



THIJS HEMMER onderwijskundige en lerarenopleider. Onderzoeker bij het lectoraat Inclusieve leeromgevingen van Hogeschool Windesheim. t.hemmer@windesheim.nl

KARIN VERSLOOT onderwijsadviseur bij Expertis Onderwijsadviseurs. karin.versloot@expertis.nl

Als schoolleider streef je er naar om alle leerlingen die de school binnenkomen, dezelfde kansen te geven om tot optimale ontwikkeling te komen. Dit lijkt echter nog niet overal te lukken. Er bestaat een relatie tussen schoolprestaties en achtergrondkenmerken van leerlingen (Onderwijsinspectie, 2024). Dit artikel biedt handvatten om via gerichte interventies, zoals training en reflectie, leerkrachtverwachtingen positief te beïnvloeden en kansenongelijkheid zo terug te dringen binnen de school.

ONGELIJKHEID VERMINDEREN

AAN DE SLAG MET LEERKRACHTVERWACHTINGEN

Twee leerlingen met vergelijkbare capaciteiten kunnen een verschillend schooladvies krijgen of anders worden benaderd in de klas. Dergelijke kleine verschillen kunnen op termijn grote gevolgen hebben voor de onderwijskansen van leerlingen. Zo kan een afwijkend schooladvies betekenen dat leerlingen een langere route moeten afleggen om hetzelfde niveau te bereiken of moeilijker toegang krijgen tot hogere onderwijsniveaus. De verschillen in onderwijskansen naar achtergrond kunnen ontstaan door een verschil in leerkrachtverwachtingen. Onder meer sociaaleconomische achtergrond en etniciteit van leerlingen beïnvloeden onbewuste leerkrachtverwachtingen en creëren ongelijkheid in onderwijskansen (Onderwijsinspectie, 2024). Voor schoolleiders kan het een complex vraagstuk zijn: hoe help je leerkrachten hun (onbewuste) verwachtingen te herkennen en waar mogelijk bij te stellen?

LEERKRACHTVERWACHTINGEN

Leerkrachtverwachtingen voor leerlingen worden gevormd op basis van schoolfactoren en leerlingkenmerken. Bij leerlingkenmerken gaat het bijvoorbeeld om eerdere prestaties, sociaaleconomische status (SES) van de ouders, etniciteit of migratieachtergrond, motivatie en gender (Voerman, 2021). Deze kenmerken leiden bij leerkrachten veelal tot

onbewuste en gegeneraliseerde conclusies over de huidige en toekomstige leerprestaties en gedragingen van leerlingen. Ook schoolfactoren, zoals kenmerken van klassen en de cultuur van de school, beïnvloeden de verwachtingen van leerkrachten (Wang et al., 2018). Zo versterken klassen die bekendstaan als sterk voor hogere leerkrachtverwachtingen, de cultuur binnen de klas. Daarnaast hebben de verwachtingen van schoolleiders zelf ook invloed op hoe leerkrachten naar hun klassen en leerlingen kijken (Voerman, 2021).

Wanneer schoolleiders hoge, realistische verwachtingen uitspreken en vertrouwen tonen in de professionele kwaliteiten

oorspronkelijke, onjuiste verwachting bevestigd. Dit kunnen zowel passende als verkeerde inschattingen zijn. Is er sprake van verkeerde inschattingen, dan blijven algemene veronderstellingen over bepaalde groepen bestaan. Deze *self-fulfilling prophecy* ontwikkelt zich via drie fasen.

