klassen waarbij de leraar tijdens de instructie rekening houdt met niveau, interesse en leerprofiel van leerlingen. Ze analyseerden 126 publicaties, waaronder theoretische en praktijkonderzoeken, op zoek naar bewijzen en handige tips waar leraren iets mee konden.

DE INZICHTEN

De onderzoekers deden allereerst een verrassende ontdekking in hun reviewstudie: veel leraren geloofden wel in het nut van differentiatie of zeiden dat zelf te doen, maar in de praktijk kwam er niet zoveel van terecht. En zelfs als ze inclusief onderwijs bepleitten, gaven ze vooral klassikale instructie. Soms namen ze wat meer tijd voor instructie aan bepaalde leerlingen of gaven ze hun meer (of minder) tijd om te oefenen. Maar de meesten pasten hun lesstof of materialen nauwelijks aan. Ze toetsten bijvoorbeeld toch alle kinderen (tussentijds) op dezelfde manier en becijferden hun werk ook uniform.

Gelijkheidsideaal

Tomlinson en haar collega's beseften dat aan deze denk- en handelwijze een voor leraren diep geworteld principe ten grondslag ligt, namelijk dat je iedereen gelijk moet behandelen, want 'zo hoort dat op school'. En ze lieten zien dat het gelijkheidsprincipe averechts kan werken. Het resultaat is namelijk dat kinderen die worstelen met de lesstof, oefeningen moeten maken die eigenlijk te moeilijk voor ze zijn en dat leerlingen voor wie het allemaal gesneden koek is, taken oefenen die ze allang beheersen. Eén ding werd de onderzoekers duidelijk: als ze differentiatie wilden verkopen aan het onderwijs, moesten ze met een stevig verhaal komen. En dat hadden ze. Hun boodschap – als je leerlingen gelijke kansen wilt geven, moet je ze juist ongelijk behandelen – konden ze stevig onderbouwen met inzichten uit hun reviewstudie.

Niveau

Recent breinonderzoek blijkt bijvoorbeeld aan te tonen, wat de Russische pedagoog Lev Vygotski al in de vorige eeuw beweerde: dat kinderen het meeste

leren als ze een beetje uitgedaagd worden. Als de instructie of lesstof te moeilijk zijn, raken leerlingen gefrustreerd. Zijn ze te makkelijk, dan kunnen leerlingen niet groeien. Goede instructie en lesstof doen juist een beroep op wat Vygotski de zone van de naaste ontwikkeling noemde. Groepen met kinderen van verschillende leeftijden presteren daarbij beter, vooral op de lange termijn. Hun taken moeten wel op het juiste niveau zijn, zodat ze hun interesse niet verliezen of gefrustreerd raken en het leren opgeven.

Interesse

Rekening houden met de interesse van leerlingen stimuleert hun motivatie, werkhouding en leerresultaten (zie kader hieronder). Naarmate ze het onderwerp van de les interessanter vinden, krijgen ze meer zelfvertrouwen en het gevoel dat ze het wel snappen, als ze hun best maar doen en volhouden. Juist bij leerlingen met weinig interesses of hobby's lijkt het te helpen om aan te sluiten bij de actualiteit, bij dingen uit hun omgeving of bij wat ze al weten van een onderwerp (voorkennis).

Flow

Leraren die erin slagen optimaal in te spelen op de interesse van leerlingen, ontketenen een 'flow' bij hen: zo'n grote betrokkenheid dat de kinderen als het ware tijd en plaats vergeten en alleen maar dóór willen.

Cruciaal om dit te bereiken blijken hoge verwachtingen bij de leraar, enthousiasme voor het vak en een goede voorbereiding, duidelijke doelen en voldoende ondersteuning voor de leerlingen.

De vraag moet niet zijn, aldus Tomlinson en collega's, 'hoe kan ik leerlingen motiveren?', maar 'wat motiveert deze leerling en hoe kan ik daar op inspelen?'

Leerprofiel

Het blijkt ook verschil te maken om rekening te houden met het leerprofiel van leerlingen (niet te verwarren met zogenaamde leerstijlen!). Dat kan gaan om praktische zaken, zoals individuele voorkeuren voor licht en temperatuur in het lokaal, de opstelling van de tafeltjes en de beste tijd om te rekenen of taal te doen. Maar leerlingen verschillen ook in hun behoefte aan concentratie of juist een beetje afleiding en in de manier waarop ze bijvoorbeeld lesstof het liefste verwerken.

Leraren die proberen bij die voorkeuren aan te sluiten, boeken betere resultaten met hun groepen, zelfs als de toets uiteindelijk voor iedereen gelijk is.

Ook culturele verschillen spelen een rol, bijvoorbeeld rond status en autoriteit, of nabijheid en vertrouwen: leraren die de juiste toon treffen, of bijvoorbeeld ontdekken dat het stimuleren van competitie minder effectief is dan het bevorderen van samenwerking tussen leerlingen van een bepaalde culturele achtergrond (of andersom), hebben meer succes.

Natuurlijk is het onmogelijk om tegemoet te komen aan die enorme variëteit in leerprofielen in een klas. Maar, stellen Tomlinson en collega's, het nastreven van een beetje flexibiliteit blijkt wel cruciaal.

Samenvattend

Omgaan met verschillen werkt het best als je er goed over nadenkt voordat je de les ingaat, je materiaal, instructie en oefeningen van te voren aanpast aan niveau, interesse en leerprofiel van de leerlingen en als je de klas in kleine (heterogene) groepjes verdeelt.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

In Nederland bestaan al veel langer dan in het buitenland aparte scholen voor 'speciale' leerlingen. Sinds de introductie van passend onderwijs groeit het aantal kinderen met een etiket in de klas, de ondersteuning neemt af en de leraar moet het vaak maar oplossen.

De boodschap van Tomlinson en haar collega's is vooral: besef dat leerlingen gelijk behandelen eigenlijk niet eerlijk is. Als kinderen verschillen, is het goed

ze verschillend te behandelen, ook in de reguliere klas. Dat zou niet bijzonder moeten zijn, maar vanzelfsprekend.

Hoe ver een leraar daarin kan gaan, hangt af van de mogelijkheden op school. Wie veel kinderen met leerproblemen in de groep heeft, heeft daar de handen vol aan. Maar het helpt ook dan bij de lesvoorbereiding rekening te houden met wat de groep interesseert. Probeer daarbij aan te sluiten en het wordt makkelijker hun aandacht vast houden.

in de
praktijk

BAAS OVER EIGEN LEREN

Als je school maar zestig leerlingen telt, zoals De Tweestroom in het Gelderse dorp Altforst, krijg je nauwelijks acht groepen vol. Toch is dat niet de reden dat de school zo'n twee jaar geleden de muren tussen groepen heeft doorbroken. 'We hebben geen deuren meer in de school, alles is open en leerlingen mogen tijdens het zelfstandig werken gaan zitten waar ze willen,' vertelt Moniek Willems, intern begeleider en leraar van unit 3 (leerjaar 7/8, unit 1 is leerjaar 1/2/3 en unit 2 is 4/5/6).

'Als schoolteam hebben we de overtuiging dat alle kinderen willen leren. Het is aan ons om de juiste snaar te raken. We doen dat door leerlingen te laten meedenken over hun eigen leerproces.' Leraren bepalen de unitdoelen, bijvoorbeeld dat leerlingen de kommagetallen moeten beheersen. Daarbinnen kunnen zij zelf hun eigen tempo bepalen. 'En als ze de kommagetallen al goed kennen maar nog worstelen met de breuken, kunnen ze daaraan gaan wer-

ken. Ze mogen zelf weten op welke manier, of ze een werkblad nemen of op een tablet of laptop gaan werken. En of ze dat alleen of samen doen.' Wekelijks voeren de leraren in de units met elk kind een kort rekengesprekje. Procesbegeleiding noemt Willems dat. 'Hoe sta je ervoor en wat heb je nodig om de volgende stap te zetten? Leerlingen kiezen zelf de volgende stap op de leerlijn, maar we prikkelen hen wel om de zone van naaste ontwikkeling te zoeken. En als een kind zegt iets te kunnen, zeg ik: vertel maar wat je hebt gedaan om het doel te behalen. Niet als toets, maar om inzicht in het eigen leerproces te geven.'

De klassieke tienminutengesprekken hebben plaatsgemaakt voor ontwikkelgesprekken, waar de leerling zelf bij aanwezig is. 'We doen het nu anderhalf jaar op deze manier. Ouders en ik zitten elkaar echt aan te kijken: wat kunnen ze al veel en wat kunnen ze goed vertellen wat ze willen leren!'

JOUW EIGEN KLAS

Om het leraren makkelijk te maken hebben Tomlinson en collega's uit alle studies die zij analyseerden zes tips voor effectieve instructie afgeleid:

1. Plan differentiatie in instructie en lesstof

Eén les voor de hele groep voorbereiden en ter plekke aanpassingen maken als je merkt dat leerlingen het niet snappen of zich juist vervelen, is niet efficiënt. Het is beter van tevoren na te denken over hoe je de instructie en lesstof aanpast aan de verschillende niveaus van de leerlingen.

2. Deel de groep op in kleine groepjes

Leerlingen in groepjes presteren beter, zijn positiever over leren en ze helpen jou makkelijker rekening te houden met niveaus in je instructie: 28 verschillende niveaus is niet realistisch, maar vier groepjes van zeven kinderen zijn misschien wel te behappen. Denk erom dat laagpresteerders het beter doen in heterogene groepjes en gemiddelde leerlingen in homogene groepjes (zie ook hoofdstuk 13, 'Het ideale groepje stel jij samen'). Voor de slimmeriken maakt het niet uit. Groepeer ook eens op interesse of leerprofiel. Probeer tafelgroepjes te vormen op basis van hobby's of sporten: voetballers, balletliefhebbers, muzikanten en boekenwurmen om maar wat te noemen.

3. Varieer in materialen, afhankelijk van individu of kleine groep

Dit is vooral belangrijk als je op niveau groepeer. Varieer bijvoorbeeld niet alleen in de omvang van het oefenmateriaal (twee oefeningen voor de Einsteins en tien voor de kinderen die er meer moeite mee hebben), maar probeer het materiaal zelf ook aan te passen. De slimmeriken vinden het ook leuk

om te oefenen, maar hebben gewoon meer uitlegging in hun werkboek nodig.

4. Varieer in tempo met je instructie

Sommige leerlingen hebben nu eenmaal meer tijd nodig om je instructie te begrijpen dan andere. Het is niet zinvol om met je instructie te mikken op de gemiddelde en hoog presterende leerlingen en alleen in je tempo rekening te houden met de laagpresteerders. Op die manier doe je alle drie de groepen tekort.

5. Weet wat je doet

Hoe beter je zelf je vak verstaat en je lesstof beheerst, hoe beter de keuzes die je maakt bij het selecteren van kernconcepten, materialen, oefeningen, vaardigheden. Het is fundamenteel voor goede differentiatie.

6. Zet de leerling centraal in alles wat je doet

Wie alle leerlingen gelijke kansen wil geven, moet ze ongelijk behandelen, zeggen Tomlinson en collega's. Sta een leerling met ADHD bijvoorbeeld toe soms een rondje op de gang te maken. Of laat een leerling met een stoornis in het autistisch spectrum met een koptelefoon werken, zodat hij wat minder prikkels krijgt. En vooral: voel je zelf verantwoordelijk voor het leren van de leerling in plaats van die verantwoordelijkheid te veel bij de leerling neer te leggen.

OM IN TE LIJSTEN

- Kinderen zijn niet allemaal hetzelfde, behandel ze ook niet zo.
- Durf per (groepje) leerling(en) te variëren in lesstof en instructie.
- Leerlingen leren beter in groepjes.
- Houd rekening met leerprofielen: de een heeft rust nodig om zich te concentreren, de ander moet af en toe even kunnen bewegen.
- Weet wat je leerlingen boeit en gebruik dat in je les: het versterkt hun betrokkenheid.
- Vraag niet: 'Hoe kan ik leerlingen motiveren?'; maar: 'Wat motiveert deze leerling?'

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Tomlinson, C. A., et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.

Verder lezen

Wat wordt er precies bedoeld met differentiëren en wanneer is het effectief? Groningse onderzoekers ontleeden studies uit de afgelopen twintig jaar.

Deunk, M., Doolaard, S., Gosen, M., & Smale-Jacobse, A. (2018). Beter omgaan met verschillen. *Didactief*, 6 (juni), 20-22.

<https://didactiefonline.nl/artikel/beter-omgaan-met-verschillen>

Hoe bied je een rijke leeractiviteit? Bijvoorbeeld door in lessen of projecten vragen en opdrachten op te nemen die een beroep doen op het 'hogere-orde-denken'. De taxonomie van Bloom kan daarbij helpen.

Informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling (SLO). (z.d.). Taxonomie van Bloom. *Talentstimuleren.nl*. <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>

Verder lezen (vervolg)

Bij OMJS vind je een uitleg van Tomlinsons begrip *teaching up*.

OMJS. (2016, 18 april). Differentiëren volgens de zeven principes van 'teaching up'. *Onderwijsmaakjesamen.nl*.

<https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/differentieren-volgens-zeven-principes-teaching-up/>

Waar begin je bij differentiatie? Tomlinson legt het in deze video zelf uit.

Getting started on differentiated instructions. (2012, 10 juli). *Youtube.com*.

<https://www.youtube.com/watch?v=LGYa6ZacUTM>

In dit overzicht van de NRO Kennisrotonde vind je praktische tips voor differentiatie in de klas, zodat alle leerlingen zich optimaal ontwikkelen.

Van der Vegt, A. L., Kieft, M., & Bekkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas. Wat werkt?* Den Haag: NRO.

<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/09/Kennisrotonde-publicatie-Differentiatie.pdf>

Experts van de NRO Kennisrotonde leggen uit voor welke leerlingen een kleine kring met een aanpak op maat werkt.

NRO. (z.d.). Is werken met een kleine kring als vorm van intern differentiëren de goede aanpak voor de cognitieve ontwikkeling van alle kinderen in een onderbouwklas? *Nro.nl*.

<https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopeenrij/kleine-kring/>

Op deze website kun je vertaalde posters van Tomlinson downloaden.

OMJS. (2016, 25 januari). Differentiatie is (niet). *Onderwijsmaakjesamen.nl*.

<https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/differentiatie-is-niet/>

12. AAN DE TOP OF IN DE PUT?

Francis, B., et al. (2017). Attainment grouping as self-fulfilling prophecy? A mixed methods exploration of self-confidence and set level among year 7 students. *International Journal of Educational Research*, 86, 96-108.

INTRODUCTIE

Misschien herinner je je nog wel die gymlessen van vroeger. Dat twee kinderen een team mochten samenstellen en dat steevast dezelfde leerlingen als laatste overbleven. Niemand wilde hen in het team. Als ze al niet slecht waren in sport, dan zouden ze het er wel van worden.

Eigenlijk, zo redeneerden Becky Francis en haar collega's, zit ons hele schoolsysteem (in hun geval het Engelse) zo in elkaar. We sorteren leerlingen naar niveau: dat lijkt efficiënt, maar wat doet dat eigenlijk met hun zelfvertrouwen en zelfbeeld? In een groot onderzoek hebben de onderzoekers dat blootgelegd. Dát vaste niveaugroepen of -klassen vaak negatief uitpakken voor leerlingen die moeite hebben om mee te komen, was al bekend. Dit onderzoek maakt duidelijk hoe dat komt en hoe een label als 'zwak' of 'slechte presteerder' hen kan ontmoedigen en hun plezier in school vergallen.

HET IDEE

Vaste niveaugroepen of -klassen zijn al langer omstreden (zie onder meer hoofdstuk 5, 'Hokjes: ze voelen zo veilig'). Er is geen bewijs dat ze goed werken, wel heeft onderzoek meer dan eens bewezen dat ze negatief uitpakken voor de leerlingen op het laagste niveau.

De bekende verklaring hiervoor is die van de self-fulfilling prophecy (zie hoofdstuk 6, 'Pygmalion in de klas', en 7, 'Pygmalion onder de loep'): zet leerlingen in een hokje en ze blijven in dat hokje. Dat komt, zo is de gedachte, doordat het vertrouwen in eigen kunnen bij leerlingen in de laagste groepen een knauw krijgt. Hoe dat werkt, was nog nooit goed in de praktijk aangetoond. En dat is precies wat Francis en haar collega's hebben gedaan. In Engeland gaan kinderen vanaf 11 jaar (leerjaar 7) naar het voortgezet onder-

wijs. Dat is, anders dan in Nederland, niet verdeeld in aparte schooltypen (bij ons: van vmbo-b tot en met gymnasium): Engelse leerlingen zitten de eerste jaren per vak gesorteerd in niveaукlassen (sets).

De onderzoekers wilden weten of er inderdaad een verband is tussen het zelfbeeld van leerlingen en hun niveaукlas. Ze lieten ruim 11.500 leerlingen vragenlijsten invullen over hun zelfvertrouwen in hun reken- en taalvaardigheden en in hun leren in het algemeen. Dat ging met stellingen als 'Ik ben niet zo goed in Engels/wiskunde', 'Ik leer snel' en 'Ik ben net zo goed als anderen'. Daarnaast hebben ze 92 leerlingen, individueel en in groepjes, geïnterviewd over wat ze vinden van niveaукlassen en het effect daarvan op hun zelfbeeld en -vertrouwen. Het gaat om leerlingen tussen 11 en 13 jaar (leerjaar 7 en 8).

DE INZICHTEN

De belofte waargemaakt

Niveau en zelfvertrouwen bleken inderdaad samen te hangen. Leerlingen op het laagste niveau stemden bijvoorbeeld drie keer zo vaak in met de stelling 'Ik ben niet zo goed in Engels/wiskunde' als leerlingen op het hoogste niveau.

Nu was dat ook weer niet een-op-een het geval. Binnen de groepen waren er ook verschillen. Het is dus te kort door de bocht om te zeggen dat alle leerlingen uit de laagste groep weinig en alle toppers veel zelfvertrouwen hebben. Maar in de laagste groep kwam weinig zelfvertrouwen wel drie keer zo vaak voor.

Weinig zelfvertrouwen in een schoolvak waar je niet goed in bent, klinkt misschien niet zo gek, maar het gebrek aan zelfvertrouwen gold ook breder. Op het laagste niveau hebben leerlingen minder vertrou-

wen in hun algehele eigen kunnen. Zelfvertrouwen zwengelt inderdaad de selffulfilling prophecy aan: een plaatsje aan de top kan het zelfvertrouwen en plezier in school oppeppen. Maar wie onderaan bun-

gelt, loopt grotere kans in de put te geraken en minder zijn best te doen 'omdat het toch niets uithaalt'.

Fred versus Rani

Plaatsing in vaste niveaueklassen (sets) bepaalt de sociale status op school en stimuleert het wij-zij-denken onder leerlingen. Volgens de leerlingen in het onderzoek van Francis en collega's behandelen leraren hen afhankelijk van hun set ook anders. Zo vertelt leerling Rani over ervaringen op haar basisschool, waar ze in een lage niveaueklas zat: 'Leraren behandelen je alsof je twee jaar was. Alle meisjes in de hogere niveaus leerden al stof van de middelbare school en wij leerden alleen maar dingen die we al geleerd hadden.'

Kinderen in de laagste sets voelen zich niet serieus genomen, niet door medeleerlingen en niet door leraren. Leeftijdgenoten in de hoogste sets bevestigen dat alleen maar. Fred bijvoorbeeld, uit een gegoed milieu en geplaatst in een topset, kijkt zo aan tegen kinderen in lagere sets: 'Ik kan me zo voorstellen dat ze zich een stuk minder zelfverzekerd voelen. Maar ik denk ook dat ze veel meer onterechte lof krijgen dan wij voor wat ze doen, ongeacht wat dat dan is.' Zijn setgenoot Brian wil dat nog wel even verduidelijken: 'Als je een baby ziet lopen, zeg je: "Wow, hoe doe je dat?" Maar als je een volwassen persoon ziet lopen, knipper je niet eens meer met je ogen.' Dat is oneerlijk, vinden zowel Fred als Rani.

Hoe leerlingen kijken

De interviews met leerlingen bevestigen deze bevindingen. Hun vele citaten in het artikel maken pijnlijk duidelijk hoe zwaar labels als 'laag', 'gemiddeld' en 'hoog presterend' op hen kunnen drukken. Zoals een leerling over de niveaugroepen (sets) zegt: 'Ze ruïneren je zelfrespect.'

Leerlingen beschouwen de labels als een vast stempel, niet als iets dat ooit kan veranderen. Zoals een van hen zegt: 'Ze zorgen ervoor dat je je ofwel slim voelt ofwel niet erg goed.' Ze snappen best dat zo'n niveau-indeling voor leraren handig is. Maar het zou gemakkelijker voor leerlingen zijn 'als er een manier was dat je niet weet in welke groep je zit (...), want dan zou je je altijd zelfverzekerd kunnen voelen.'

De sets beïnvloeden ook hoe leerlingen naar elkaar kijken. De toppers verdienen respect en status, op leeftijdgenoten in de laagste sets kijken ze neer. Dan ben je 'a bit left out' (een buitenbeentje) of een 'odd one' (een rare). Leerlingen ervaren het als vernederend om in de laagste groep te zitten (zie ook kader hiernaast).

Samengevat: de labels hebben, hoe praktisch ook bedoeld, een grote psychologische en sociale impact op leerlingen. Een impact die scholen natuurlijk niet beogen, maar waar ze na dit onderzoek niet meer omheen kunnen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

De leerlingen uit dit onderzoek mogen dan al in het vo zitten, hun leeftijd komt vrijwel overeen met onze groepen 7 en 8. Daarnaast zijn de conclusies wel degelijk van belang voor het po. Basisscholen bepalen met hun schooladvies mede naar welk vo-type

leerlingen gaan. Deze voorsortering in groep 8 lijkt steeds beslissender te worden, nu veel vo-scholen hun brugperiode verkorten van twee naar één jaar of zelfs afschaffen.

Om gelijke kansen te bevorderen pleiten deskundigen voor meervoudige adviezen, bijvoorbeeld havo/vwo of vmbo-t/havo. Leerlingen met zo'n advies

blijken vaak drie of vier jaar later op het hoogste adviesniveau te zitten. Het onderzoek van Francis en collega's maakt duidelijk hoe dat kan: een meervoudig advies is een boost voor het zelfvertrouwen van kinderen. Ze krijgen de ruimte om hoger te reiken, in plaats van in een fuik te belanden waar ze lastig uitkomen.

in de
praktijk

LEERPROCES OP VIDEO

'Met klassikale instructie doe ik niemand een plezier, de verschillen tussen leerlingen zijn te groot. Differentiëren, werken in kleine instructie-groepjes en gepersonaliseerd leren: daar hebben deze kinderen wél iets aan.' Aan het woord is Tanja van Aarle, leraar van een van de drie Leonardogroepen voor hoogintelligente kinderen op De Regenboog in Cuijk. Haar leerlingen (groep 7/8) werken met persoonlijke 'moet-' en 'mag-taken' per week. Die eerste zijn bedoeld voor individuele leerdoelen voor rekenen, taal, spelling en studievaardigheden. Bij rekenen geeft een voortoets inzicht in de ontwikkeling. Leerlingen die extra uitleg nodig hebben, tekenen in op een instructiemoment. Aan twee tot maximaal acht kinderen legt Van Aarle uit welke strategie ze kunnen toepassen, ze doet deze voor en vraagt hun het zelf te proberen op een wisbordje. Wie het snapt gaat zelfstandig verder. Tussen de instructiemomenten door loopt Van Aarle 'servicerondes' om individuele problemen op te lossen: gebruikt een leerling de juiste strategieën of maakt hij een onnodige omweg?

Als de leerlingen hun leerdoelen hebben behaald, kunnen ze verder met mag-taken: een andere taal

leren, verrijksstof, spelletjes of een eigen project. Die extra leerdoelen blijken essentieel voor gelijke kansen, ervaart Van Aarle. Zo ontdekte ze tijdens een praktijkonderzoek dat haar leerlingen veel meer kunnen als ze intrinsiek gemotiveerd zijn, zelfvertrouwen hebben en autonomie krijgen. De kinderen formuleerden persoonlijke leerdoelen en lieten hun vorderingen zien in videopresentaties. Ze leerden elkaar positieve feedback te geven: 'Wat knap dat het je gelukt is om ...!'. Zo maakten ze concreet wat ze hadden gedaan om zichzelf te ontwikkelen en hun leerdoel te bereiken.

Sinds deze aanpak zijn volgens Van Aarle de rekenopbrengsten gegroeid. Ze vindt leerlingen zelfstandiger, meer doelgericht en gefocust en er heerst een prettige sfeer in de groep. 'Voorheen liep ik vaak gehaast rond, ik rende van de ene instructie naar de andere. Nu leggen de videopresentaties ontwikkelingen in het leerproces vast. Ik heb meer tijd om te differentiëren, ik ben voor leerlingen een vraagbaak, begeleider, steun en hulplijn en overleg meer een-op-een. Over hun leerproces, maar vooral ook over wat ze allemaal nog meer willen leren.'

Vaste niveaueklassen komen in het Nederlandse po
nauwelijks voor, maar niveaugroepen binnen een
klas zijn wel gangbaar. Vaak stellen leraren deze
groepen samen op basis van scores op toetsen uit
leerlingvolgsystemen. Daarmee pak je leerlingen
eigenlijk dubbel, stellen Francis en collega's. Veel
leerlingen hebben door de sociaal-economische
status van hun ouders al een slechtere uitgangsposi-
tie (en dus daardoor mogelijk lagere scores). En dan
komen ze ook nog in een onderwijssysteem terecht
dat verschillen eerder bestendigt dan weet weg te
werken. Alle reden om zorgvuldig om te gaan met
groepjes in de klas: flexibel groeperen is voor leerlin-
gen een kansrijker uitgangspunt.

JOUW EIGEN KLAS

Je bent natuurlijk leraar om invloed te hebben met
wat je doet en zegt: dankzij jou leren leerlingen. Toch
bereik je soms iets anders dan bedoeld. Dat blijkt
heel duidelijk uit dit onderzoek: niveaugroepen zijn
voor jou als leraar praktisch, omdat je zo leerlingen
op maat kunt bedienen. Maar de kans is groot dat
leerlingen die toch al meer moeite hebben, zich er
minder zelfverzekerd door voelen.

Nu je dat weet, kun je er rekening mee houden. Wees
bijvoorbeeld alert op uitspraken van leerlingen als
'Deze tekst is te moeilijk voor mij' of 'Ik vind breuken
stom'. Grijp ze aan voor gesprekjes: 'Waarom denk
je dat? Hoe kan ik je helpen? Als we het nu eens zo
doen ...'

Laat leerlingen ervaren dat iedereen beter in een
vak kan worden. En dat het helemaal niet erg is dat
iedere leerling zijn eigen tempo heeft, en dat school
geen wedstrijd is. Door leerlingen vaker in wisse-
lende, gemengde groepjes te laten samenwerken
vergroot je de onderlinge saamhorigheid en smoor
je wij-zij-denken in de kiem.

Werk je in de bovenbouw en ben je betrokken bij het
opstellen van het schooladvies? Probeer dan meer-
voudige schooladviezen te geven: daarmee vergroot
je de kansen van leerlingen. Natuurlijk baseer je je
advies op reële data en inschattingen. Maar waar je
groeiruiimte ziet, benut die vooral. Gun je leerlingen
het voordeel van de twijfel.

OM IN TE LIJSTEN

- Lage niveaugroepen tasten het zelfvertrou-
wen van leerlingen aan.
- Vaste niveaugroepen schaden de saam-
horigheid onder leerlingen.
- Laat alle leerlingen ervaren dat ze vooruit
kunnen komen.
- Met een meervoudig schooladvies geef je
kinderen meer kansen.

LITERATUUR

Verder lezen

Hoe belangrijk geloof in eigen kunnen is, heeft Albert Bandura aangetoond. Zijn onderzoek staat helder uitgelegd in *Op de schouders van reuzen* (hoofdstuk 8).

Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Amsterdam: Didactief/Meppel: Ten Brink Uitgevers. Gratis te downloaden: www.opdeschouderenvanreuzen.nl

In dit artikel analyseren onderzoekers onder andere meervoudige adviezen.

Warrens, M., Dijks, M., Fleur, E., & Korpershoek, H. (2019). Schooladvies: de leerkracht weet het beter. *Didactief*, 6 (juni), 22-23.

<https://didactiefonline.nl/artikel/schooladvies-de-leerkracht-weet-het-beter>

In haar *TEDx Talk* laat Stanford-hoogleraar Jo Boaler zien hoe mindsets invloed hebben op de (reken-) ontwikkeling.

How you can be good at math, and other surprising facts about learning. (2016, 22 mei). *Youtube.com*.

<https://www.youtube.com/watch?v=3icoSeGqQtY>

Gebruikte wetenschappelijke bron

Francis, B., et al. (2017). Attainment grouping as self-fulfilling prophecy? A mixed methods exploration of self-confidence and set level among year 7 students. *International Journal of Educational Research*, 86, 96-108.

13. HET IDEALE GROEPJE STEL JIJ SAMEN

Lou, Y., et al. (1996). Effects of within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.

INTRODUCTIE

Een klas is een mengelmoes van kinderen met verschillende talenten en leertempo's. Hoe zorg je dat de ene leerling zich niet verveelt, omdat hij het allang snapt, en de ander niet naar adem hoeft te happen bij jouw uitleg?

Gedifferentieerd instructie geven lijkt het code-woord. Is dat inderdaad beter dan klassikaal? En hoe stel je dan groepjes samen? Zet je kinderen met hetzelfde niveau bij elkaar of kies je juist voor heterogene groepjes? En is wat werkt voor de een ook goed voor de ander?

Vragen te over. Maar gelukkig hebben wetenschappers ook antwoorden opgesnord. Yiping Lou en zijn collega's analyseerden onderzoeken over werken met groepjes in de klas. Hun meta-analyse, met de inzichten uit dertig jaar op een rijtje, is nog steeds de grootste naar dit thema en biedt handvatten om beslissingen te nemen over groepsindelingen.

HET IDEE

Er valt veel te zeggen voor klassikale instructie (tegenwoordig vaak in de vorm van directe instructie). Je kunt je helemaal wijden aan één goede instructie, in plaats van je tijd te moeten verdelen over verschillende versies voor groepjes leerlingen. Alle leerlingen krijgen hetzelfde te horen en voor iedereen gelden dezelfde leerdoelen.

Maar er valt ook veel te zeggen voor instructie in kleine groepen. Je kunt je uitleg, lesstof en leerdoelen aanpassen aan het niveau van de leerlingen. Bij hoger presterende leerlingen kun je wat sneller door de stof gaan. Leerlingen die meer moeite met de stof hebben, laat je het in hun eigen tempo doen. Zo lever je meer maatwerk.

Werkt het een beter dan het ander? Dat wilden Lou en collega's graag weten. Ze vonden tussen 1965

en 1995 ruim vijfhonderd studies waarin klassikaal werken werd vergeleken met werken in (niveau-) groepen. Na een strenge selectie op deugdelijkheid en betrouwbaarheid hielden ze 66 gedegen (review-) studies over, die ze onder de loep namen. Ze keken specifiek naar drie dingen: wanneer leren kinderen beter, klassikaal of in groepen? Kunnen die groepen dan het best homogeen (niveaugroepen) of heterogeen zijn? En wat zijn de effecten van niveaugroepen op de houding en het zelfbeeld van leerlingen?

DE INZICHTEN

Klassikaal versus groepjes

In het algemeen leren leerlingen beter in kleine groepjes dan klassikaal, vooral als de leraar zijn instructie en taken aanpast aan die groepen. De vlag dus uit voor groepjes? Nou, lees vooral nog even door, want het positieve effect van groepjes hangt wel af van een aantal zaken:

1. *Ervaring van de leraar*

Hoe meer ervaring een leraar heeft met gedifferentieerd groepswerk, hoe groter de leerwinst bij leerlingen.

2. *Niveau van de leerlingen*

Vergeleken met klassikale instructie hebben alle leerlingen profijt van werken in groepjes, maar de een meer dan de ander. Laag presterende leerlingen profiteren het meest, maar dan wel in heterogene groepen (zie hieronder, 'Homogeen versus heterogeen'), daarna de hoogste presteerders en bij de gemiddelde leerlingen is de leerwinst het kleinst. Dat is niet raar, want klassikale instructie mikt vaak op het gemiddelde niveau: voor deze leerlingen verandert instructie in een groepje weinig.

3. Werkvorm

Als je leerlingen in groepjes verdeelt én hen daarin laat samenwerken, is de leerwinst het grootst. Leerlingen kunnen elkaar helpen en samen (hardop) zoeken naar oplossingen (maar dat hangt wel weer af van de groepssamenstelling, zie hieronder, 'Homogeen versus heterogeen').

Klassikale instructie kan heel traditioneel zijn: de leraar praat, de leerlingen luisteren. Vergeleken daarmee maken groepjes een groot verschil. Maar als de klassikale instructie meer activerende vormen aanneemt, is het verschil met groepjes minder groot en boeken die laatste een bescheidener winst.

4. Schoolvak

Bij rekenen en wiskunde levert werken in groepjes meer leerwinst op dan bij lezen en taal. Verder doet de groepssamenstelling ertoe (zie ook hieronder, 'Homogeen versus heterogeen'). Bij rekenen en wiskunde zijn homogene en heterogene groepjes geschikt, bij lezen zijn heterogene groepjes overtuigend beter voor alle leerlingen.

5. Groepsgrootte

Kleine groepjes (drie tot vier kinderen) sorteren het meeste effect. Duo's kan ook, maar bij grotere groepen (vanaf zes kinderen) is er nauwelijks meer verschil tussen klassikale en groepsinstructie.

6. Houding en zelfbeeld

Het werken in (niveau)groepen heeft voor gemiddeld en hoger presterende leerlingen een positief effect op hoe leerlingen erbij zitten. Ze vinden het vak leuker en hun houding tegenover school en klasgenoten is positiever. Leerlingen in groepen hebben bovendien iets meer vertrouwen in eigen kunnen dan leerlingen die alleen klassikaal instructie krijgen.

Maar voor de lager presterende leerlingen kunnen homogene groepjes (niveaugroepen) averechts werken (zie hieronder).

7. Homogeen versus heterogeen

Bij homogene groepjes zet je leerlingen van hetzelfde niveau bij elkaar. Bij heterogene groepjes meng je juist bewust de niveaus.

Voor beide valt wat te zeggen. Dat blijkt ook uit wat Lou en collega's zagen: in de meeste studies kwamen homogene groepjes als winnaar naar voren, maar volgens enkele studies deden leerlingen in heterogene groepjes het beter. Dat heeft vooral met het niveau van de leerlingen te maken.

Laag presterende leerlingen floreren meer in heterogene groepen. Ze kunnen zich optrekken aan beter presterende klasgenoten. Deze laatsten kunnen hun uitleg geven (en daarvan leren zij zelf ook weer). Als lagere presteerders samen in een groepje zitten, waar niemand eigenlijk weet hoe het moet, komen ze niet verder. Ze raken zo bevestigd in hun idee dat iedereen, de leraar en hun klasgenoten, denken dat ze toch niets kunnen. Voor hen werken niveaugroepen dus demotiverend (zie ook kader op pagina 84). De gemiddelde leerling is meer gebaat bij homogene groepen. Goede presteerders gedijen in beide soorten groepen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Differentiatie en het werken met drie niveaugroepen zijn niet meer weg te denken uit het Nederlandse basisonderwijs. Maar een belangrijke boodschap uit deze studie is dat groeperen niet altijd en niet vanzelf leidt tot gemotiveerde, beter presterende leerlingen. Het hangt erg van de context en de leerlingen af. Dat betekent dat leraren en scholen vaste niveaugroepen, bijvoorbeeld gebaseerd op scores in een

leerlingvolgsysteem, beter kunnen loslaten. Het is effectiever om per vak en leerdoel te bekijken of klassikale dan wel groepsinstructie geschikter is voor leerlingen en of je hen in homogene of heterogene groepjes laat samenwerken.

Vooraf voor de leerlingen aan de onderkant werken vaste niveaugroepen demotiverend. Ze worden daarmee bevestigd in het idee dat ze niets kunnen en raken steeds verder achterop. In heterogene groepjes

kunnen ze zich juist optrekken aan klasgenoten.