Fase I

In fase I vormen leerkrachten verwachtingen die in meer of mindere mate nauwkeurig zijn op basis van overtuigingen over bijvoorbeeld sociaaleconomische status (SES), migratieachtergrond en sekse. Zo kan een leerkracht denken dat een leerling met een migratieachtergrond moeite zal hebben met begrijpend

LEERKRACHTVERWACHTINGEN LEIDEN VAAK TOT EEN SELF-FULFILLING PROPHECY

van hun team, beïnvloedt dat hoe leerkrachten hun eigen invloed op leerlingen leren zien. Dat versterkt het collectieve geloof dat zij samen het verschil kunnen maken – de *collective efficacy*. Leerkrachtverwachtingen leiden vaak tot een *self-fulfilling prophecy*. Dit is een situatie waarbij een inschatting van leerlinggedrag ertoe leidt dat de leerkracht (onbewust) gedrag uitlokt dat de

lezen of taalgebruik, terwijl dit niet altijd overeenkomt met de werkelijke vaardigheden van de leerling. De onderwijservaring van leerkrachten speelt mogelijk mee bij de vorming van verwachtingen; hoe minder onderwijservaring een leerkracht heeft, hoe flexibeler en minder gedifferentieerd de leerkrachtverwachtingen voor verschillende groepen leerlingen lijken te zijn. Het is mogelijk dat



CAROLINE VAN LEIJENHORST onderwijskundige en onderwijsadviseur bij Expertis Onderwijsadviseurs. caroline.van.leijenhorst@expertis.nl
FLORIANNE BONHOF onderwijsadviseur bij Expertis Onderwijsadviseurs; florianne.bonhof@expertis.nl



minder vaststaande denkschema's, vaste overtuigingen en stereotyperingen, gebaseerd op eerdere ervaringen met het gedrag, de prestaties en de houding van leerlingen, een belangrijke rol spelen. De houding van de leerkracht, zoals de overtuiging over het leerpotentieel van leerlingen, kan hierbij van invloed zijn.

Fase II

In fase II leiden eerder gevormde leerkrachtverwachtingen tot gedifferentieerd leerkrachtgedrag op vier dimensies, waardoor er verschillen in leermogelijkheden voor leerlingen ontstaan (Brophy, 1983). Zo kan een leerkracht bijvoorbeeld leerlingen met een lagere sociaal-economische status minder uitdagende opdrachten geven of minder gerichte en constructieve feedback, omdat hij ervan uitgaat dat deze leerlingen het toch niet zullen begrijpen.

De vier dimensies zijn:

1. Input
2. Output
3. Feedback
4. Groepsklimaat

Deze vier dimensies worden later bij de interventiemogelijkheden verder toege-

licht. Leerkrachtgedrag beïnvloedt op deze manier het leerproces en de uiteindelijke leerresultaten van leerlingen.

Fase III

In fase III worden de leerkrachtverwachtingen bevestigd in prestaties van leerlingen, en met name voor de minderheidsgroeperingen. Juist de groepen waarvan leerkrachten vaker lagere verwachtingen hebben, zoals leerlingen van lager-opgeleide ouders, leerlingen met een migratieachtergrond of meisjes, lijken gevoeliger voor nadelige effecten van leerkrachtverwachtingen. Zo leiden stereotype overtuigingen van leerkrachten over minderheidsgroeperingen tot lagere leerkrachtverwachtingen en een kansongelijke onderwijspraktijk. Dit wordt bijvoorbeeld zichtbaar als een leerkracht op basis van zijn eerdere ervaringen de conclusie trekt dat meisjes over het algemeen minder goed zijn in rekenen dan jongens. De desbetreffende leerkracht geeft vervolgens meer uitdagender rekenopdrachten aan jongens dan aan meisjes, wat leidt tot hogere leerresultaten bij jongens. Een ander voorbeeld is dat leerkrachten vanuit gegeneraliseerde conclusies onbewust hogere verwachtingen hebben van leer-

lingen met hoogopgeleide ouders. Deze leerlingen worden door hun leerkracht meer ondersteund bij het beantwoorden van vragen, totdat ze zelf het goede antwoord formuleren en zich zo succesvol voelen. Dit leidt vervolgens tot hogere leerprestaties voor deze specifieke leerlingen. Leerkrachtverwachtingen worden zo, via gedifferentieerd leerkrachtgedrag, veelal bevestigd in uiteindelijke leerprestaties van leerlingen.