Deze studie bevestigt wederom het belang van keuzes en ervaring van de leraar: als je het niet gewend bent gedifferentieerde instructie te geven, dan heeft werken in groepen nauwelijks meerwaarde boven klassikaal lesgeven. Dat mag een open deur lijken, maar uitgerekend differentiatie blijkt een professionele vaardigheid waar veel leraren, vooral beginners, mee worstelen. Aandacht voor deze vaardigheid kan

in de
praktijk

ELKAAR HELPEN OM TE LEREN

Basisschool De Fonkeling in Berghem (Noord-Brabant), met bijna negenhonderd leerlingen, is verdeeld in twee stromen: leerjaargroepen (vanaf groep 3) en combinatiegroepen (op groep 1 en 8 na). Ouders bepalen welke stroom het beste bij hun kind past.

Uitgangspunten in de combinatiestroom zijn adaptief leren en *co-teaching*. Er staan twee leraren voor de groep en reken- en taalcoaches geven de instructies. Rekencoach Tom van de Camp begint altijd met een gezamenlijke opdracht. 'Die bespreken we klassikaal na, vaak laat ik dat een leerling doen.' Het lesdoel is voor iedereen hetzelfde, maar kinderen bepalen of ze met basis- of uitdagende taken aan de slag gaan. 'Dat is goed voor hun zelfvertrouwen. Want hoe is het voor een kind om altijd in het zwakke groepje te zitten?'

Om het eigen kunnen eerlijk in te schatten, hebben kinderen wel veiligheid en zelfinzicht nodig. 'Een kind moet leren accepteren wat het goed en minder goed kan. Maar nog belangrijker is dat ze dat ook van elkaar accepteren. We benadruk-

ken telkens dat ze dingen lastig mogen vinden. Bijvoorbeeld door te zeggen: "Wat goed dat je meldt dat je dit lastig vindt, dan kan ik je helpen." Dan beginnen ze te stralen.'

Op verzoek van de kinderen zelf geven de leraren punten voor toetsen. 'Maar leerlingen mogen toetsen altijd overdoen. Ik benadruk dat het niet gaat om dat punt, maar dat ze ontdekken wat ze wel en niet begrijpen.'

Van de Camp voert regelmatig kindercoachgesprekken, met groepjes van vier of vijf leerlingen. 'Iedereen vertelt wat hij lastig vindt en daar reageren de andere kinderen op. Zo ontdekken ze dat ieder kind wel iets moeilijk vindt waarbij ze elkaar kunnen helpen.'

Hij stimuleert die onderlinge hulp door leerlingen in te schakelen als hulpcoach. 'Dan legt de ene leerling de ander iets uit. Dat is leerzaam voor beiden en het komt de saamhorigheid in de klas ten goede.' In die zin geldt *co-teaching* ook voor de leerlingen: 'We doen het samen, als team en als klas.'

Eerlijk of oneerlijk?

Over wel of niet werken in groepjes is veel discussie: over wat effectiever is, maar ook over wat wel en niet eerlijk is. Een veelgehoord argument is dat je met niveaugroepen leerlingen stigmatiseert: wie vandaag slecht presteert, belandt morgen in de laagste niveaugroep. Dat werkt demotiverend: 'Iedereen denkt dat ik het toch niet kan.' Oneerlijk en onethisch, want op deze manier raakt de leerling steeds verder achter en ontnemen je hem de kans te leren.

Daartegenover is er zorg over kinderen die goed kunnen leren. Die onthoud je juist leermogelijk-

heden door ze klassikaal les te geven, zo luidt het argument. Leraren en vooral ook ouders zijn bang dat groei geremd wordt door ze te laten samenwerken met minder getalenteerde klasgenoten. Die angst lijkt ongegrond als je kijkt naar de bevindingen van bijvoorbeeld Lou en collega's.

Excellentie versus gelijke kansen dus. Wat het nog ingewikkelder maakt: niveaugroepen kunnen etnische en maatschappelijke klassenverschillen versterken. Alle redenen dus om vooral flexibel om te gaan met groepsindelingen.

helpen, bijvoorbeeld in teamtrainingen of coaching. Leraren in Nederland werken steeds vaker volgens het EDI-model (expliciete directe instructie). Dit is een krachtig gebleken vorm van klassikale instructie. Dit model bestond ten tijde van de studie van Lou en collega's nog niet, maar zij wezen er al wel op dat een moderne, activerende vorm van klassikale instructie vaak even effectief is als werken in groepen. Er is dan ook niet één winnaar: juist de flexibele inzet van diverse werk- en groepeeringsvormen kenmerkt goed onderwijs.

JOUW EIGEN KLAS

Er bestaat geen ideale groepsindeling om altijd en overal toe te passen. Telkens opnieuw kun je naar het leerdoel en je leerlingen kijken: wat moeten ze nu leren en wat hebben ze daarvoor nodig? Wel biedt dit onderzoek je handvatten om hierover na te denken.

Zo is het zeker voor minder snelle leerlingen fijn als je met een telkens wisselende groepsindeling

werkt. Als je hen 'bevriest' in een vaste niveaugroep, bijvoorbeeld op basis van hun scores op lvs-toetsen, kan dat demotiverend werken. Natuurlijk kun je hen best even apart nemen voor verlengde instructie, maar laat hen daarna in heterogene groepjes werken, als het even kan aan dezelfde opdrachten. Bij het samenstellen van tafelgroepjes kun je daar al rekening mee houden.

Laat leerlingen eventueel zelf beslissen of ze willen aanhaken bij de verlengde instructie. Dat is goed voor hun zelfvertrouwen en motivatie. En natuurlijk blijf jij in de gaten houden of leerlingen zichzelf hierbij niet onder- of overschatten en trek je hen erbij als het nodig is.

Voor de betere presteerders maakt het niet uit of ze in homogene of heterogene groepjes werken. In het eerste geval kunnen ze snel door de stof heen of hun tanden in verrijkingsstof zetten, in heterogene groepjes kunnen ze klasgenoten die minder ver zijn, de stof uitleggen, waardoor ze zelf ook weer leren.

OM IN TE LIJSTEN

- Stel zelf de groepjes samen: jij weet wie elkaar kunnen versterken.
- Laag presterende leerlingen floreren in heterogene groepjes.
- Gemiddelde presteerders hebben het meest baat bij homogene groepjes.
- Bij lezen zijn heterogene groepjes het beste, bij rekenen maakt het niet uit.
- Leerlingen leren het best door samen te werken in groepjes van drie of vier.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Lou, Y., et al. (1996). Effects of within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.

Verder lezen

In de NRO Kennisrotonde lees je meer over homogene versus heterogene groepen.
NRO. (z.d.). Wat zijn de effecten van homogeen en heterogeen groeperen op de taal- en rekenprestaties op de basisschool? *Nro.nl*.
<https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/groepsdoorbrekend-werken/>

De NRO Kennisrotonde laat je alternatieven voor homogeen groeperen zien, zodat je alle leerlingen stimuleert hun talenten te ontwikkelen.
NRO. (z.d.). Wat kunnen leerkrachten doen om het welbevinden van cognitief zwakkere leerlingen te bevorderen? *Nro.nl*.
<https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/talentontwikkeling-bij-multidiversiteit/>

Hoe leren je leerlingen het beste in groepjes? Wie zet je bij wie? Inzichten uit onderzoek op een rij.
Jelier, W. (2018). Alles op een rij over... leren in groepjes (po). *Didactief*, 3 (maart), 28-29.
<https://didactiefonline.nl/artikel/alles-op-een-rij-over-leren-in-groepjes-po>

Verder lezen (vervolg)

Zijn de schoolprestaties en sociale uitkomsten (vertrouwen in eigen kunnen, motivatie) van verschillende groepen leerlingen afhankelijk van de heterogeniteit in de klas? Nee, blijkt uit groot onderzoek.

Karssen, M., Roeleveld, J., & Ledoux, G. (2015). Een sterke mix. *Didactief*, 3 (maart), 50-51.

<https://didactiefonline.nl/artikel/een-sterke-mix>

Hoe denken leraren over differentiatie en welke aanpak kiezen ze? In dit artikel lees je meer over homogene en heterogene groepen.

Van Vijfeijken, M., Denessen, E., Van Schilt-Mol, T., & Scholte, R. (2019). Op welke leerling zet je in? *Didactief*, 9 (november), 30-31.

<https://didactiefonline.nl/artikel/op-welke-leerling-zet-je-in>

14. WIE GEEF JE DE BEURT?

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.

INTRODUCTIE

Een klassieke kettingreactie. Zo kun je de route van verwachtingen van leraren naar uiteindelijke toetsresultaten van leerlingen omschrijven. De Pygmalion-studie uit 1968 (zie hoofdstuk 6, 'Pygmalion in de klas') toont feitelijk alleen begin en eind aan: ja, verwachtingen hebben invloed op die prestaties. Maar alle tussenliggende stapjes, alle dominostenen die elkaar aantikken om vervolgens als een sliert om te vallen, bleven onbenoemd.

Twee jaar na Pygmalion – inmiddels een veelbesproken beroemdheid – verdiepen Jere Brophy en Thomas Good zich hierin. Want als je de steentjes kent, kun je reacties sturen of tegenhouden. In hun onderzoek richten ze hun aandacht op één stap in de keten: de interactie tussen leraar en leerling. Dankzij deze studie weten we hoe leraren hun verwachtingen overdragen. En met die kennis kun je bewuster of andere keuzes maken.

HET IDEE

Een leraar draagt verwachtingen over via zijn gedrag en taal. Willen we het Pygmalion-effect ontrafelen, dan moeten we dus heel goed kijken naar de communicatie tussen leraar en leerling. Waarschijnlijk zien we dan dat leraren zich anders gedragen tegenover leerlingen van wie ze geen hoge pet op hebben dan tegenover klasgenoten die ze veelbelovend vinden. Dat idee vormt het uitgangspunt van het onderzoek van Brophy en Good.

Ze keken mee op een plattelandsschool in Texas (Verenigde Staten). De school telde leerlingen uit verschillende sociaal-economische milieus en etnische groepen. In vier klassen deden de onderzoekers minutieuze observaties. Eerst vroegen ze de vier leraren om de leerlingen uit hun klas te ordenen naar verwachte prestaties. Per klas observeerden en

codeerden ze vervolgens de communicatie tussen de leraar met twaalf leerlingen: drie meisjes en drie jongens van wie de leraar hoge verwachtingen had, plus drie meisjes en drie jongens van wie hij minder verwachtte.

DE INZICHTEN

Als de leraar een vraag stelt en leerlingen hun vinger opsteken: wie krijgt dan de beurt? Hoe reageert de leraar op het gegeven antwoord? Prijst hij het goede antwoord? En helpt hij de leerling bij een fout antwoord of laat hij misprijzen blijken? Of geeft hij snel

Meer interactie met jongens

Ook tussen jongens en meisjes ontdekten onderzoekers Brophy en Good een verschil, als het gaat om verwachtingen van de leerlingen (*highs* en *lows*). Jongens hadden veel meer interactie met leraren, al kwam dat deels omdat ze vaker tot de orde werden geroepen. De jongens uit de low-groep stonden hierbij op nummer één. Daarna kwamen de high-jongens en de low-meisjes. De high-meisjes werden het minst vaak tot de orde geroepen. Leraren stelden meer directe vragen aan jongens dan aan meisjes. Daarbij gaven ze jongens vaker negatieve feedback. Bij de jongens uit de low-groep is die negatieve feedback goed voor een derde van hun interacties met de leraar, bij de jongens uit de high-groep is dat ruim 13%. Bij de meisjes ruim 16% (low) en 8% (high). Maar als jongens het goede antwoord gaven, ontvangen ze ook meer lof dan meisjes.

de beurt aan een ander kind? Brophy en Good zagen het allemaal voorbijkomen, maar verschillend bij de 'highs' en de 'lows'.

Wie krijgt de beurt?

Allereerst staken leerlingen van wie de leraar hoge verwachtingen had, vaker hun vinger op nadat de leraar een vraag stelde. Ze kregen bovendien vaker de beurt, dus de kans om het goede antwoord te geven.

Dat is minder logisch dan het lijkt. Als leraar kun je ook de beurt geven aan een kind dat juist niet de vinger heeft opgestoken. Maar dat gebeurde in deze klassen dus niet.

Op één punt staken de lows in interactie met de leraren de highs de loef af: ze werden als enigen tot de orde geroepen. Dat bracht hen tenminste nog op gelijke stand met de highs in hoeveelheid interactie met de leraar.

Prijzen en misprijzen

De highs gaven vaker het goede antwoord en ontvingen dan vaker lof. Als een leerling uit de low-groep een goed antwoord gaf, bleef die lof vaak achterwege.

Bij verkeerde antwoorden of als een leerling het antwoord niet wist, was het omgekeerde het geval: de lows kregen vaker negatieve feedback van de leraar. Vooral jongens waren vaak de pineut (zie ook kader op pagina 87).

Bovendien gaf de leraar de highs meer kans om alsnog het goede antwoord te geven, door de vraag te herhalen of hints te geven. Bij de lows gaf de leraar juist vaker zelf het goede antwoord of ging de beurt naar een andere leerling.

Interactie als doorgeefluik

De leraren in het onderzoek bevoordeelden consequent de leerlingen van wie ze toch al hoge verwachtingen hadden. Daarmee versterkten ze hun zelfvertrouwen en prestaties. Omgekeerd serveerden ze de leerlingen van wie ze geen hoge pet op hadden, sneller af: ze gaven hun minder kansen. Interactie tussen leraar en leerling blijkt dus inderdaad te fungeren als doorgeefluik tussen verwachtingen en kansen. Leerlingen pikken deze signalen op en lijken zich ernaar te gaan gedragen (zie ook hoofdstuk 12, 'Aan de top of in de put?').

Er is wel één lichtpuntje: bij een van de vier leraren bleken de interactieverschillen tussen lows en highs klein. Uitgerekend deze leraar had de kinderen niet in niveaugroepjes verdeeld, dus geen zichtbaar onderscheid gemaakt tussen sterke en zwakke leerlingen. Het Pygmalion-effect is op die manier te vermijden.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Dit onderzoek bevestigt wederom de rol van verwachtingen in het onderwijs. Het Pygmalion-effect bestaat en Brophy en Good laten zien hoe dit in de praktijk verloopt: verwachtingen kleuren de interacties tussen leraar en leerling. Dat kan leiden tot grotere kansenongelijkheid. Juist de kinderen die aanmoediging nodig hebben, krijgen die niet of te weinig. En de kinderen die toch al schitteren, krijgen meer kansen om te tonen wat ze kunnen.

Sinds dit onderzoek en latere vervolgstudies is de bewustwording over de impact van verwachtingen gegroeid. Toch blijft kansenongelijkheid een hardnekkig probleem. Natuurlijk ligt dat niet uitsluitend aan de manier waarop leraren met leerlingen communiceren. Maar dit draagt er wel aan bij. En de ver-

schillen in communicatie zijn de wereld nog niet uit: nog steeds verschijnen studies waaruit blijkt dat leraren aardiger en meer ondersteunend zijn tegenover leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben en dat ze deze leerlingen meer uitdagen.

Gelukkig kan het ook anders gaan, blijkt uit het lichtpuntje in de studie van Brophy en Good. Leraren kunnen zich actief en bewust inzetten om alle leer-

lingen positieve aandacht te geven en aan te moedigen. Zo kunnen scholen de kloof tussen de highs en lows helpen te verkleinen.

JOUW EIGEN KLAS

Dit onderzoek houdt je een spiegel voor: het laat zien dat je als leraar soms onbewust en indirect laat merken hoe je over een leerling denkt. Misschien

*in de
praktijk*

SUCCES VOOR ELKE LEERLING

In haar klas zitten kinderen die thuis twee talen spreken, kinderen van hoger en lager opgeleide ouders, maar achtergronden zijn wel het laatste waar Juliet Hondelink zich druk om maakt. Bij iedere leerling in haar groep 7/8 van IKC De Klimboom in Arnhem Elderveld legt ze de lat hoog. Hoe ze haar verwachtingen hoog houdt? 'Ik geef kinderen veel vertrouwen en directe feedback. Zo krijg je een balans tussen kennis overdragen en persoonlijke vorming van de leerlingen. En ik zie dagelijks dat ze dan beter leren.' Hondelink besteedt bij taal bijvoorbeeld veel aandacht aan verdieping met vormende vakken, zoals creatief schrijven. 'We doen interviews, maken strips en poëzie.' Haar enthousiasme werkt aanstekelijk. 'Heel vaak hoor ik: "Juf, gaan we weer creatief schrijven?"'

Ook zorgt Hondelink dat iedere leerling elke dag succes heeft, lees: een goed antwoord geeft, een andere leerling helpt. Die successen worden gevierd. 'Ik laat de kinderen vertellen hoe ze ertoe kwamen, daarna volgen de complimenten, groot

applaus en zo nu en dan een beloning: thee met iets lekkers of extra binnen- of buitenspeeltijd.'

Ook de flexibele groepsinstructie staat garant voor een succeservaring. De school werkt hierbij volgens het EDI-model (expliciete directe instructie), dat Marcel Schmeier bewerkte voor het Nederlandse onderwijs, en de tien instructieprincipes van Barak Rosenshine, zoals: het geleerde dagelijks herhalen, veel vragen stellen, hardop voordoen en begrip controleren.

Met wisbordjes ziet Hondelink precies wie het lesdoel heeft begrepen. 'Die leerlingen gaan met de zelfstandige verwerking en verdiepingsstof aan de slag. Een klein groepje krijgt verlengde instructie.' En nee, dat is zeker niet altijd hetzelfde groepje, haast Hondelink zich te zeggen: 'De volgende morgen controleer ik het begrip weer bij iedereen.' Ook krijgen de leerlingen ruimte om elkaar te helpen of zich in te schrijven voor een keuze-instructie. 'Op die manier heeft iedereen genoeg tijd – en evenveel kans – om het lesdoel te behalen.'

herken je dit of denk je: dat doe ik juist heel anders. Het strakke systeem van vingers opsteken en beurten geven komt steeds minder voor. Maar als leraar stel je natuurlijk nog steeds vragen in de les. Je kunt leerlingen bewust of willekeurig beurten geven. Met bewuste beurten kun je iemand in het zonnetje zetten: de lager presterende leerling kun je een succeservaring bezorgen met een vraag die hij zeker kan beantwoorden, de hoger presterende leerling laat je een lastige vraag beantwoorden. Om te voorkomen dat er zo vaste patronen ontstaan (die leerlingen snel doorhebben), kun je dit afwisselen met willekeurige beurten. Een leuke manier daarvoor is om blind briefjes of lollystokjes met de namen van leerlingen daarop te trekken uit een beker, mand of hoge hoed. En als een leerling het antwoord niet weet, mag hij een briefje of stokje trekken met de naam van een klasgenoot die hem helpt.

Je kunt ook de hele klas laten antwoorden, bijvoorbeeld met de bekende wisbordjes. Zo geef je alle leerlingen een kans om te laten zien wat ze weten. Met als bijkomend voordeel dat je snel een goede indruk krijgt of de stof is geland of niet. Je kunt ook quizjes geven om stof te overhoren, waarbij leerlingen het in teams tegen elkaar opnemen. Zo leveren ze samen een prestatie.

Geef leerlingen liever een-op-een feedback dan ten overstaan van de hele klas. Dat voelt veiliger voor hen en je voorkomt dat er een soort klassikale pikorde ontstaat. Worstelt een leerling met de stof of met een opdracht? Bekijk dan samen waar het onduidelijk is of mis gaat. Laat de leerling zelf uitleggen wat hij moeilijk vindt of hoe hij een taak heeft aangepakt. Door hem hier vragen over te stellen en hints te geven voor andere routes help je hem op weg. Richt je feedback niet op de persoon ('Wat ben je

toch een slimme meid' of 'Je denkt weer niet goed na'), maar op het leerproces ('Dat heb je goed aangepakt'). Natuurlijk mag je leerlingen best complimenten geven, graag zelfs. Maar richt die liever op hun gedrag ('Tjonge, wat heb je hard gewerkt!'). Daarmee draag je uit dat leerlingen zelf invloed hebben op hoe ze zijn en doen. En dat jij hun inzet ziet en waardeert.

OM IN TE LIJSTEN

- Geef alle kinderen de kans om antwoord te geven, ook als ze er zelf niet om vragen.
- Richt je feedback niet op de persoon ('Wat ben jij slim'), maar op het leerproces ('Wat heb je dat goed aangepakt').
- Laat al je leerlingen merken dat je hun inzet waardeert.
- Elke leerling verdient een compliment van jou.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

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.

Verder lezen

Linda van den Bergh doet onderzoek naar diversiteit binnen haar lectoraat Waarderen van diversiteit aan Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Ze schreef er een artikel over (met link naar haar lectorale rede) waarin ze aandacht besteedt aan onder meer je pedagogische grondhouding en het vormen van verwachtingen van leerlingen.

Van den Bergh, L. (2019, 7 januari). De kracht van wat je verwacht. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/de-kracht-van-wat-je-verwacht>

Wil je de betrokkenheid van alle leerlingen vergroten? Dylan Wiliam heeft met zijn publicaties over formatief evalueren een handreiking gegeven: zie dit dossier over dat thema.

Redactie *Didactief*. (2018, 9 oktober). Dossier formatief evalueren. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/dossier-formatief-evalueren>

15. ONTDEK DE WERELD VAN JE LEERLINGEN

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

INTRODUCTIE

Soms zou je in de hoofden van je leerlingen willen kijken. Wat houdt ze nou echt bezig? Hoe kun je ze raken, op zo'n manier dat ze betrokken zijn bij je les en willen leren? En dat je voortbouwt op wat ze al weten? Onderwijskundige Luis Moll stond voor diezelfde vragen. Hij zag leraren in Tucson, Arizona (Verenigde Staten) worstelen met van oorsprong Spaanstalige leerlingen uit laagopgeleide gezinnen. Toen hij zich met een groep leraren en antropologen verdiepte in de levens van deze leerlingen, door op huisbezoek te gaan en uitgebreid met ouders en volwassenen uit de omgeving van de kinderen te praten, deed hij een bijzondere ontdekking: het dagelijks leven van de leerlingen bleek een rijke kennisbron waar leraren ook in de klas uit kunnen putten.

HET IDEE

Moll zag begin jaren negentig leerlingen die met hun ouders uit Mexico naar de VS waren gekomen, als arbeidsmigranten of als vluchtelingen. De ouders kenden het Amerikaanse onderwijssysteem niet zo goed. De kinderen waren in de klas vaak passief en leken weinig gemotiveerd. Moll bedacht dat het misschien kon helpen als leraren de gezins- en familie-situatie van hun leerlingen beter leerden kennen. Dan zou het wellicht wel lukken de juiste knop te vinden om leerlingen 'aan te zetten'.

In dit artikel beschrijft Moll een project waarin tien leraren elk drie leerlingen enkele malen thuis bezochten. Met hulp van een antropoloog, die hun technieken leerde om onbevangen te kijken, stelden zij de ouders en de leerling vragen. Ze observeerden de leefomgeving en noteerden informatie. Het idee was dat deze close-up leraren zou helpen om een completer beeld van hun leerlingen te krijgen en om

lessen te verrijken. Tijdens het onderzoek keken ze niet alleen naar de thuistaal, maar informeerden ze ook naar de achtergrond van de ouders (waar kwamen ze vandaan, wat voor werk hadden ze gedaan?), hun sociale omgeving (hoe zat hun familie in elkaar, met wie hadden ze regelmatig contact?), hun idealen en hun verwachtingen van de schoolcarrière van hun kinderen.

DE INZICHTEN

Het onderzoek werd een succes. Hoewel de leraren het aanvankelijk eng vonden (zouden ze niet terechtkomen in dysfunctionele families, waar de discipline te wensen overliet?), zagen ze al bij de eerste huisbezoeken hoeveel het opleverde. Ze bleken als leraar vanzelfsprekend welkom in de gezinnen en werden er met respect en warmte ontvangen. Boekenplanken en sporttrofeeën in huis vormden simpele aanleidingen voor gesprekken over familie-geschiedenis en sociale contacten. Binnen de kortste keren hadden ze een completer beeld van de leerlingen en hun familie, een plaatje dat direct van nut was voor het werk in de klas.

Schat aan kennis

De leraren realiseerden zich dat ze veel kennis en ervaringen van deze kinderen tot nu toe links hadden laten liggen. Waar ze Engelstalige leerlingen bijvoorbeeld uitnodigden na een zomervakantie in Frankrijk uitgebreid te vertellen over hun bijzondere ervaringen, hadden ze over het hoofd gezien dat ook deze kinderen internationale reiservaring hadden: elke zomer brachten ze door bij familie in Mexico. Toen de leraren annex onderzoekers diepere belangstelling toonden voor de achtergrond van hun leerlingen en beter gingen luisteren, bleken deze kinderen bijvoorbeeld heel veel te weten van

verschillende regeringsvormen, wetten en economieën (in de Verenigde Staten en Mexico). Ze bleken weleens mee te helpen in de apotheek van hun tante in Mexico of op de paardenranch van hun oom. Sommigen hadden een behoorlijk zelfstandige rol in de familie, bijvoorbeeld omdat ze snoep verkochten dat hun moeder maakte.

De leraren ontdekten dat ze eigenlijk nauwelijks in beeld hadden hoeveel deze kinderen van laagopgeleide ouders wisten van de wereld. Ze ontdekten kortom 'kennisbronnen' (*funds of knowledge*) die de kinderen elke dag mee naar school namen en waarmee ze als leraar hun voordeel konden doen. De wereld van deze zogenaamde 'achterstandskinderen' bleek minder beperkt en gebrekkig dan hun leraren hadden aangenomen, maar juist rijk aan ervaringen en (praktische) kennis. Vergeleken met de internationale wereld waarin deze leerlingen opgroeiden, was de school eigenlijk maar een geïsoleerd eiland. Bovendien hadden de leraren altijd maar een deel van de leerling en zijn of haar kennis in beeld gehad.

Actievere leerlingen

Om de rijke kennisbronnen in te zetten in de klas ontwikkelden de deelnemende leraren na de huisbezoeken in tweetallen lesprojecten (zie kader hiernaast). De leerlingen gingen tijdens de projecten betrokken en actief aan de slag, waar ze voorheen de lesstof passief over zich heen lieten komen. Eigenlijk gedroegen ze zich nu in de klas net als thuis, waar ze op een natuurlijke wijze nieuwe kennis en vaardigheden opdeden. Ze verwierven kennis in plaats van dat deze ze opgedrongen werd.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

De les van Moll is dat een open blik voor de leefwereld van leerlingen veel kan opleveren. Niet alleen

De kleine ondernemer

Tijdens de huisbezoeken ontdekten de onderzoekende leraren dat een van hun leerlingen een heuse ondernemer was. Deze Carlos droeg als snoepverkoper bij aan het familieinkomen. Twee collega's besloten een project over Mexicaans snoep (dit had elk ander product kunnen zijn, het gaat om het idee van ondernemen) te ontwikkelen. Ook Carlos' moeder, die de snoephandel had opgezet, betrokken ze erbij.

Leerlingen verdiepten zich in wat snoep eigenlijk was (zonnebloempitten of een zuurtje, dat verschilt per land), wat ze erover wisten en wat ze erover wilden weten. Na bestudering van de etiketten bleek Mexicaans snoep bijvoorbeeld andere ingrediënten te bevatten dan Amerikaans lekkers. De moeder leerde de klas snoep maken, leerlingen moesten het inpakken, prijzen, aanprijzen met reclame en verkopen. De leerlingen werden zo enthousiast dat ze ook wilden weten hoe bijvoorbeeld Chinees snoep eruitzag. En nog belangrijker: ze gingen zelf op zoek naar antwoorden op die vragen. De leraren sloten aan bij de kennis van de wereld van de leerlingen en wisten zo hun onderwijsaanbod te verrijken.

maakt het korte metten met vooroordelen van leraren, het kan kinderen ook cognitief vooruithelpen. Informatie verzamelen over hun achtergrond en netwerk betekent voortbouwen op hun kennis, door een brug te bouwen tussen hun thuis, hun buitenschoolse kennis en vaardigheden (*funds of know-*

ledge) en de ervaringen die school ze kan meegeven. Ook mensen in hun omgeving kunnen meehelpen. De relatie met de ouders en omgeving van leerlingen zal verbeteren voor wie zich in hen verdiept, en ze zullen graag helpen. De relatie met het thuisfront wordt daarmee gelijkwaardiger.

Natuurlijk is dit tijdrovend en een school hoeft geen antropologisch onderzoekscentrum te worden. Maar het is slim, zeker op een school met veel kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond, om leraren ruimte te bieden en te stimuleren om zich wat meer te verdiepen in hun leerlingen. De tijd die zij daaraan besteden, zal zich terugbetalen in betere prestaties van de leerlingen.

JOUW EIGEN KLAS

Natuurlijk heb je soms geen tijd om op huisbezoek te gaan en zeker niet bij al je leerlingen. Maar specifieke aandacht voor gezinnen met een andere culturele achtergrond kan je beeld van leerlingen veranderen. Die passieve jongen in de klas kan een zelfstandige rol hebben in de familie-economie. Misschien kun je in de klas ook wat meer van hem verwachten? Mogelijk kan hij ook eens iets vertellen over thuis of iets meenemen uit zijn cultuur. Spelenderwijs kun je zo aandacht besteden aan verschillen en diversiteit, waarbij je verder kijkt dan de 'folklore' van exotisch eten, en je leerlingen van elkaar laten leren.

Waarschijnlijk ga je ook anders naar de ouders en andere volwassenen in de omgeving van de leerling kijken. Die moeder met wie je maar moeilijk contact krijgt tijdens ouderavonden, blijkt hoge ambities te hebben voor haar kinderen: ze vindt school heel belangrijk. Misschien kun je in het volgende gesprek meer aandacht besteden aan haar rol in de schoolloopbaan van haar kinderen en aan wat ze nog meer kan doen – daar staat ze vast meer voor open dan je

van tevoren dacht. En vertelde de vader van die ene leerlinge niet dat zijn zus apothekersassistente is? Misschien wil deze tante een gastles komen geven om te vertellen wat ze zoal doet.

Of ga met je groep op bezoek in de garage van die oom van je leerling. Minder gezellig misschien dan samen de traditionele maaltijden koken tijdens het kerstdiner (vaste tip bij veel trainingen in culturele sensitiviteit), maar het helpt je wel het venster op de wereld van je leerlingen verder te openen. De betrokkenheid van ouders en leerlingen zal er bovendien nog groter van worden.

OM IN TE LIJSTEN

- Huisbezoek kost veel tijd, maar kan een completer beeld van je leerling opleveren.
- Voor veel ouders ben je als leraar van hun kind vanzelfsprekend welkom.
- Durf vragen te stellen aan ouders over hun geschiedenis en hun werk.
- Laat je niet afleiden door 'folklore' en kijk naar het dagelijks leven van je leerlingen.
- Ook leerlingen uit laagopgeleide gezinnen kunnen veel kennis hebben: maak daar gebruik van.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

Verder lezen

In deze kennisclip van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam leer je meer over buitenschoolse kennis van leerlingen en hoe je die kunt inzetten. Funds of knowledge. (2017, 15 maart). *Youtube.com*. <https://www.youtube.com/watch?v=AmYgPNGUvKI&feature=youtu.be>

In deze video van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam laten twee leraren zien hoe ze op hun basisschool met buitenschoolse kennis aan de slag gaan.

Clip funds of knowledge in de praktijk. (z.d.). *Woa.kohnstamminstituut.nl*. <https://woa.kohnstamminstituut.nl/video/kennisclip-funds-of-knowledge.mp4>

Monique Volman beschrijft in dit artikel hoe leraren in Amsterdam buitenschoolse kennis van hun leerlingen gebruiken.

't Gilde, J., & Volman, M. (2019). Buitenschoolse kennis maakt je les rijker. *Didactief*, 9 (november), 32-33. <https://didactiefonline.nl/artikel/buitenschoolse-kennis-maakt-je-les-rijker>

In dit onderzoek laat Merlijn Karssen zien dat je kinderen met een migratieachtergrond niet over één kam kunt scheren.

Karssen, M., Van der Veen, I., & Volman, M. (2017). Wie is je vader, wie is je moeder? *Didactief*, 6 (juni), 19. <https://didactiefonline.nl/artikel/wie-is-je-vader-wie-is-je-moeder>

Op scholen voor ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) is een open venster naar de wereld van leerlingen belangrijk. Zij baseren zich, net als Moll, op het werk van Lev Vygotski.

OGO Academie. *Ogo-academie.nl*. <http://www.ogo-academie.nl/>

16. MULTICULTUREEL ONDERWIJS: CHECKLIST

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.

INTRODUCTIE

Sommige zaken zijn zo vanzelfsprekend dat je er nauwelijks bij stilstaat. Tot een ander je erop wijst dat ze niet overal voor zoete koek worden geslikt. Vijftien jaar geleden vonden de meeste Nederlanders Zwarte Piet bijvoorbeeld nog heel gewoon, inmiddels zien steeds meer mensen hem als een racistische karikatuur. Het zwartepietendebat maakt zichtbaar hoe ingewikkeld het kan zijn om vorm te geven aan een multiculturele school en hoe gevoelig dit bij alle partijen kan liggen.

Met verschillende culturen samenleven op het werk of op school was (en is nog dagelijks) een uitdaging in de Verenigde Staten, en niemand die dat beter weet dan lerarenopleider en onderzoeker James Banks. Hij heeft er decennialang onderzoek naar gedaan. In dit artikel analyseert hij 260 theoretische en praktijkgerichte onderzoeken en boeken over multicultureel onderwijs uit de periode 1880 tot 1993. Bottomline: multicultureel onderwijs veronderstelt gelijkwaardigheid en goede bedoelingen zijn niet genoeg (zie ook kader op pagina 97).

HET IDEE

Wat bedoelen we eigenlijk met multicultureel onderwijs? Banks onderzoekt hoe het begrip in de loop van de tijd veranderd is, met een focus op de VS. In zijn review besteedt hij nadrukkelijk aandacht aan het historisch perspectief: het laat zien hoe in de VS mondjesmaat en uiterst traag, onder druk van Afro-, Mexicaans-Amerikaanse en *Native American* academici, elementen van hun geschiedenis en cultuur in het curriculum en in de school doordringen. Juist toen de segregatie tussen wit en zwart op een hoogtepunt was in de jaren zestig van de vorige eeuw, maakte intercultureel onderwijs opgang, gedragen door idealistische leraren. Het brede, historische

perspectief van Banks laat zien dat multicultureel onderwijs niets te maken heeft met modieus onderwijs, maar met maatschappelijke noodzaak.

DE INZICHTEN

Uit al het materiaal leidt Banks een definitie van multicultureel onderwijs af, met vijf dimensies: het vergt een multicultureel curriculum, bewust terugdringen van vooroordelen, een pedagogiek van gelijkheid, het besef dat kennis subjectief is, en een schoolklimaat dat leraren en leerlingen inspireert en ruimte geeft, ongeacht hun achtergrond. Deze dimensies bieden een goede checklist voor wie het onderwijs uitnodigend wil maken voor alle leerlingen. Banks leert ons en passant ook veel over hoe racistische vooroordelen tot stand komen.

1. Multicultureel curriculum

Om een curriculum diverser te maken, moet multiculturele kennis eerst geboekstaafd zijn. Banks laat zien dat het in de VS lang duurde voor er meer onderwezen werd over bijvoorbeeld de vroegmoderne geschiedenis dan een rijtje Europese koningen en oorlogen. Belangengroepen begonnen eind negentiende eeuw aandacht te vragen voor grote Afrikaanse beschavingen. Iets vergelijkbaars gebeurde toen Nederland rond 2005 'ontdekte' dat er Marokkaanse soldaten in de Tweede Wereldoorlog hadden gevochten aan de kant van de geallieerden, wat zijn weg vond in lesboeken.

Groepen die met succes aandacht vragen voor hun culturele achtergrond, beïnvloeden anderen: na Afro-Amerikanen begonnen onder meer Mexicaanse Amerikanen en Puerto Ricanen hun verhaal naar voren te brengen.

Deze ontwikkeling kreeg pas echt een impuls toen lerarenopleiders in 1977 in hun nieuwe standaard

eisten dat multicultureel onderwijs een onderdeel werd van de lerarenopleidingen in de VS.