Kortom, overtuigingen van leerkrachten leiden tot gedifferentieerde leerkrachtverwachtingen, welke resulteren in gedifferentieerd leerkrachtgedrag en effect hebben op de uiteindelijke leerprestaties van leerlingen. Leerkrachtverwachtingen kunnen leiden tot een zogenaamd pygmalion-effect (leerlingen presteren beter bij hoge leerkrachtverwachtingen) of een golem-effect (leerlingen gaan minder presteren bij lage leerkrachtverwachtingen).

ROL VAN SCHOOLLEIDERS

De effecten van inaccurate leerkrachtverwachtingen op leerprestaties van leerlingen vragen om een schoolbrede aanpak. Door er als team op een andere manier mee om te gaan of naar te kijken, kun je een positief verschil maken ▶



blijkt een belangrijke voorspeller voor de kans van slagen in de praktijk (De Boer et al., 2018).

Interventie 1: Leer leerkrachten het gedrag aan dat wordt geassocieerd met gedragingen van leerkrachten met hoge verwachtingen.

Brophy (1983) beschrijft leerkrachtgedrag, geassocieerd met hoge verwachtingen, op verschillende dimensies. Een team kan deze gedragingen onderzoeken, aanleren en mogelijk uitbouwen. Zo bouwt een team gezamenlijk kennis op over effectieve instructie en krijgen leerkrachten handvatten om te werken aan de groep als gemeenschap.

Input

Diverse onderzoeken laten zien dat leerkrachten met hoge verwachtingen, leerlingen uitdagendere instructie geven met hogere orde denkvragen. Leerlingen krijgen meer mogelijkheden om te reageren en krijgen meer en constructievere feedback die het leerproces versterkt (Brophy, 1983). Op deze manier krijgen specifieke leerlingen meer kansen om te leren.

Output

Leerkrachten met hoge verwachtingen stellen meer open vragen en geven leerlingen hierbij meer tijd om te antwoorden. Indien het gegeven antwoord verkeerd is, worden leerlingen meer aangemoedigd om alsnog het goede antwoord te geven door vragen te stellen en aanwijzingen te geven (Rubie-Davies, 2015).

Feedback

Leerkrachten met hoge verwachtingen geven meer constructieve en specifieke feedback, om zo het leren te versterken, en veelal positief is (Rubie-Davies, 2015). Met name feedback gericht op het proces en op de zelfsturing van leerlingen zijn het meest effectief voor het leren, omdat deze handvatten geven om te verbeteren en de leerling zelf aan het denken zetten over de te nemen stappen.

Groepsklimaat

In een groepsklimaat dat wordt gevormd door leerkrachten met hoge verwachtingen werkt de klas als een gemeenschap (Van den Bergh et al., 2021). Als leerkracht kun je investeren in een positief

voor leerlingen. Het doet hiermee een beroep op schoolleiders. Schoolleiders kunnen hier vooral invloed op uitoefenen door een professionele leeromgeving te creëren; dit is de belangrijkste factor om leerkrachtverwachtingen positief te beïnvloeden.

Leiders die erin slagen om een cultuur te bevorderen van *collective efficacy*, het gedeelde geloof binnen een schoolteam dat zij samen een positief verschil kunnen maken voor elke leerling, dragen positief bij aan de leerresultaten van leerlingen. Binnen een professionele cultuur met een hoge mate van *collective efficacy* wordt er gewerkt vanuit samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid. Pas

del van gerichte professionele teamontwikkeling. Ter inspiratie voor schoolleiders presenteren we hierna enkele effectieve interventiemogelijkheden die kunnen helpen om de kansenongelijkheid op basis van leerkrachtverwachtingen binnen de school terug te dringen.

INTERVENTIES

Er zijn drie typen interventies die kunnen helpen om teambreed leerkrachtverwachtingen aan te pakken (de Boer et al., 2018).