2. Dring vooroordelen terug

Kinderen zijn zich al vanaf een jaar of drie bewust van verschillen tussen mensen: zij hebben zich de (voor-)oordelen van volwassenen om hen heen al grotendeels eigen gemaakt. Tegelijkertijd maken kinderen vaak een onderscheid tussen hun zelfbeeld (waarmee ze tevreden kunnen zijn) en hun beeld van de groep waartoe ze behoren (waarin ze vooroordelen van hun omgeving kunnen hebben overgenomen): leerlingen van kleur kunnen last hebben van 'witte' vooroordelen. Ze kunnen er al jong van overtuigd raken dat ze 'toch niet goed genoeg' zijn, dat witte klasgenoten vanzelfsprekend beter presteren of dat jongens 'natuurlijk' klassenoudste mogen worden. Met het terugdringen van deze vooroordelen kan school niet vroeg genoeg beginnen, met behulp van onder meer multiculturele materialen en door leerlingen met verschillende achtergronden met elkaar te laten samenwerken en zich in elkaars perspectief te verplaatsen.

3. Pedagogiek van gelijkheid

De vraag is hoe we ongelijkheid beoordelen: is het een nadeel dat gerepareerd moet worden of is het rijkdom die je kunt gebruiken? Rond 1960 werd er nog onderzoek gedaan naar 'kansarmen' die hun achterstanden moesten inhalen (zie ook hoofdstuk 17, 'Pedagogiek van de wereld'), in de jaren tachtig en negentig benadrukten onderzoekers hoe waardevol het juist is voor de taalontwikkeling van kinderen om hun eerste taal (niet het Engels) te erkennen en gebruiken.

Banks constateert ook de trend om van 'risicoleerlingen' te spreken. Beleidsmakers gebruikten het etiket

volgens hem veel te gemakkelijk om er geld aan te koppelen, waardoor leraren zich op hun beurt weer te makkelijk lieten verleiden. Het leidde tot stigmatisering, aldus Banks.

4. Kennis heeft een perspectief

In de westerse wetenschap geldt kennis als neutraal, objectief en universeel toepasbaar. Met een multiculturele bril op ligt dat wat genuanceerder. Wat vrijheidsstrijders zijn voor de een, noemt een ander terroristen. Aan zogenoemde neutrale kennis ligt vaak een wit, westers perspectief ten grondslag. Met name Banks zelf heeft veel geschreven over wat het kan betekenen om een curriculum ook op dit vlak multicultureler te maken. Van kleine aanpassingen (het noemen van een slavenopstand) tot het volledig omwerken van een onderdeel van het curriculum

Blaue ogen, bruine ogen

Jane Elliott, leraar op een witte basisschool in Riceville, Iowa (Verenigde Staten), wilde iets doen tegen de groeiende rassenhaat die ze rond 1970 om zich heen zag. Ze besloot haar groep 5 te laten ervaren hoe discriminatie voelt. Elliott ontwierp een experiment waarin ze de ene dag – zomaar, zonder aanleiding – alle leerlingen met blauwe ogen discrimineerde, de volgende dag degenen met bruine ogen. De kinderen waren diep onder de indruk, zoals blijkt uit de documentaire *A class divided*, waarin de leerlingen veertien jaar later beschrijven wat het experiment met hen deed (zie onder 'Verder lezen' op pagina 100).

(laat leerlingen zich verplaatsen in het perspectief van een moderne slaaf en bedenken hoe ze hun situatie kunnen veranderen).

5. Een sterke school

In een sterke multiculturele school hebben leraren veel kennis van andere culturen en staan daar open tegenover. Maar al gauw wordt het schimmiger, constateert Banks: onderzoekers verschillen bijvoorbeeld van mening over het belang van de sociale samenstelling van een school. Volgens sommigen is een school vol kinderen van laagopgeleide ouders per definitie minder succesvol. Anderen denken dat hoge verwachtingen, heldere doelen en doelgericht werken aan die doelen de leerprestaties kunnen verhogen. Weer anderen geloven juist in een nadruk op basisvaardigheden voor alle leerlingen, of een bondgenootschap van school en omgeving (leraren, ouders). Rode draad in de bevindingen is dat een school recht doet aan (super)diverse achtergronden door te zorgen dat elke leerling zich gezien kan voelen en zich kan ontwikkelen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Multicultureel onderwijs gaat veel verder dan goede intenties. Het vraagt veel kennis van andere culturen en de bereidheid van leraren om hun eigen (voor-)oordelen onder de loep te nemen. Soms vraagt het balanceerkunst, als leraren algemeen aanvaarde kennis vanuit een ander perspectief willen benaderen met hun leerlingen (vertegenwoordigt de VOC de Nederlandse handelsgeest, iets om trots op te zijn, of is het een bedrijf dat zich schuldig maakte aan slavenhandel?). Essentieel is dat scholen zo vroeg mogelijk beginnen met de vooroordelen terug te dringen die leerlingen al hebben opgepikt.

De vorm die multicultureel onderwijs krijgt, wordt

beïnvloed door de maatschappij. Dat herkennen we ook in Nederland. Zo gold in de jaren tachtig van de vorige eeuw onderwijs in de eigen (meestal Turkse of Marokkaanse) taal en cultuur (OETC) in het po als multicultureel ideaal. Vergelijk dat eens met vragen van tegenwoordig (Zwarte Piet, wel of geen Suikerfeest vieren, gelijke kansen op een zo hoog mogelijk schooladvies): multicultureel onderwijs is een veranderlijk begrip en onderhevig aan belangen, politiek gewicht, beleidswensen en -obstakels, en maatschappelijk draagvlak. Emotionele argumenten kunnen dan een rol spelen, maar ook economische, zoals gold voor de Afro-Amerikanen in de VS die in de jaren zestig van de vorige eeuw hun deel van de koek opeisten.

Een opvallende observatie is dat de gelijkheidspedagogiek soms door de politiek gekaapt wordt: aan 'risicoleerlingen' worden bijvoorbeeld geldpotjes gekoppeld. Bij gebrek aan een goede definitie profiteren niet altijd de juiste leerlingen daarvan. Dit mechanisme speelt onder andere in voor- en voegschoolse educatie, waarvoor de doelgroep per gemeente kan verschillen. En beleid heeft meer invloed: wil multicultureel onderwijs werkelijk succesvol zijn, op elke school, dan helpt het als het een vaste plek krijgt in de lerarenopleidingen.

JOUW EIGEN KLAS

Je denkt misschien dat jonge kinderen onderlinge verschillen niet opmerken, maar die zien ze wel degelijk. Maak ze daarom bespreekbaar. Zo kun je vooroordelen de wereld uit helpen en kinderen leren dat ze gelijkwaardig zijn. Verdiep je in andere culturen: kijk eens wat hun perspectief is op zaken die jij vanzelfsprekend vindt.

Zorg ook dat de materialen in je klas diverser zijn: heb je alleen witte poppen in de groep? Het is voor

kinderen (meisjes én jongens) van kleur fijn als ook zij zich kunnen herkennen in de poppenhoek, als er diverse babypoppen in de wieg liggen. Het helpt als leerlingen zichzelf terugzien in het materiaal dat je gebruikt in de klas, niet als de uitzondering, maar als een van de degenen die de norm uitmaken. Lees bijvoorbeeld eens een jeugdboek met je klas waarin de hoofdpersoon een vluchteling is of een migrant. Kinderen (en leraren) in Nederland leven vaak in hun eigen bubbel, met mensen van dezelfde religie of sociale klasse. Op school kun je ze laten kennismaken met diversiteit. Leer ze dat er andere perspectieven mogelijk zijn, niet alleen op kleur, maar ook op sociale klasse of gender. Zo kun je ook eens een verhaal voorlezen over een gezin met twee vaders of twee moeders.

OM IN TE LIJSTEN

- Kinderen zijn zich al vanaf een jaar of drie bewust van verschillen tussen mensen: maak die bespreekbaar.
- Leerlingen van kleur kunnen last hebben van 'witte' vooroordelen.
- Vrijheidsstrijder voor de een, terrorist voor de ander: kennis komt tot stand in een perspectief.
- Multicultureel onderwijs vergt veel kennis van andere culturen.
- Kijk eens in de spiegel: hoe zit het met jouw vooroordelen?

LITERATUUR

Verder lezen

Lees dit verslag van de keynote van Banks op het ORD-congres in 2016.

Marreveld, M. (2016, 27 mei). Wereldburger op ORD2016. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/wereldburger-op-ord2016>

Dit artikel biedt een overzicht van het werk van Banks, ter gelegenheid van zijn lezing op het ORD-congres in 2016.

Jelier, W. (2016). James Banks: 'Eigenlijk is multicultureel onderwijs heel eenvoudig'. *Didactief*, 5 (mei), 44-45.

<https://didactiefonline.nl/artikel/james-banks-eigenlijk-is-multicultureel-onderwijs-heel-eenvoudig>

In dit verslag van Sofie Smeets, docent aan de Hogeschool Rotterdam, over een expertisegroep inclusiviteit lees je meer over interacties tussen leraar en leerling in een diverse klas.

Smeets, S. (2017, 10 mei). Gewoon goed lesgeven. *Scienceguide.nl*.

<https://www.scienceguide.nl/2017/05/gewoon-goed-lesgeven/>

Bekijk de documentaire over lerares Jane Elliott en het discriminatie-experiment in de klas.

A class divided full film. (2019, 28 juli). *Youtube.com*.

<https://www.youtube.com/watch?v=7bAHhEh0pds>

Gebruikte wetenschappelijke bron

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.

17. PEDAGOGIEK VAN DE WERELD

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

INTRODUCTIE

Sommige leerlingen lijken van een andere planeet te komen: de school staat zo ver af van wat zij thuis gewend zijn dat de culturele mismatch compleet is. Belangstelling tonen voor hun achtergrond en leefwereld helpt niet voldoende. Incidenteel elementen van hun cultuur de klas in brengen ook niet. Velen geven het dan op en denken: 'Die leerlingen kunnen het toch niet.' Anderen zullen proberen de leerlingen te 'repareren'.

Onderwijsonderzoeker en lerarenopleider Gloria Ladson-Billings gooide het over een andere boeg: zij ging kijken hoe leraren in de Verenigde Staten die wél succesvol waren met deze groep het aanpakten. En dat deed ze grondig: ze volgde deze leraren gedurende twee jaar en ontwikkelde op basis daarvan haar theorie van een cultureel relevante pedagogiek. Crux is dat leraren de culturele kloof niet proberen te overbruggen, maar de hele culturele bagage van leerlingen respecteren en laten blijken dat die – in zijn geheel – prima past bij betere prestaties.

HET IDEE

Als onderzoeker zag Ladson-Billings eind jaren tachtig van de vorige eeuw lerarenopleidingen in de VS worstelen met de vraag: hoe krijgen we leraren goed voorbereid op hun werk in cultureel diverse scholen? In plaats van zich te verdiepen in de gebrekkige culturele en cognitieve bagage van de leerlingen op die scholen (om die vervolgens te kunnen 'repareren') of in wat leraren 'fout' deden, besloot ze te kijken naar succesfactoren: welke leraren behalen wél goede resultaten met hun leerlingen en hoe doen ze dat?

Ladson-Billings vroeg ouders en het team van de school om excellente leraren te selecteren op een zwarte basisschool met veel kansarme gezinnen in Californië. De ouders bleken hierbij vooral te kijken

of de leraren hen respecteerden, of hun kinderen leergierig waren en of die tevreden waren met zichzelf en hun klasgenoten. De professionals baseerden hun oordeel vooral op de prestaties van leerlingen en op praktijkobservaties, waarbij ze letten op bijvoorbeeld klassenmanagement.

Negen leraren verschenen op beide namenlijsten, acht deden er uiteindelijk mee aan het onderzoek, van wie drie wit en vijf van kleur. Elke leraar had tussen de twaalf en veertig jaar ervaring voor de klas.

DE INZICHTEN

In uitgebreide interviews liet Ladson-Billings de leraren vertellen over hun achtergrond en werk. Ze observeerde hen twee jaar lang minstens drie dagen per week in de klas (steeds onaangekondigd) en filmde hun lessen. Aan het eind van het onderzoek vroeg ze de leraren in tweetallen elkaars video's te analyseren en te bespreken om er lessen uit te trekken over cultureel relevante pedagogiek. Ze nam geen genoegen met zogenoemde *tacit knowledge* – leraren die intuïtief werken en eigenlijk niet kunnen uitleggen waarom ze doen wat ze doen – en kreeg veel informatie naar boven. Haar conclusie: succesvol lesgeven aan kinderen in cultureel diverse scholen valt te leren met cultureel relevante pedagogiek. De acht leraren verschilden van elkaar in hun stijl van lesgeven. De een hield er traditionele, de ander vernieuwende methoden op na. Maar wat ze gemeen hadden, was hun beeld van zichzelf en van leerlingen, de betekenis die ze aan kennis gaven, en de manier waarop ze met leerlingen en ouders omgingen.

Kritische blik

Om met het beeld dat deze succesvolle leraren hadden van zichzelf en hun leerlingen te beginnen:

ze geloofden dat alle leerlingen in staat waren tot goede leerprestaties, als ze maar genoeg werden geholpen. Ze erkenden dat ze steigers moesten bouwen (*scaffolding*) om het leren te bevorderen en dat ze kennis breed moesten toetsen met verschillende middelen.

Kennis kan groeien

De leraren waren het erover eens: het begrip 'kennis' is niet statisch en altijd hetzelfde, maar kan groeien en geconstrueerd worden. Soms waren ze wat rebels, zo stelden ze de kennis die ze moesten onderwijzen (of de manier waarop volgens de les-

methode) ter discussie. Door hun eigen voorbeeld leerden ze hun leerlingen kritisch naar de wereld om hen heen te kijken.

Ook zagen de leraren zichzelf als onderdeel van de culturele gemeenschap waaruit hun leerlingen afkomstig waren. Of ze waren bewust bezig zich te verbinden met die gemeenschap door er bijvoorbeeld te sporten of boodschappen te doen. Ze zagen lesgeven vaak ook als een manier om iets (terug) te doen voor die gemeenschap. Hun eigen pedagogische aanpak beschouwden ze als een ambachtelijk proces dat nooit af was.

Samenwerken

Wat verder opviel, was dat deze succesvolle leraren voor de groep gingen en niet voor het individu. Zij hechtten aan goede relaties tussen alle leerlingen in de klas, aan verantwoordelijk zijn voor elkaar, samenwerken en elkaar helpen. Ze moedigden leerlingen bijvoorbeeld aan om elkaar als kennisbron te gebruiken en niet met elke vraag naar de leraar te stappen. Zij maakten expliciet duidelijk dat iedere leerling ergens goed in was en dat dit een 'slimme klas' was.

De leraren zetten zich in voor een levendige en meer evenwichtige relatie met hun leerlingen. Ze wilden zelf ook leren van hen. Soms ging een leraar aan een tafeltje in de klas zitten om te luisteren naar hoe een leerling iets uitlegde aan de klas. Een ander vroeg aan het begin van het jaar aan elke leerling waar diegene goed in was en maakte op basis van de antwoorden een lijst van 'klassenexperts', die ze uitdeelde in de groep. In de loop van het jaar hielden alle leerlingen een spreekbeurt over hun expertise. Op al deze manieren lieten de leraren hun leerlingen weten dat wat voor hen belangrijk was ertoe deed.

Raddraaier wordt klassenoudste

Een lerares uit het onderzoek had een jongen in de klas die altijd veel negatieve aandacht vroeg. Hij was al een paar keer geschorst en vertoonde, om zijn populariteit in de groep te vergroten, veelvuldig storend gedrag. In plaats van zijn invloed op de klas te minimaliseren maakte deze leraar hem tot klassenoudste.

De jongen was verbaasd, maar liet zich door deze erkenning verleiden. De verantwoordelijkheid die de lerares hem gaf, versterkte zijn zelfvertrouwen. Ze daagde hem tegelijkertijd uit zijn leerprestaties te verbeteren. En omdat hij dicht bij zichzelf bleef, werd presteren uiteindelijk 'cool' en acceptabel voor de hele klas. Dit voorbeeld laat volgens Ladson-Billings mooi zien dat kinderen hun leerprestaties kunnen verbeteren zonder een heilig boontje te worden dat er in de klas meteen uit ligt. Ze kunnen hun best doen én populair blijven.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

De cultureel relevante pedagogiek van Ladson-Billings toont aan dat leerlingen uit kansarme gezinnen er baat bij hebben als scholen hen benaderen als kansrijk. Ook Nederland kent, net als de VS, steeds meer diverse en zelfs superdiverse scholen. Als kinderen ervaren dat hun culturele identiteit volledig meetelt en gezien wordt, voelen ze zich op school meer thuis en dat bevordert het leren (zie ook hoofdstuk 15, 'Ontdek de wereld van je leerlingen'). Ze verdienen leraren die belangstellend naast hen

gaan staan in plaats van weinig te verwachten van henzelf en hun cultuur. Juist in (super)diverse klassen zijn de sfeer en saamhorigheid belangrijk. Het helpt om samenwerking, belangstelling en respect voor elkaars cultuur te stimuleren, aldus Ladson-Billings. Het belangrijkste is om niet te werken vanuit tekortkomingen – alsof kinderen kapot speelgoed zijn dat gerepareerd moet worden – maar vanuit hun mogelijkheden. Scholen kunnen deze kinderen, alle kinderen, leren trots te zijn op wat ze kunnen en waar ze vandaan komen.

in de
praktijk

EEN VEILIGE KLAS

De taalklas voor nieuwkomers (6 tot 11 jaar) in Uden, gevestigd in basisschool De Klimboom, telt vaak net zo veel nationaliteiten als leerlingen. Na een jaar stromen de kinderen door naar reguliere klassen. In dat eerste jaar probeert Inke van der Wijst als leraar een stevige bodem te leggen. 'Sommige kinderen kunnen in hun eigen taal al lezen en schrijven, andere hebben nog nauwelijks onderwijs gehad. Dat staat los van leeftijd. Een kind van elf kan analfabeet zijn, een zesjarige al geletterd.'

Ze werkt met niveaugroepjes die per vak wisselen. 'Een kind kan bij Nederlands op het laagste niveau zitten, maar bij rekenen in de hoogste groep.' Elke leerling woont de instructie bij, of het nu wel of geen Nederlands verstaat. 'Ze pikken altijd iets mee. Ik gebruik veel plaatjes en beeld dingen uit, zodat iedereen actief mee kan doen.' Misschien wel het belangrijkste waar Van der Wijst aan werkt, is dat kinderen zich thuis en veilig voelen op school. 'Dat is de basis om te kunnen

leren.' Het betekent onder meer dat ze kinderen niet verplicht om louter Nederlands te spreken. 'Natuurlijk moeten ze de taal leren, maar ze moeten voelen dat hun taal er ook gewoon mag zijn. Ik begroet ieder kind elke ochtend in de eigen taal. En bij een verjaardag mag iedereen in zijn eigen taal voor de jarige zingen.'

Aandacht voor elkaars taal en thuisland doesemt alle lessen, tot en met de inrichting van het klaslokaal, met tekeningen van kinderen en platen met woorden in allerlei talen. Elke leerling krijgt bovendien het boek *Welkom in Nederland*, dat behalve Nederlandse ook Engelse en Arabische teksten bevat: hierin vertellen kinderen over Nederland. 'De leerlingen kunnen in het boek tekeningen maken over hun eigen land. Dat gebruik ik weer om gesprekjes met ze aan te knopen.' Van der Wijst zegt nooit meer 'dat is fout' of 'zo doen we dat hier niet.' 'Ik zeg: "In Nederland doen we het zo, hoe ging dat bij jullie?" Ik leer zo veel van deze kinderen.'

JOUW EIGEN KLAS

Ook als je het niet meteen in leerlingen ontdekt: ga ervan uit dat ze iets in hun mars hebben. Kinderen bloeien op van hoge verwachtingen (zie hoofdstuk 6, 'Pygmalion in de klas', en 7, 'Pygmalion onder de loep') en een sfeer waarin ze zich allemaal thuis voelen, ongeacht hun culturele achtergrond. Crux van de cultureel relevante pedagogiek is dat kinderen leren dat het goed is zoals ze zijn, maar ook leren hoe ze kennis vergaren. En dat er door meer brillen naar de wereld is te kijken.

Als leraar ben je gewend dat jij degene bent die kennis overdraagt. Maar wat weten je leerlingen eigenlijk allemaal? Het helpt als je ze laat weten dat hun kennis ook telt (zie ook hoofdstuk 15, 'Ontdek de wereld van je leerlingen'). Vraag bijvoorbeeld aan het begin van het schooljaar van welk onderwerp (het liefst cultuurgebonden) ze veel afweten. Laat het niet bij een spreekbeurt alleen, maar zorg dat iedereen actief meedoet. Geef klasgenoten bijvoorbeeld de opdracht om de spreekbeurt samen te vatten of inhoudelijke vragen te stellen.

Je kunt leerlingen ook zelf onderwerpen laten kiezen die ze in een groepje uitwerken. Geef ze de ruimte om iets uit te zoeken dat voor hen belangrijk is en daarover te discussiëren. Door hen samen te laten werken en leren worden de sociale relaties en de verbinding tussen verschillende culturen in je klas steviger. Begeleid de groepjes wel en zorg dat ze gelijkwaardig samenwerken. Laat leerlingen ervaren dat ze samen verantwoordelijk zijn voor elkaars succes.

Daarbij kun je bijvoorbeeld formele en informele groepjes afwisselen. De ene keer gebruik je een buddysysteem, waarbij je twee leerlingen met verschillende achtergrond aan elkaar koppelt. De andere keer stel je een leerling aan die het reilen en

zeilen binnen een klein groepje in de gaten houdt. En misschien wel de beste tip uit het onderzoek van Ladson-Billings: je hoeft een raddraaier niet continu te corrigeren (wat nogal vermoeiend is). Je kunt diegene aanspreken op zijn talenten: leiderschapskwaliteiten bijvoorbeeld (zie kader op pagina 102). Zo houd je de sfeer in de klas goed en geef je leerlingen verantwoordelijkheid en vertrouwen.

OM IN TE LIJSTEN

- Laat leerlingen hun eigen cultuur koesteren: maak duidelijk dat die prima past bij hoge prestaties.
- Een andere bril laat je zien: die raddraaier heeft misschien wel leiderschapskwaliteiten.
- Je hoeft niet de enige kennisbron in de klas te zijn, leerlingen kunnen ook elkaar helpen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

Verder lezen

Hüseyin Susam promoveerde op kwaliteiten van leraren op diverse scholen. In dit artikel beschrijft hij wat je nodig hebt om succesvol om te gaan met culturele verschillen.

Susam, H. (2015, 12 mei). Bereid leraar beter voor op diversiteit. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/bereid-leraar-beter-voor-op-diversiteit>

Bij de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam lees je meer informatie over diversiteit en gelijke kansen. Ook vind je er praktische kennisclips.

Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam. *Woa.kohnstamminstituut.nl*.

<https://woa.kohnstamminstituut.nl/>

Leraar Bart Joosse vertelt over onderzoek naar omgaan met diversiteit op de Amsterdamse Admiraal de Ruyterschool.

Bal, E. (2019). Grip op diversiteit in grote stad. *Didactief*, 1/2 (januari/februari), 50-51.

<https://didactiefonline.nl/artikel/grip-op-diversiteit-in-grote-stad>

In zijn *TEDx Talk* vertelt socioloog Iliass el Hadioui over gelijke kansen in een superdiverse klas.

Equality in a super diverse class. (2017, 14 juni). *YouTube.com*.

<https://www.youtube.com/watch?v=bW3hp9StP-E>

IV



LEREN VAN EN MET COLLEGA'S

De voorgaande delen bevatten veel informatie over hoe je kunt bijdragen aan gelijke kansen voor iedereen. Hoe pas je al deze kennis toe? Dat is een klus die je het beste samen met je collega's kunt klaren. Samen kunnen jullie een veilig en uitdagend schoolklimaat creëren waarin alle kinderen tot hun recht komen.

Daarbij kunnen jullie profiteren van inzichten uit professionaliseringsprojecten in het buitenland. Deze komen in dit laatste deel aan bod, evenals inzichten uit onderzoek naar adaptief lesgeven en de denkkraft van leraren. En last but not least: geloof in eigen kunnen. Want wat voor leerlingen geldt, geldt ook voor jou: 'samen kunnen we het' is een productieve aanpak.

Ook dit laatste deel biedt jou en je collega's handvatten om te gaan werken aan meer kansengelijkheid. Om te beginnen in jouw klas en op jullie school. En daarmee voor je leerlingen straks ook in de samenleving. Jullie kunnen het verschil maken!

18. DE KUNST VAN HET IMPROVISEREN

Parsons, S. A., et al. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. (Voor het eerst gepubliceerd 16 november 2017).

INTRODUCTIE

Leraren zijn voortdurend aan het improviseren. Dat mag klinken alsof ze maar een beetje aanklungelen, maar het tegendeel is waar. Het is in dit beroep juist een goede eigenschap: effectieve leraren passen hun handelen continu aan de behoeften van hun leerlingen aan. Zo geven ze elk kind de kans om te leren en te laten zien wat het kan.

Hoe doen leraren dat toch? Wat komt er kijken bij dit zogeheten adaptief lesgeven? Kun je dit aanleren en in welke omstandigheden lukt het beter? Dat hebben Seth Parsons en zijn collega's helder in kaart gebracht: hun overzicht van krap veertig jaar onderzoek biedt kijk op de kunst van het improviseren.

HET IDEE

Een klas is een rommelige, want altijd onvoorspelbare, werkomgeving. Dat is nou net de charme van lesgeven, vinden veel leraren: je kunt geen protocol afdraaien. De voortdurende wisselwerking tussen jou en de leerlingen vraagt om flexibiliteit en creativiteit. Bijvoorbeeld om je verhaal aan te passen als je wazige of verveelde blikken ziet.

Onderzoekers kijken vol bewondering naar dit staaltje vakmanschap en spreken van een fantastische balanceeroefening. Het mag dan om actie en reactie gaan, een eenvoudige chemische formule voor lesgeven bestaat niet. Toch is het belangrijk om inzicht te krijgen in die adaptieve aanpak, vonden Parsons en zijn collega's, juist omdat deze hét kenmerk is van effectieve leraren en zorgt voor gemotiveerde en beter presterende leerlingen. Bovendien wordt adaptief lesgeven nog belangrijker naarmate klassen diverser worden; daar bestaat *one size fits all* al helemaal niet meer.

Als we weten hoe goede leraren hierin slagen, kunnen we dat meenemen in de opleiding en pro-

fessionalisering van leraren, was het idee van de onderzoekers. Ze trokken niet zelf de scholen in om leraren te observeren, want dat was al vaker gedaan. In plaats daarvan zetten ze de inzichten uit alle studies die tussen 1975 en 2014 over dit thema waren verschenen, op een rijtje.

DE INZICHTEN

Adaptief lesgeven is een vraag-en-antwoordspel tussen leraar en leerlingen. Dat vraagt van leraren dat ze continu schakelen tussen hun eigen gedrag en dat van hun leerlingen. Parsons en collega's benoemen kenmerken van leraren die dit goed aangaat en omstandigheden die dat belemmeren en bevorderen.

Kijken en denken

Voor adaptief lesgeven zijn twee kernkwaliteiten nodig: monitoren en denkkraft (zie ook kader op pagina 110). In het hoofd van de leraar ratelt voortdurend een vertaalmachientje: ik wil ze dit leren, ik zie dit, dat betekent dat en daarom kan ik nu het beste X doen.

Dit vraagt dus veel metacognitieve vaardigheden van leraren. Om hun denken aan te zwengelen benutten ze signalen van leerlingen – van hun gezichtsuitdrukkingen tot en met toetscores – zodat ze hun eigen gedrag op hen kunnen afstemmen. Begrijpt een leerling alles, waar heeft hij nog moeite mee? Welk kind heeft een schouderklopje nodig en wie een pedagogische schop onder de kont? Hoe kan ik alle leerlingen motiveren?

De adaptieve gereedschapskist tijdens de instructie bestaat uit diverse handelingen die je naargelang de situatie in de klas inzet: uitleggen, vragen stellen, overhoren, bemoedigen, stimuleren, voordoen, leiden, uitdagen, feedback geven en verbindingen leggen tussen bekende en nieuwe stof.

Beginners en experts

Ervaren leraren vertonen meer adaptief gedrag dan beginners. Ze hebben door hun praktijkervaring meer *pedagogical content knowledge* (PCK) opgebouwd. Dit omvat vak kennis, maar ook kennis over hoe leerlingen een bepaald vak(onderdeel) leren (en welke fouten ze onderweg vaak maken) en hoe je stof het beste kunt overdragen.

Bij bijvoorbeeld breuken of werkwoordspelling kent en herkent de ervaren leraar alle valkuilen en weet hij die soepel te ontwijken. De leraar moet daarvoor boven de stof staan, louter de lesmethode volgen is zelden adaptief.

Hoewel ervaring telt, is adaptief lesgeven wel te stimuleren en dus leerbaar. Door gerichte (video-) coaching op PCK krijgen beginners meer oog voor signalen van leerlingen en hun eigen gedrag. Samen met collega's reflecteren op elkaars lessen blijkt ook bevorderlijk voor adaptief (leren) lesgeven.

De onderzoekers benadrukken dat leraren op dit front nooit uitgeleerd raken. Lesgeven is *the learning profession*: ook ervaren leraren kunnen geen lesje afdraaien, ze moeten bij de les blijven en voortdurend nadenken hoe ze leerlingen het beste kunnen bedienen.

Obstakels

Los van de ervaring van de leraar zagen de onderzoekers drie grote obstakels voor adaptief lesgeven: een strak curriculum, strikte standaarden en (afrekening door) toetsen. Alle drie snoeren ze de professionele ruimte en autonomie van de leraar in, waardoor deze moeite heeft om goed in te spelen op behoeften van leerlingen. De les moet door, het boek moet uit voor het eind van het schooljaar en de leerlingen moeten klaargestoomd voor de toets, want anders worden leraar en school daarop afgerekend. Onderzoekers zagen bijvoorbeeld dat leraren onder invloed van

landelijk beleid in het kader van de Amerikaanse *No Child Left Behind Act*, *Race to the Top* en *Common Core State Standards* minder ruimte hadden om adaptief les te geven.

Zelfs beleid dat erop gericht is het beste uit kinderen te halen, werkt dus ironisch genoeg averechts, omdat het leraren in een keurslijf duwt.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Dit onderzoek toont haarfijn aan dat het leraarschap een beroep is dat hoge eisen stelt. Beoefenaars krijgen de fijne kneepjes alleen al doende in de vingers en volledig draaien op routine is er nooit bij, hoe ervaren ze ook zijn. Het bevestigt ook dat leraren het verschil kunnen maken voor kinderen: adaptief lesgeven en oog hebben voor alle kinderen – ongeacht hun bagage, achtergrond of capaciteiten – geven ze kansen om te groeien.

Om leraren dit mooie werk te kunnen laten doen, zijn er, zo maakt dit onderzoek nog eens duidelijk, goede randvoorwaarden nodig. Zo is het belangrijk om starters goed te begeleiden, bijvoorbeeld door ervaren collega's. Samen reflecteren op lessen en deze nabespreken, al dan niet aan de hand van video-opnames, helpt beginners om adaptief les te geven. Scholen doen er goed aan hier tijd en geld voor vrij te maken.

Een andere belangrijke voorwaarde is dat leraren voldoende autonomie krijgen. Hoe groter hun speelruimte, hoe meer ze kunnen inspelen op de behoeften van leerlingen. Nederland kent gelukkig, vergeleken met andere landen, geen rigide curriculum. De overheid bepaalt alleen wat leerlingen moeten leren, het is aan de school om de manier waarop te bepalen. Wel neemt de druk op scholen toe om zich met hoge scores op bijvoorbeeld de eindtoets te bewijzen. In plaats van leraren op hun

Lesgeven vergt denkkraft

Adaptief lesgeven, *responsive of reflective teaching*, dialogisch lesgeven. Het zijn allemaal verschillende termen voor ongeveer hetzelfde: rekening houden met wat leerlingen wel en niet begrijpen en je instructie daarop afstemmen. Dat vraagt om een metacognitieve houding oftewel reflectie: je moet voortdurend nadenken over je eigen gedrag en de gevolgen daarvan voor leerlingen.

Onderzoekers onderscheiden reflectie-in-actie, reflectie-op-actie en reflectie-voor-actie. Dat eerste gebeurt tijdens het lesgeven. Denken en doen vinden dan vrijwel tegelijkertijd plaats, in

een fractie van een seconde reageer je op signalen van leerlingen. Bij reflectie-op-actie blik je terug op je eigen les. Bijvoorbeeld tijdens het nakijken of in gesprekken met collega's. Het kan ook georganiseerder, als je bijvoorbeeld samen met collega's video-opnames van elkaars lessen bekijkt en bespreekt.

Reflectie-voor-actie gebeurt tijdens het voorbereiden van je lessen: waar wil je aan werken en hoe ga je dat aanpakken? Je kunt je hiervoor laten voeden door de eerdere reflectie, tijdens en na de (vorige) lessen. Kortom, lesgeven is één grote denkkrachtraining.

beurt weer af te rekenen op tegenvallende prestaties van leerlingen, kun je als school beter de autonomie van leraren bewaken. Sinds in 2018 de Wet beroep leraar van kracht werd, zijn besturen verplicht samen met scholen en leraren een professioneel statuut op te stellen waarin ieders verantwoordelijkheden zijn vastgelegd.

JOUW EIGEN KLAS

Veel bevindingen in dit onderzoek zullen je bekend voorkomen, zeker als je al wat langer in het onderwijs meedraait. Toch is het nuttig er nog eens bij stil te staan en te reflecteren op je eigen gedrag in de klas. Hoe goed kijk jij naar leerlingen, kun je hun gezichten lezen? Gefronste wenkbrauwen, verveelde gezichten, wazige blikken – het zijn allemaal signalen dat jouw uitleg niet overkomt. Doe je er iets aan of denk je 'Help, dit hoofdstuk moet deze week echt af'? En hoe lees jij prestaties van je leerlingen

en hun toetsresultaten? Gebruik die als waardevolle input voor je instructie.

Dat een les anders loopt dan gepland, kan je inzicht verschaffen in het leren van leerlingen. Zolang jij de touwtjes in handen houdt (en de les dus niet ontspoot), is het de moeite waard mee te bewegen met de leerlingen: wat houdt hen bezig? Wat zegt dat over hun leren? En hoe kun jij daarop inspelen? Durf het boek los te laten en te vertrouwen op je eigen denkkraft. Hun leerproces is immers jouw belangrijkste doel.

Benut vooral ook de denkkraft van je collega's, zeker als je nog niet zo lang voor de klas staat. Samen lessen (na)bespreken kan je helpen om het vak in je vingers te krijgen. Stel je leerlingen vragen, geef uitleg, test hun kennis met quizjes of wisbordjes, bemoedig en stimuleer hen, geef ze feedback, daag ze uit, doe voor hoe het moet en zie hoe ze leren. Oefen je kortom in de nobele kunst van het improviseren.

OM IN TE LIJSTEN

- Leraren zijn wereldkampioen improviseren.
- Lesgeven is actie-reactie, maar zonder simpele, altijd werkende formule.
- Adaptief lesgeven betekent rekening houden met wat leerlingen wel en niet begrijpen en daar je gedrag op aanpassen.
- Hoe meer professionele ruimte leraren krijgen, hoe beter leerlingen presteren.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Parsons, S. A., et al. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. (Voor het eerst gepubliceerd 16 november 2017).

Verder lezen

Dit boek laat zien hoe je systematisch kunt leren van praktijkervaringen.
Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). *De kracht van reflectie. Een sleutel voor de ontwikkeling van leraren*. Amsterdam: Boom.

https://www.boomhogeronderwijs.nl/zoeken/100-8513_De-kracht-van-reflectie

Als leraar heb je vaak meer ruimte dan je denkt. Lees in dit artikel meer over het professionele statuut voor leraren, met praktijkvoorbeelden.

Leraar24. (2019, 8 februari). Professioneel statuut geeft leraren meer zeggenschap over de invulling van hun werk. *Leraar24.nl*.

<https://www.leraar24.nl/153694/professioneel-statuut-geeft-leraren-meer-zeggenschap-over-de-invulling-van-hun-werk/>

19. KANJERS ALS ROLMODEL

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.

INTRODUCTIE

Alles wat je als leraar doet en laat in de klas, heeft effect op je leerlingen. Op hoe ze leren en floreren. Dat is even beangstigend (want een enorme verantwoordelijkheid) als prachtig: jij kunt het verschil maken.