Het eerste type interventie richt zich op leerkrachtgedrag. Het is belangrijk om leerkrachten gedrag aan te leren dat wordt geassocieerd met gedragingen van

COGNITIEVE BIASES KUNNEN HET DENKEN ONBEWUST STUREN

wanneer een team van leerkrachten gezamenlijk gelooft in en werkt aan het potentieel van iedere leerling, kunnen hoge verwachtingen worden vertaald naar de dagelijkse onderwijspraktijk (Rubie-Davies, 2015). De cultuur van de school bepaalt hiermee uiteindelijk mede hoe leerkrachten lesgeven vanuit hoge verwachtingen, en daarmee bijdragen aan de bevordering van leerprestaties en leerervaringen van leerlingen.

Het is essentieel dat schoolleiders werken aan een cultuur van *collective efficacy* in relatie tot hoge leerkrachtverwachtingen, en waar nodig bijsturen, door mid-

leerkrachten met hoge verwachtingen. Het tweede type interventie richt zich op het creëren van bewustwording bij leerkrachten. Bewustwording binnen deze interventie richt zich op het effect van leerkrachtverwachtingen, dat deze niet altijd accuraat zijn, en/of dat deze veelal gegeneraliseerd zijn voor specifieke leerlingen. Tot slot het derde type interventie: focussen op de overtuigingen van leraren die ten grondslag liggen aan hun verwachtingen. Deze drie interventies kunnen schoolleiders handvatten bieden om positief bij te dragen aan de effecten van leerkrachtverwachtingen. Met name het sámen vormgeven van deze aanpak

klasklimaat met autonomie voor elke leerling. Dit kan bijvoorbeeld door ze keuzes te geven in leeractiviteiten, door tijd te nemen om leerlingen goed te leren kennen, warme ondersteunende relaties op te bouwen met zowel de leerling als de ouders en ruimte te bieden voor samenwerking met duidelijke afspraken waarin de nadruk ligt op het helpen van elkaar. Hierdoor kunnen alle leerlingen de klas als een gemeenschap ervaren.

Een professionele schoolcultuur waarin wordt gesproken over de impact van leerkrachten op het leren van leerlingen en waarin leerkrachten van en met elkaar leren, is bij bovenstaande dimensies cruciaal. De professionele schoolcultuur kan op deze manier leiden tot een gedeelde overtuiging van het team dat zij samen de bekwaamheid hebben om het onderwijs vanuit hoge verwachtingen vorm te geven, zodat leerdoelen worden behaald.

Interventie 2: Bewustwording van de invloed van leerkrachtverwachtingen

Het tweede type interventie richt zich op de bewustwording van het effect van leerkrachtverwachtingen, die vaak niet accuraat dan wel bevooroordeeld zijn ten opzichte van bepaalde leerlingen. Leerkrachten, net als elk ander mens, worden in hun waarneming en oordelen beïnvloed door impliciete overtuigingen en denkpatronen die gevormd zijn door eerdere ervaringen en de sociale omgeving. Deze cognitieve *biases* kunnen het denken onbewust sturen en zo invloed hebben op interacties met leerlingen. Verwachtingen van leerkrachten blijken daarbij veelal onbewust zichtbaar te worden in hun interacties met leerlingen. Dit kan leiden tot gedifferentieerd leerkrachtgedrag voor specifieke leerlingen (NRO, 2023).

Een effectieve manier om bewustwording te bevorderen, is door lessen vast te leggen op beeld en samen te bespreken welke leerlingen vaker de beurt krijgen, meer ruimte krijgen om een antwoord te geven en uitdagendere vragen krijgen. Dit maakt onzichtbare verwachtingen direct zichtbaar, waarna je er samen op kunt reflecteren. Daarnaast speelt interventie, waarbij leerkrachten feedback van collega's ontvangen, een belangrijke rol in het vergroten van zelfinzicht en het

bevorderen van professionele groei. Het NKO (voorheen NRO) biedt hiervoor hulpmiddelen, zoals een codeerschema en de leidraad "Onderwijs Vanuit Hoge Verwachtingen" (2021), die teams helpt om bewustwording te creëren over stereotype beelden en verwachtingen.