Door de beroemde Pygmalion-studie uit 1968 (zie hoofdstuk 6, 'Pygmalion in de klas') weten we dat hoge verwachtingen van leraren kunnen bijdragen aan betere prestaties van leerlingen. Sindsdien zijn onderzoekers hier veel over te weten gekomen, bijvoorbeeld hoe het komt dat leraren hoge of juiste lage verwachtingen koesteren.

Maar hoe je verwachtingen van leraren actief kunt sturen, was nog nooit precies onderzocht. Die handschoen hebben Christine Rubie-Davies en haar collega's opgepakt. Ze voerden als eersten een experiment uit waarin ze leraren de didactiek aanleerden van beroepsgenoten met hoge verwachtingen.

HET IDEE

Verwachtingen komen doorgaans onbewust tot stand en zijn dus lastig te sturen. Jezelf inprenten om hoge verwachtingen te koesteren is makkelijker gezegd dan echt gedaan. Rubie-Davies en collega's begonnen daarom aan de andere kant: bij het gedrag van leraren. Hun redenering: als je leraren ander gedrag aanleert en zij met eigen ogen zien dat alle leerlingen hierdoor beter gaan presteren, zullen ze hun verwachtingen aanpassen.

In eerdere (overzichts)studies had Rubie-Davies al in kaart gebracht wat leraren met hoge verwachtingen kenmerkt. Hun pedagogische overtuigingen en didactische aanpak verschillen wezenlijk van die van collega's met lage verwachtingen. Het belangrijkste is dat ze naar hun leerlingen kijken als kinderen met potentie. Ze pinnen leerlingen niet vast in hokjes of

niveaugroepen, maar bieden hun ruimte en dagen hen uit. Ze bepalen samen met hun leerlingen leerdoelen en geven duidelijke feedback over hun voortgang. Verder zijn ze ervan overtuigd dat ze de intelligentie van hun leerlingen kunnen bevorderen (en zien die niet als een voor eeuwig vastliggend en onaantastbaar gegeven). Ten slotte zorgen ze voor een fijne sfeer in de klas en warme relaties met (alle) leerlingen. Ze doen eigenlijk precies de dingen waarvan we uit onderzoek weten dat ze weldadig werken op het zelfvertrouwen, de (intrinsieke) motivatie en de prestaties van leerlingen.

Laat leraren de kunst van deze kanjers afkijken, was daarom de insteek van het Teacher Expectation

Vaste gewoontes in Nieuw-Zeeland

Leerlingen indelen in vaste niveaugroepen bij kernvakken als rekenen, lezen en schrijven? Nieuw-Zeeland staat wereldwijd op nummer één met deze gewoonte. Opmerkelijk is dat ze van alle OESO-landen, ook de grootste verschillen kennen tussen beste en slechtste presteerders in de klas. In Finland is dit precies omgekeerd.

Nog een opmerkelijk gegeven: niet alle Nieuw-Zeelandse leraren houden zich aan die vaste gewoonte. Leraren met hoge verwachtingen kiezen juist voor flexibele, telkens wisselende niveaugroepjes. Ze geven wel gedifferentieerde instructie, maar laten leerlingen zelf kiezen welke taken en doelen ze willen halen. Dat blijkt niet alleen beter voor hun prestaties, maar dempt ook (cognitieve) verschillen tussen leerlingen.

Project. De onderzoekers lieten leraren met de volgende zaken experimenteren: flexibele groepsindeling, klassenklimaat, en doelen stellen, feedback geven en leerlingen keuzevrijheid bieden.

DE INZICHTEN

Stoeien met nieuwe aanpakken

Het onderzoek vond plaats in twaalf basisscholen in en rond de Nieuw-Zeelandse stad Auckland. In totaal deden ruim 2.400 leerlingen mee en hun negentig leraren, van wie de helft workshops volgde en oefende met nieuw gedrag (interventiegroep) in de taal- en rekenlessen en de andere helft de controlegroep vormde. De onderzoekers verdeelden de deelnemers willekeurig over beide groepen.

De leraren in de interventiegroep volgden in de eerste twee maanden van het schooljaar vier workshops: ze kregen uitleg over de didactische aanpak van kanjers en bespraken samen video-opnames van hun eigen lessen. Vervolgens mochten ze in hun lessen gaan stoeien met een of meer van de nieuwe aanpakken: flexibele groepsindeling, klassenklimaat, en doelen stellen, feedback geven en leerlingen keuzevrijheid bieden. Ze bepaalden zelf welke aanpak ze kozen en of ze dat alleen in de lees- of rekenles deden of bij beide. In totaal besloeg het onderzoek één schooljaar.

Beter in rekenen

Natuurlijk gingen alle leerlingen vooruit. Maar de kinderen van de leraren uit de interventiegroep boekten meer vooruitgang, zo'n drie maanden leerwinst. Tenminste, bij rekenen. Bij lezen konden de onderzoekers geen noemenswaardig verschil aantonen.

Dat kan komen doordat de meeste leraren juist in de rekenlessen een nieuwe aanpak beproefden. Ze kozen daarbij vooral voor de eerste en derde

aanpak, flexibele groepsindeling (63%) en doelen stellen, feedback geven en keuzevrijheid bieden, bijvoorbeeld in de taken binnen een les (75%). In de leeslessen gingen ze niet of later aan de slag met een nieuwe aanpak. Bovendien vonden de leraren het gemakkelijker om te werken aan de doelen bij rekenen dan bij lezen.

Enthousiaste leraren

Alle leraren uit de interventiegroep vulden aan het eind een vragenlijst in. Ze toonden zich zeer enthousiast over het Teacher Expectation Project. Ze vonden de sfeer in hun klas verbeterd en zagen duidelijk effect van hun nieuwe gedrag op leerlingen. Zij werkten bijvoorbeeld meer samen en maakten sneller vorderingen.

Belangrijk in het project was dat leraren die een nieuwe aanpak probeerden, hun eigen tempo konden bepalen en zelf konden kiezen in welke les ze die toepasten. De onderzoekers zagen dat ze steeds meer oppakten. Zo werkte bij de start van het onderzoek nog niemand met flexibele groepsindeling (zie ook kader op pagina 112), aan het eind van het schooljaar had 95% van de experimenterende leraren deze nieuwe werkwijze ingevoerd.

En heeft dit alles ook de verwachtingen bij leraren van hun leerlingen opgeschroefd? Dat konden de onderzoekers na één schooljaar nog lastig meten. Maar de leraren zagen met eigen ogen dat alle leerlingen in hun klas beter gingen presteren, ook degenen van wie ze het misschien niet hadden verwacht. Zo hebben ze ervaren dat ze het leren van kinderen kunnen sturen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het onderzoek van Rubie-Davies en collega's bevestigt weer eens hoe cruciaal de rol van leraren is. Ze

hebben door hun didactische aanpak en houding daadwerkelijk invloed op het leren van leerlingen. In Nieuw-Zeeland en ook daarbuiten is het Teacher Expectation Project binnen enkele jaren een begrip geworden. Het draait nog steeds en biedt leraren en scholen veel praktijkvoorbeelden (zie onder 'Verder lezen' op pagina 116). In 2015 verscheen van Rubie-Davies het boek *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*, dat wereldwijd een bestseller werd. Het is een boek met een positieve boodschap aan alle leraren: jij doet ertoe en jij kunt leerlingen laten bloeien.

Daarbij gelden enkele belangrijke vuistregels. Hoe fijner de sfeer in de klas, hoe beter leerlingen leren. Een leraar die alle leerlingen vertrouwen en onder-

steuning biedt, stimuleert hen om op eigen kunnen te vertrouwen. Daardoor vergaren ze moed en motivatie om het nog een keer te proberen als het de eerste keer niet lukt. Leraren kunnen hen bovendien helpen met heldere leerdoelen die laten zien: dit kun je al en daar werk je naartoe.

Bekend was al dat vaste niveaugroepen demotiverend werken (zie ook hoofdstuk 12, 'Aan de top of in de put?') en dat deze de verschillen tussen leerlingen alleen maar vergroten. Dit onderzoek laat zien dat het ook anders kan. Het Teacher Expectation Project maakt bovendien duidelijk dat, net als voor leerlingen, keuzevrijheid belangrijk is voor leraren. Gun leraren hun eigen tempo en keuzes bij het werken aan onderwijsvernieuwingen.

in de
praktijk

KEUZEVRIJHEID MOTIVEERT

De klas verdelen in groepjes met aparte instructiemomenten? Jesse Kusters vindt dat tijdrovend en niet zinvol.

Die tijd stopt hij liever in één goede instructie voor zijn hele combigroep 7/8 en in het begeleiden van leerlingen. Of hij laat hen zelfstandig werken, waar de Catharinaschool in het Noord-Limburgse Wellerlooi veel tijd voor inroostert. Kusters: 'We vinden het belangrijk dat kinderen leren omgaan met de vrijheid die we ze geven. Ze leren bijvoorbeeld zelf opdrachten te kiezen en zelf hun werk na te kijken. Als dat steeds beter lukt, zie je hun zelfvertrouwen groeien.'

Die vrijheid zorgt volgens Kusters dat leerlingen zich ook meer verantwoordelijk voelen voor hun werk. In het verlengde daarvan geeft de school sinds vorig jaar ook tijdens de instructie meer

keuzevrijheid. 'Bij rekenen schrijf ik bijvoorbeeld een som op het bord, vervolgens doe ik een berekening in stapjes voor en vraag dan de leerlingen zelf de som te maken. Als ze daarmee klaar zijn, vinken ze op het digibord een van de drie opties aan: ik kan het al, ik heb een beetje hulp nodig, of ik heb veel hulp nodig. Zo leren kinderen zelf bepalen of ze een onderdeel beheersen of nog instructie nodig hebben.'

Sinds ze dat laatste zelf mogen aangeven, zijn veel leerlingen gemotiveerder, ervaart Kusters. Maar als leraar moet hij altijd alert blijven en voorkomen dat een leerling zichzelf overschat. 'Dan ben ik de eerste die zegt: "Jij zegt wel dat je geen hulp nodig hebt, maar ik denk dat ik je verder kan helpen. Zorg je dat je de volgende keer wel aanschuift?"'

JOUW EIGEN KLAS

Waarschijnlijk maak je in de klas al gebruik van differentiatie. Dat is goed, want niet elke leerling werkt even snel. De een kan al zelfstandig aan de slag, terwijl de ander net iets meer uitleg en instructie nodig heeft.

Maar differentiatie kan averechts werken als je te strak werkt met vaste niveaugroepen met eigen stof en eigen opgaven. Zo blijven leerlingen die ondergemiddeld presteren altijd achter ten opzichte van hun klasgenoten en lopen de bovengemiddelde leerlingen steeds verder voor de troepen uit. De niveaugroepen trekken dan alleen maar meer scheidslijnen in je klas.

Daarom kun je beter met flexibelere groepen werken. Laat leerlingen zelf bepalen welke doelen ze in een bepaalde les willen halen (waarbij jij uiteraard het minimum vaststelt). Help hen eigen leerdoelen te stellen en geef regelmatig heldere feedback. Zo weten ze wat ze nog moeten doen en stimuleer je hen om telkens een stapje verder te reiken.

Zorg dat leerlingen met andere klasgenoten samenwerken, afhankelijk van de taak die ze zichzelf hebben gesteld. Dan kunnen ze van elkaar leren en zich optrekken aan elkaar. Werken met wisselende groepjes komt ook de sfeer in je klas ten goede.

Kortom, maak gebruik van dit didactische geheim van kanjers, van goede leraren die hoge verwachtingen van leerlingen koesteren. Zo maak ook jij voor leerlingen het verschil, juist door verschillen te minimaliseren.

OM IN TE LIJSTEN

- Hoe fijner de sfeer in de klas, hoe beter leerlingen leren.
- Met flexibele niveaugroepen geef je alle leerlingen de kans om te groeien.
- Geef je leerlingen de vrijheid om hoger te reiken.
- Door heldere leerdoelen en regelmatige feedback leren leerlingen meer.
- Leraren floreren als ze hun eigen tempo en keuzes kunnen maken bij het werken aan onderwijsvernieuwingen.

LITERATUUR

Verder lezen

Op de website van het Teacher Expectation Project vind je praktijkvoorbeelden en filmpjes uit het onderzoek van Rubie-Davies.

The University of Auckland, Teacher Expectation Project. *Education.auckland.ac.nz*.

<http://www.education.auckland.ac.nz/en/about/schools-departments/ldpp/ldpp-research/ldpp-research-projects/teacher-expectation.html>

Rita Pierson, met veertig jaar ervaring voor de klas, doet een inspirerende oproep om te geloven in al je leerlingen.

Every kid needs a champion. (2013, 3 mei). *YouTube.com*.

<https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw>

Lees dit interview met Rubie-Davies over hoge verwachtingen.

Ros, B. (2019). Yes you can! *Didactief*, 10 (december), 8-10.

<https://didactiefonline.nl/artikel/yes-you-can>

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

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.

Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 2), 289-306.

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

20. JIJ MAAKT HET VERSCHIL

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

INTRODUCTIE

We presteren beter als we denken dat we een taak aankunnen. Dat psychologische trucje werkt voor leerlingen, maar ook voor jou als leraar. Alleen komt er bij jou nog een schepje bovenop: als jij erop vertrouwt dat jij bekwaam bent, doe jij je werk beter én profiteren jouw leerlingen daar meteen ook van.

Geloof in eigen kunnen (*teacher efficacy*) is dan ook bepalend voor effectief onderwijs. Bij dit geloof hoort ook de overtuiging dat onderwijs ertoe doet en dat jij leerlingen, uit welk milieu ze ook komen, vooruit kan helpen.

Juist omdat efficacy zo cruciaal is, wilden Anita Woolfolk en Wayne Hoy hier meer over weten. Tot dan toe waren er wel veel onderzoeken gedaan bij ervaren leraren, maar zij wilden ook weten hoe het bij beginners zat. In hun artikel zetten ze alle inzichten over efficacy op een rijtje.

HET IDEE

In 1974 wordt het begrip *teacher efficacy* voor het eerst genoemd. Al snel daarna kwamen er instrumenten om deze vaardigheid te kunnen meten, vaak in de vorm van stellingen waarbij leraren op een schaal aangeven in hoeverre ze het ermee eens of oneens zijn. Daarmee ontstond er steeds meer inzicht in het geloof in eigen kunnen.

Efficacy omvat twee overtuigingen: (1) geloven in de kracht van onderwijs (*teaching efficacy*) en (2) geloven in de eigen bekwaamheid in lesgeven en het stimuleren van leerlingen (*personal teaching efficacy*, zie ook kader hiernaast). Beide staan los van elkaar: je kunt ervan overtuigd zijn dat onderwijs een krachtige factor is, maar twijfelen aan je eigen kwaliteiten in de klas. Het omgekeerde kan ook: een leraar denkt misschien dat onderwijs weinig vermag, maar dat hij zelf de uitzondering is die de regel bevestigt.

Woolfolk en Hoy doken het hoofd van de leraar in. Werkt het bij beginners hetzelfde als bij ervaren leraren? En hebben opvattingen van leraren over orde en motivatie te maken met hun geloof in eigen kunnen? Ze beschrijven inzichten uit eerder onderzoek en uit hun eigen veldonderzoek bij 182 leraren in opleiding.

DE INZICHTEN

Woolfolk en Hoy schotelden de leraren in opleiding vragenlijsten en dilemma's voor (zie ook kader op pagina 118). Allereerst werd duidelijk dat ook bij aanstaande leraren persoonlijke en algemene efficacy onafhankelijk van elkaar zijn: hun overtuigingen over de kracht van onderwijs staan los van die over hun eigen kunnen. Dat geldt dus voor alle leraren, of ze nou net beginnen of al jaren voor de klas staan. En hoe zit het nu met efficacy en opvattingen over orde en motivatie? Dat wordt vooral duidelijk uit de review die Woolfolk en Hoy geven van eerder onderzoek.

Geloof en verwachtingen

Geloof in jouw eigen kunnen is niet hetzelfde als hoge verwachtingen koesteren (zie hoofdstuk 6, 'Pygmalion in de klas', en 7, 'Pygmalion onder de loep'). Beide zitten in je hoofd en beide hebben invloed op het leren van leerlingen, maar er is een belangrijk verschil. Verwachtingen zijn gedachten over wat leerlingen kunnen. Efficacy betreft gedachten over wat jij zelf kunt en wat onderwijs vermag. Kanjers met veel efficacy, koesteren wel hogere verwachtingen van leerlingen, weten we dankzij het onderzoek van Christine Rubie-Davies (zie hoofdstuk 19, 'Kanjers als rolmodel').



Zelftest: wat zou jij doen?

Woolfolk en Hoy legden de leraren in opleiding praktijkdilemma's voor. Bij elke optie kruisten ze aan of ze het een geschikte of ongeschikte oplossing vonden. Een voorbeeld:

Donny verliest vaak zijn geduld en zorgt daarbij voor veel onrust in de klas. Hij luistert ook niet echt goed naar wat jij zegt dat hij moet doen. Je maakt je zorgen of hij ooit sociaal vaardig zal worden. Wat zou jij doen als je Donny's leraar was?

(a) Benadrukken hoe belangrijk het is voor hem, nu en later, om zich te leren beheersen.

- (b) Hem overplaatsen naar een speciale klas die hem de benodigde structuur en ondersteuning biedt.
- (c) Hem laten zien hoe andere kinderen zich in dergelijke situaties gedragen en hem prijzen als hij hetzelfde doet.
- (d) Bedenken dat Donny kennelijk niet de aandacht krijgt die hij nodig heeft en proberen zelf anders op hem te reageren.

Ontdek wat jouw keuze over jezelf vertelt (draai de pagina om):

(a) Je houdt van controle, maar niet tot het uiterste.
(b) Je houdt de touwtjes strak in handen.
(c) Je wilt leerlingen tot op zekere hoogte zelfstandigheid geven.
(d) Je geeft leerlingen graag veel zelfstandigheid.
Met optie (d) geef je Donny het meest geloof in eigen kunnen.
Optie (a) is voor hem het minst optimaal.

Strakke of losse teugels?

Leraren verschillen in hoe ze orde houden. Aan het ene uiteinde staan leraren die hun klas graag met strakke teugels leiden. Ze zijn autoritair, hanteren strikte regels en straffen leerlingen die deze overtreden. Aan uitzonderingen doen ze niet.

Aan het andere uiteinde vind je leraren die rekening houden met de eigenheid van elke leerling, veel waarde hechten aan een goede sfeer in de klas en vertrouwen op de zelfsturing van leerlingen. Hoe

meer leraren aan deze kant van het spectrum staan, hoe beter ze leerlingen weten te stimuleren en vertrouwen in eigen kunnen versterken.

Extrinsiek of intrinsiek?

Opvattingen over hoe je leerlingen het beste kunt motiveren, bevinden zich eveneens op een spectrum met twee uitersten. De ene leraar is meer gericht op controle en hamert erop dat de leerling echt zijn best moet doen of anders een onvol-

doende krijgt. Hij zal leerlingen vooral extrinsiek motiveren: ze gaan werken uit angst voor straf of een slecht cijfer.

De andere leraar is vooral gericht op het stimuleren van leerlingen en geeft hun veel zelfstandigheid en verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Daarmee zal hij hen meer intrinsiek weten te motiveren, omdat hij voldoet aan twee van de drie basisbehoeften – autonomie en relatie – die volgens de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan essentieel zijn voor intrinsieke motivatie. In de derde behoefte, je competent voelen, wordt indirect ook voorzien: leerlingen die meer regie over hun leerproces krijgen, kunnen hun eigen tempo en taken bepalen en daardoor sneller successen boeken.

Invloed van efficacy

Hoe meer leraren overtuigd zijn van de impact van onderwijs, hoe meer ze geneigd zijn rekening te houden met individuele behoeften van leerlingen. Dat is ook wel logisch: als je onderwijs ziet als een krachtig middel om kinderen – ongeacht de bagage die ze van huis uit meekrijgen – vooruit te helpen, ga je ervoor het beste uit elk kind te halen.

Woolfolk en Hoy zagen bij leraren in opleiding dat geloof in de impact van onderwijs alleen onvoldoende was om de teugels te laten vieren. Dat laatste doen leraren alleen als ze ook vertrouwen in hun eigen bekwaamheid hebben. En juist dat zelfvertrouwen is bij de meeste beginnende leraren nog in ontwikkeling; ze worstelen vaak met orde houden.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Of de leraar nu een man of vrouw is, oud of jong, wit of van kleur, dat doet er allemaal niet toe. Waar het bij goed onderwijs om gaat, is geloof in eigen kunnen en geloof in de impact van onderwijs.

Het artikel van Woolfolk en Hoy laat je als leraar nadenken over je eigen overtuigingen en over wat je als leraar kunt betekenen voor kinderen. Vooral voor leraren in opleiding en beginners is dat belangrijk: zij zijn nog bezig hun professionele identiteit te vormen. Het is dan ook belangrijk om in de opleiding en coaching van (aanstaande) leraren expliciet aandacht te besteden aan hun opvattingen.

De meeste beginners geloven wel dat onderwijs zoden aan de dijk zet. Dat is vaak de reden waarom ze kiezen voor het lerarenberoep. Het is zaak dat geloof vast te houden en te voeden met inzichten uit onderzoek over de impact van onderwijs op het leren van en daarmee de kansen voor leerlingen. Het boek dat je nu in handen hebt, geeft daarvoor de nodige munitie.

Ook de roemruchte reviewstudie *Visible learning* van John Hattie (2012) vertelt klip en klaar dat de leraar het verschil maakt. Je kunt gaan sleutelen aan lesmethodes, klassengrootte of het curriculum, zonder goede leraar haalt dat allemaal weinig uit. Dat is een opsteker voor elke leraar, maar ook een enorme verantwoordelijkheid.

Deze verantwoordelijkheid kan vooral beginnende leraren in de greep houden. Ze zijn doorgaans nog onzeker over hun eigen bekwaamheid. Vooral over orde houden hebben ze veel kopzorgen. Je vastklampen aan regels kan in het begin een handige strategie zijn. Maar daardoor verwerf je minder snel geloof in eigen kunnen. Niet jij, maar de regels doen dan zagezegd het werk. Opleiders en begeleiders kunnen beginnende leraren helpen door hen te leren stapje voor stapje de teugels te laten vieren.

Waar beginners geloof in eigen kunnen opbouwen, moeten ervaren leraren dit zien vast te houden. En vooral blijven geloven in de kracht van onderwijs en hun belangrijke rol daarin. Hierbij is een belangrijke

taak weggelegd voor schoolleiders. Zij kunnen, bijvoorbeeld in functioneringsgesprekken en teamvergaderingen, alert zijn op signalen van leraren. Zitten ze nog lekker in hun vel? Hebben ze nascholing of ondersteuning nodig? Praten ze met passie over lesgeven? Te veel stress en te zware klassen kunnen een wissel trekken op geloof in eigen kunnen en daarmee op het werkplezier.

JOUW EIGEN KLAS

De mate waarin jij gelooft in je eigen kunnen is van invloed op leerlingen. Stap je elke dag vol vertrou-

wen de klas in? Super, houden zo! Als je onzeker bent over je eigen capaciteiten, loop daar dan niet te lang alleen mee rond. Praat eens met collega's over hoe zij dingen aanpakken. Of trek aan de bel bij je schoolleider. Misschien helpt een bijscholing of teamtraining.

Hulp vragen is vooral belangrijk wanneer je nog niet zo lang voor de klas staat. Gun jezelf de kans om te groeien in het vak met steun van anderen. Stel haalbare doelen voor je eigen professionele ontwikkeling. En vier je succeservaringen en probeer daar nog meer van te leren. Het andere aspect van teacher

in de
praktijk

WIE WIL EXTRA UITLEG?

Sinds een jaar zwaait Erinn Niezing de scepter in groep 6 van De Raamdonk in Grave (Noord-Brabant). Ze probeert de inzichten over gelijke kansen uit haar master onderwijswetenschappen in de praktijk te brengen. Dat betekent onder meer dat ze in de klas nooit rept over 1-ster- of 3-sterkinderen. 'Die termen komen uit de lesmethodes. Op basis van de methodetoetsen rollen er automatisch vaste niveaugroepen uit, maar dat wil ik niet. Daarmee pin je leerlingen veel te veel vast.'

In plaats van standaard alle 1-sterkinderen verlengde instructie te geven, laat ze leerlingen zelf bepalen of ze extra uitleg willen. 'Natuurlijk houd ik in de gaten of ze zichzelf niet over- of onderschatten. Met leerlingen die altijd goede prestaties halen en toch veel bij me komen zitten, ga ik in gesprek. Tegen anderen zeg ik: misschien is het handig dat jij er ook even bij komt zitten. Maar de

meesten weten heel goed wat ze nodig hebben.' Ze is er vast van overtuigd dat elk kind kan leren. 'De een heeft misschien twintig keer uitleg nodig en de ander één keer, maar uiteindelijk kan iedereen de stof leren begrijpen.' Dat probeert ze ook over te dragen op haar leerlingen. 'Vorig jaar had ik een leerling die zei: "Van proberen leer ik niets. Ik mag geen fouten maken." "Nee," zei ik, "je zit juist op school om fouten te maken, want daar leer je van." En als kinderen denken dat ze iets niet kunnen, zeg ik: misschien kun je het nu nog niet, maar dat betekent niet dat je het nooit kan. Ik ga met hen een stapje terug: dit weet en kun je al, hoe gaan we nu verder? Soms pas ik de stof iets aan, dan oefenen ze bijvoorbeeld hetzelfde rekendoel met gemakkelijkere getallen. En wanneer ze dat onder de knie hebben, gaan ze een stap verder. Als ik zie dat ze plezier in rekenen beginnen te krijgen, heb ik mijn werk goed gedaan.'

efficacy is minstens zo belangrijk: (blijven) geloven in de kracht van onderwijs. Dat lijkt misschien vanzelfsprekend – daarom ben je immers leraar geworden – maar in de praktijk van alledag kan het wegzakken. Vooral bij ‘moeilijke’ leerlingen (of ouders) wil de moed je weleens in de schoenen zakken. Ook dat is iets om te delen met collega’s. Vergelijk bijvoorbeeld samen stellingen als deze: ‘Als leraar ben je erg beperkt in wat je kunt bereiken, omdat het thuismilieu zo’n grote invloed heeft op prestaties’ versus ‘Ik kan het verschil maken voor leerlingen’. Hoe staan jullie daarin en hoe stellen jullie de meerwaarde van onderwijs veilig? Wat is daarvoor op jullie school en met jullie leerlingen nodig? Zorg voor teamkracht en straal samen uit: wij kunnen iets betekenen voor leerlingen.

OM IN TE LIJSTEN

- Jij als leraar kunt het verschil maken voor leerlingen, ongeacht hun thuismilieu.
- Onderwijs is een krachtig middel om kinderen vooruit te helpen.
- Hoe bekwaamer jij je voelt, hoe beter je leerlingen leren.
- Help beginnende collega’s om de teugels in de klas geleidelijk te laten vieren.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers’ sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge. Nederlandse vertaling (2013): *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Verder lezen

In deze literatuurstudie lees je meer over de invloed van self-efficacy op het motiveren van leerlingen.

Schuit, H., De Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren. Een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit. <https://newsroom.didactieonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/Motiveren%20RdMC%202011.pdf>

In dit artikel vind je beknopt de resultaten uit veertig jaar onderzoek naar self-efficacy.

Zee, M. (2019). Self-efficacy: 40 jaar onderzoek. *Didactief*, 4 (april), 20-21. <https://didactieonline.nl/artikel/self-efficacy-40-jaar-onderzoek>

Verder lezen (vervolg)

In deze blog vertelt lector Marco Snoek (Hogeschool van Amsterdam) waarom het belangrijk is startende leraren te begeleiden.

Snoek, M. (2018, 28 september). Startende leraren en het belang van de leerling. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/startende-leraren-en-het-belang-van-de-leerling>

Dit artikel van Lisa Gaikhorst laat zien hoe belangrijk de begeleiding van starters is, met name in de grote stad.

Gaikhorst, L. (2014). Red de beginnende leraar. *Didactief*, 7 (september), 40-41.

<https://didactiefonline.nl/artikel/red-de-beginnende-leraar>

Hoofdstuk 8 uit *Op de schouders van reuzen* gaat over geloof in eigen kunnen bij leerlingen.

Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Amsterdam: Didactief/Meppel: Ten Brink Uitgevers. Gratis te downloaden: www.opdeschoudersvanreuzen.nl

www.opdeschoudersvanreuzen.nl

Wil je na dit boek verder zoeken en lezen? Deze tool helpt je kennis te vinden en te benutten.

NRO en Fontys Hogeschool Kind en Educatie. *Onderwijsmetkennis.nl*.

<http://www.onderwijsmetkennis.nl>

REDACTIE EN AUTEURS



Linda van den Bergh is lector Waardenen van diversiteit bij Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Zij startte haar loopbaan als leraar in het basisonderwijs. Ze doet praktijkgericht onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren, met een focus op verwachtingen die leraren hebben, differentiatie, feedback en de ontwikkeling van een reflectieve, onderzoekende houding.



Eddie Denessen is bijzonder hoogleraar Sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs aan het Instituut Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden (Sardes-leerstoel). Daarnaast werkt hij als universitair hoofddocent Onderwijswetenschappen aan de Radboud Universiteit. In zijn onderzoek hanteert hij een multidisciplinaire visie op onderwijs, met een nadruk op maatschappelijke gevolgen. Hij richt zich vooral op kansenongelijkheid, verwachtingen, selectie en differentiatie, culturele diversiteit en ouderbetrokkenheid.



Monique Volman is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam, lid van de Onderwijsraad en de Sociaal-Wetenschappelijke Raad van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, en toezichthouder bij SLO en de Open Schoolgemeenschap Bijlmer. Zij onderzoekt hoe scholen kunnen bijdragen aan betekenisvol leren voor een diverse groep leerlingen. Zo slaat ze bruggen tussen onderzoek en praktijk en werkt ze nauw samen met leraren, schoolleiders en besturen, onder meer in de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam, die zich richt op diversiteit en gelijke kansen in de klas.



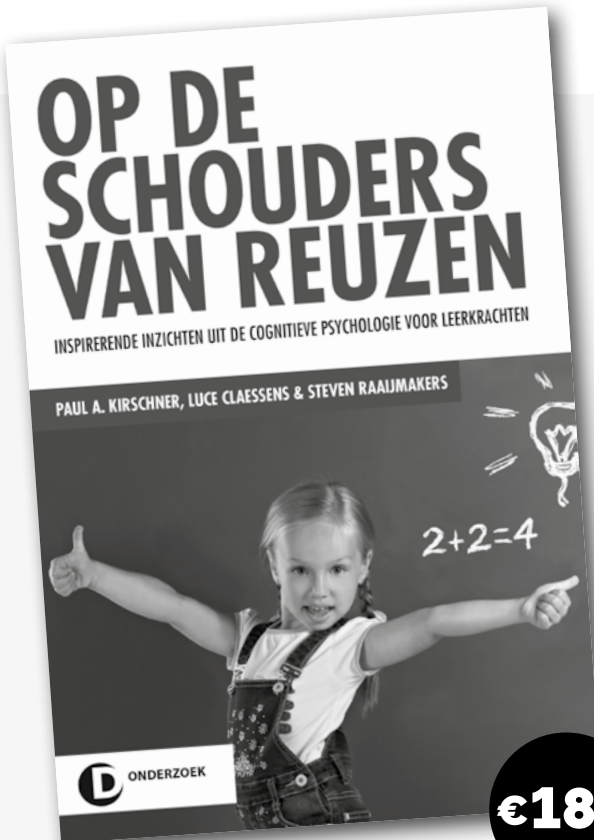
Bea Ros is neerlandica en zelfstandig (onderwijs)journalist. Ze is wetenschapsredacteur bij onderwijsvakblad *Didactief* en publiceert behalve over onderwijs over leesbevordering, (jeugd)literatuur en cultuureducatie. Ze schreef samen met Peter Zunneberg *Schoolvoorbeelden. 100 jaar onderwijsdiversiteit in 10 portretten* (2017) en was eindredacteur van *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten* (2018). Ze doet als buitenpromovenda aan de Radboud Universiteit onderzoek naar de naoorlogse jeugdliteraire kritiek.



Monique Marreveld is historica en hoofdredacteur van onderwijsvakblad *Didactief* (en www.didactiefonline.nl).

Op de schouders van reuzen

Papieren
boek te koop
én gratis te
downloaden



€18,95

*Paul A. Kirschner, Luce Claessens
en Steven Raaijmakers
162 pagina's, softcover
ISBN 978 907 786 6504*

Gratis te downloaden én als papieren boek te bestellen op www.opdeschoudersvanreuzen.nl. Vanaf 5 papieren exemplaren flinke korting (tot wel 40%!).

Hoe zorg je dat je het werkgeheugen van leerlingen niet overbelast? Hoe laat je nieuwe kennis goed landen? En hoe geef je goede feedback? De hersenen op de beste manier aanspreken is voor leerkrachten dagelijks werk. Dit boek helpt hen om dat nog beter te doen.

Paul A. Kirschner, universiteitshoogleraar aan de Open Universiteit en bekend onderwijsblogger, selecteerde uit de schatkamer van het onderwijsonderzoek 24 pioniers binnen de cognitieve psychologie. Samen met Luce Claessens en Steven Raaijmakers (beiden Universiteit Utrecht) beschrijft hij hoe deze 24 reuzen onze blik op onderwijzen en leren hebben verhelderd, met ruim aandacht voor praktische tips.

Een inspirerend boek voor alle leerkrachten in het basisonderwijs om, staand op de schouders van reuzen, hun prachtige vak verder vorm te geven. Met aandacht voor onze hersenen en het leren, voor wat leerlingen doet leren, hoe de sociale (leer)omgeving het leren beïnvloedt, welke leeractiviteiten leren ondersteunen en hoe jij het leren van leerlingen kan ondersteunen.

www.tenbrinkuitgevers.nl

Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het voortgezet onderwijs I

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- Goede toetsen maken en afnemen
- Motiveren
- Orde houden
- Begrijpend lezen op het vmbo
- Een goede start in de brugklas
- Huiswerk
- Ouderbetrokkenheid bevorderen

€12,95

ISBN 978 90 77 866 412

Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het voortgezet onderwijs II

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- Grip op het schooladvies
- Formatief evalueren
- Burgerschap
- Taal bij zaak- en bètavakken
- Pesten
- Werkdruk en stress
- Collegiaal leren

€12,95

ISBN 978 90 77 866 535

Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het basisonderwijs I

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- Effectieve feedback
- Begrijpend lezen
- Rekenen
- Lesgeven aan kleuters
- Ouderbetrokkenheid bevorderen
- Een goede overdracht van groep 8 naar de brugklas

€12,95

ISBN 978 90 77 866 429

Alles op een rij... Praktische handreikingen uit onderzoek voor het basisonderwijs II

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- ADHD
- Dyslexie
- Autisme
- Normen en waarden
- Leren in groepjes
- Werkdruk verminderen en stress voorkomen

€12,95

ISBN 978 90 77 866 481

Bestellen via www.didactiefonline.nl.

www.tenbrinkuitgevers.nl

Als leraar wil je het beste voor je leerlingen. Hoe zorg je ervoor dat je daadwerkelijk iedereen gelijke kansen geeft? En dat je jongens én meisjes op hun talenten – en niet op bijvoorbeeld hun afkomst of taal – beoordeelt? Dit boek geeft inzicht in hoe verwachtingen van leraren tot stand komen en welke invloed dat heeft op de prestaties van leerlingen. Het helpt je om bewuster werk te maken van gelijke kansen.

Lector Linda van den Bergh (Fontys) en hoogleraren Eddie Denessen (Radboud Universiteit/Universiteit Leiden) en Monique Volman (Universiteit van Amsterdam) selecteerden uit de schatkamer van het internationale onderwijsonderzoek twintig kernpublicaties.

Onderwijsjournalisten Bea Ros en Monique Marreveld beschrijven in een aanstekelijke en heldere stijl de kerninzichten, met ruim aandacht voor praktische tips. Een inspirerend boek voor alle leraren die hun leerlingen het beste willen bieden.

Bestel meer boeken in deze serie, zoals *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten* en *Alles op een rij... Praktische handreikingen uit onderzoek voor het basisonderwijs*, op www.didactiefonline.nl.