Een concreet voorbeeld van een werkvorm is dat leerkrachten labels (zoals dyslexie of ADHD) op hun rug krijgen, zonder te weten wat erop staat. Collega's noemen vervolgens de associaties die zij bij het label hebben. Nadat alle associaties

INTERVISIE SPEELT EEN BELANGRIJKE ROL BIJ HET VERGROTEN VAN HET ZELFINZICHT

zijn genoemd, wordt het label getoond en wordt gezamenlijk besproken hoe dit zich verhoudt tot het daadwerkelijke label en wat dit laat zien over mogelijke stereotiepe beelden. Op deze manier wordt zichtbaar hoe snel en onbewust dergelijke beelden ontstaan en hoe zij interacties met leerlingen kunnen beïnvloeden. De werkvorm biedt daarmee een krachtig middel om stereotypering te herkennen en bespreekbaar te maken (Rubie-Davies, 2015; Van den Bergh et al., 2021).

Een ander voorbeeld van een werkvorm, gericht op bewustwording van het beeld dat leerkrachten hebben van leerlingen, is '60 seconden over mijn leerlingen'. Leerkrachten beantwoorden binnen deze werkvorm enkele vragen voor iedere leerling in zijn/haar klas. Antwoorden op deze vragen kunnen worden geanalyseerd en kunnen het team helpen bij het identificeren van onbewuste overtuigingen en blinde vlekken.

Interventie 3: Focus op de overtuigingen van leerkrachten

Leerkrachtgedragingen worden gestuurd door stereotyperingen voor specifieke groepen leerlingen. Het is van belang om vanuit een professionele leeromgeving gezamenlijk zicht te krijgen op overtuigingen die mogelijk effect hebben op leerkrachtgedrag voor specifieke groepen leerlingen. Dit kan onder andere door te focussen op verbaal en non-ver-

baal gedrag van de leerkracht middels gesprekken. Wanneer je als schoolleider een hoge mate van *collective efficacy* creëert, zorg je ervoor dat dergelijke gesprekken niet enkel gaan over het uitvoeren van lessen, maar over het leren van leerlingen (Onderwijskennis, 2023). Met name de non-verbale communicatie kan onderliggende overtuigingen meer zichtbaar maken. Dit heeft er mee te maken dat mensen meer controle hebben over wat men zegt in een gesprek, terwijl non-verbale communicatie meer afhankelijk is van ongecontroleerde

onderliggende processen. Non-verbale communicatie kunnen we inzichtelijk maken door bijvoorbeeld gerichte observaties en lesopnames. Verder lijken interventies die gebruikmaken van collegiale feedback en professionele dialoog effectief te zijn voor een verdere focus en aanpak van overtuigingen welke aan de basis liggen van leerkrachtverwachtingen (NRO, 2023).

Het terugdringen van kansenongelijkheid begint bij het erkennen van de invloed van leerkrachtverwachtingen. De schoolleider speelt een sleutelrol in het bevorderen van een professionele schoolcultuur waarin deze verwachtingen actief worden besproken en bijgestuurd. De drie aangereikte interventies, gericht op gedrag, bewustwording en overtuigingen, kunnen hierbij essentiële bouwstenen vormen. Door leerkrachten handvatten te bieden voor effectief gedrag, hen te begeleiden in het herkennen van onbewuste aannames en ruimte te creëren voor professionele dialoog over onderliggende overtuigingen, draagt de schoolleider structureel bij aan kansenongelijkheid voor alle leerlingen. BSM

De volledige bronnenlijst is beschikbaar via de QR-code.

